# Revista Linha Mestra
## Ano IX. V. 9 No. 27 (ago.dez.2015)
## ISSN: 1980-9026

Bia Porto

Artista visual | designer gráfica | *E-mail:* biacavani@gmail.com



Realização: Apoio:

# SUMÁRIO

EXPEDIENTE ..... 1
EDITORIAL ..... 2
Marcus Novaes
Alik Wunder
APRESENTAÇÃO ..... 3
SESSÃO 1 – RESUMO ..... 4
PENSAMENTO DO FORA, DESTERRITORIALIZAÇÃO E DEVIRES PRIMITIVOS ..... 4
SESSÃO 1 – ARTIGOS ..... 5
O PENSAMENTO DO FORA E OS SIGNOS INTENSIVOS EM DELEUZE ..... 5
Prof. Dr. Sandro Kobol Fornazari
O CANTO DAS SEREIAS E O OLHAR DE ORFEU ..... 15
Adriano Henrique de Souza Ferraz
O CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ROMANCE *ON THE ROAD* ..... 23
Daniel de Souza Lopes
ALIANÇAS CONCEITUAIS ENTRE DELEUZE, GUATTARI E A ETNOLOGIA ..... 31
Carlos Fernando Carrer da Cunha
SESSÃO 3 – RESUMO ..... 36
EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA, CLÍNICA E TECNOLOGIA: CONEXÕES E DESCONEXÕES MAQUÍNICAS ..... 36
SESSÃO 3 – ARTIGOS ..... 37
TECNOCIÊNCIA E SUBJETIVIDADE: CONEXÕES ENTRE SIMONDON, DELEUZE E WHITEHEAD ..... 37
Bruno Vasconcelos de Almeida
ENTRE FILMES E FICÇÕES: EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA E ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ..... 42
Dami da Silva
PEDRAS, PLANTAS E OUTROS CAMINHOS – CARTOGRAFIAS DE UMA CLÍNICA A CÉU ABERTO 45
Ricardo Wagner Machado da Silveira
SESSÃO 5 – RESUMO ..... 48
“CARTOGRAFIAS CAMARADAS” ..... 48
SESSÃO 5 – ARTIGOS ..... 49
A METODOLOGIA CAMARÁ E OS DESAFIOS DE UMA ORGANIZAÇÃO ITINERANTE ..... 49
Amanda Giron Galindo
“EXPERIÊNCIA CAMARÁ” ..... 53
Breno Ayres Chaves Rodrigues

SUMÁRIO

DITO, NÃO DITO, ENTRE-DITOS: CONTRIBUIÇÕES CAMARADAS PARA A FORMAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS E EDUCADORES SOCIAIS ..... 58
Viviane Gorgatti
SESSÃO 8 – RESUMO ..... 62
COMPOSIÇÕES EM DEVIR: MARCHETAR TIRINHAR ESCOLAR ..... 62
SESSÃO 8 – ARTIGOS ..... 63
MOVIMENTOS DO PENSAR E DO APRENDER A MATEMÁTICA ESCOLAR ..... 63
Alexandrina Monteiro
"DELEUZEAR", SOFRESSOR! ..... 66
Fernando Cruz
VARIAÇÃO DO PENSAMENTO E MÁQUINAS DE EXPRESSÃO ..... 70
Laisa B. O. Guarienti
MICHEL SERRES: TEMPO COMPOSITOR E FILOSOFIA COMPOSTA ..... 73
Maria Emanuela Esteves dos Santos
SESSÃO 9 – RESUMO ..... 76
AS MÁQUINAS DA SEXUALIDADE NAS DOBRAS DA LITERATURA E DO CINEMA ..... 76
SESSÃO 9 – ARTIGOS ..... 77
*NINGUÉM* FLUINDO DE MÁQUINAS DESEJANTES ..... 77
Helane Súzia Silva dos Santos
A SEXUALIDADE POR ENTRE AS MÁQUINAS DESEJANTES: NAS LINHAS DE CORRESPONDÊNCIAS ..... 80
Marcelo Valente de Souza
SOBRE A MÁQUINA *DEVIR-MULHER* NO CINEMA: SEXUALIDADE EMBARALHADA ..... 83
Maria dos Remédios de Brito
SESSÃO 14 – RESUMO ..... 87
CONEXÕES E EXPERIMENTAÇÕES: CURRÍCULO, CIÊNCIA E LINGUAGEM ..... 87
SESSÃO 14 – ARTIGOS ..... 88
LINGUAGEM E VERDADE EM NIETZSCHE: NOTAS ..... 88
José de Ribamar Oliveira Costa
EXPERIMENTAÇÕES RIZOMÁTICAS NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS: PELAS VIAS DA DIFERENÇA ..... 91
Edilena Maria Corrêa
Maria dos Remédios Brito
A APRENDIZAGEM INVENTIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS: O FORA, O SIGNO E AS EXPERIMENTAÇÕES, RELAÇÕES, ALIANÇAS, VIVÊNCIAS, E... E... ..... 94
Maria Neide Carneiro Ramos
SESSÃO 15 – RESUMO ..... 97
CINEMA, EDUCAÇÃO E EXPERIMENTAÇÕES ..... 97

SUMÁRIO

SESSÃO 15 – ARTIGOS ..... 98
CINEMA NA ESCOLA: CONEXÕES E DESVIOS ..... 98
Luis Gustavo Guimarães
Renata Lanza
EXTRACAMPO: O VISÍVEL E O ENUNCIÁVEL – DOIS BREVES ESTUDOS..... 102
José Carlos Sachetti Júnior
MÁQUINAS DE VER..... 106
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
MÁQUINAS DE VER, MÁQUINAS DE MÁQUINAS... ..... 109
Alexandro Sgobin
SESSÃO 16 – RESUMO ..... 113
EDUCAÇÃO EM LINHAS DE FUGA: EXPERIMENTAR FRAGILIDADES E INSTANTES NAS COMPOSIÇÕES COM O ESPAÇO ..... 113
Grupo Tecendo: educação ambiental e estudos culturais
Universidade Federal de Santa Catarina
SESSÃO 16 – ARTIGOS ..... 114
*IMAGENS NAVEGANTES*: CINEMA AMADOR COMO PROCESSUALIDADES POSSÍVEIS EM PESQUISA COM EDUCAÇÃO ..... 114
Davi Henrique Correia de Codes
CARTOGRAFIAS AFETIVAS..... 118
Juliana C. Pereira
RASTROS, FAGULHAS E LAMPEJOS NA/PELA PESQUISA: SOBRE O QUE (AINDA) SE MOVE..... 123
Karina Rousseng Dal Pont
SESSÃO 17 – RESUMO ..... 129
CORPOS EM DEVIRES, AFECÇÕES, ENSAIOS E CINDERELAS ..... 129
SESSÃO 17 – ARTIGOS ..... 130
AULAS NÔMADES COMO MÁQUINAS DE GUERRA: DOCÊNCIA E DEVIR-CRIANÇA E COMPOSIÇÕES E DESEJOS E INVENÇÕES E ENUNCIAÇÕES INFANTIS... ..... 130
Ana Paula Patrocínio Holzmeister
Juliana Paoliello
Rejane Gandine
DEVIRES, AFECÇÕES, ENSAIOS E CINDERELAS: DRAMATIZANDO A DOCÊNCIA EM COMPOSIÇÕES COM AS APRENDIZAGENS INVENTIVAS E OS BONS ENCONTROS..... 133
Maria Riziane Costa Prates
Roger Vital França de Andrade
LINHAS QUE NOS ATRAVESSAM: POR UMA *APRENDIZAGEM SEM MEDO*..... 137
Suzany G. Lourenço
Priscila S. Moreira

SUMÁRIO

SESSÃO 19 – RESUMO ..... 141
MÁQUINAS ESTÉTICO-CLÍNICAS: PRODUÇÃO DE ENCONTRO, CORPOS E SUBJETIVIDADE ..... 141
SESSÃO 19 – ARTIGOS ..... 142
Lívia Pelegrini
INVENÇÃO E PRODUÇÃO DE ENCONTROS NO TERRITÓRIO DA DIVERSIDADE: CARTOGRAFIA DE UM SERVIÇO-DISPOSITIVO ..... 148
Juliana M. Padovan Aleixo
ENCONTROS E CRIAÇÕES EM OFICINAS DE ARTE/EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE, LAÇO SOCIAL E POÉTICAS VISUAIS ..... 156
Paula Carpinetti Aversa
ENCONTROS E PASSAGENS: PRODUZIR CORPOS NUM MESMO CORPO ..... 170
Juliana Araújo
SESSÃO 21 – RESUMO ..... 173
O CORPO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: SUA FORMAÇÃO, SUA PROFISSÃO E SEU TERRITÓRIO ..... 173
SESSÃO 21 – ARTIGOS ..... 174
Paola Judith Amaris Ruidiaz
POR UMA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA ..... 177
Tássia Ferreira Tartaro
O QUE ACONTECE QUANDO NADA PARECE ESTAR ACONTECENDO? ..... 181
Michela Tuchapesk da Silva
A CARTA MARÍTIMA DO SUBMARINO ESTRATÉGICO DOS DESEJOS ..... 185
Nadia Regina Baccan Cavamura
SESSÃO 22 – RESUMO ..... 189
MÁQUINAS DE FABRICAR E MÁQUINAS DE CRIAR ..... 189
SESSÃO 22 – ARTIGOS ..... 190
ESCOLAS: MÁQUINAS DE FABRICAR, MÁQUINAS DE CRIAR ..... 190
Gicele Maria Cervi
MÁQUINAS DE FABRICAR, MÁQUINAS DE CRIAR: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE ..... 195
Juliana de Favere
LÍNGUAS NÔMADES ..... 199
Valéria Contrucci de Oliveira Mailer
NOTAS SOBRE AMIZADE E MÁQUINAS DO SÉCULO XVIII ..... 202
Luiz Guilherme Augsburger
SESSÃO 27 – RESUMO ..... 205
DELEUZE E AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: CONEXÕES POSSÍVEIS? ..... 205

SUMÁRIO

SESSÃO 27 – ARTIGOS ..... 206
ALGUMAS CONVERSAS SOBRE OS USOS DO CONCEITO DELEUZIANO DE CLICHÊ NAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS ..... 206
Nilda Alves
Rebeca Brandão Rosa
CAOS, ACASO, CLICHÊ E CURRÍCULO: AS DIMENSÕES ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICAS DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS ..... 215
Carlos Eduardo Ferraço
Marco Antonio Oliva Gomes
A LÓGICA DO SENTIDO E O PARADOXO DO TEMPO: OU, ALICE E O SORRISO SEM GATO ..... 223
Maritza Maciel Castrillon Maldonado
IMAGENS, EXPERIÊNCIA E ACONTECIMENTO NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO ..... 227
César Donizetti Pereira Leite
SESSÃO 28 – RESUMO ..... 230
ELOS DA DIFERENÇA EM DELEUZE ..... 230
SESSÃO 28 – ARTIGOS ..... 231
DIFERENÇA ARISTOTÉLICA EM DELEUZE ..... 231
Gonzalo Montenegro
EXPERIMENTAÇÕES DA DIFERENÇA EM NÓS PARA ALÉM DA OPOSIÇÃO: A PROBLEMÁTICA DO GÊNERO COMO DISPARADOR DE DIÁLOGOS ..... 234
Roberto Duarte Santana Nascimento
PAUSAR OU A DIFERENÇA NA PRAÇA – ENTRE A POTÊNCIA DE AGIR E A POTÊNCIA DE NÃO-AGIR ..... 238
Elizabeth Araújo Lima
SESSÃO 30 – RESUMO ..... 242
DESLOCAMENTOS: DEVIRES ENTRE ANDARILHAGENS, PAISAGENS E APRENDIZAGENS ..... 242
SESSÃO 30 – ARTIGOS ..... 243
TRAÇADOS POSSÍVEIS DE UM DESLOCAMENTO: SOBRE PORÇÕES DE TERRITÓRIO E PAISAGENS INVENTADAS ..... 243
Aline Nunes da Rosa
CONTINUE... APRENDIZAGENS EM DEVIR ..... 248
Tamiris Vaz
ANDARILHAGENS E... DOCÊNCIA E... AFETOS E... ESCRITAS E ..... 253
Francieli Regina Garlet
Marilda Oliveira de Oliveira
SESSÃO 32 – RESUMO ..... 258
COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA ..... 258

SUMÁRIO

SESSÃO 32 – ARTIGOS ..... 259
A TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM ..... 259
Zeina Rebouças Corrêa Thomé
Francisco Antonio Pereira Fialho
Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker
A CARTOGRAFIA DE UM PLANO IMANENTE NO CAMPO DAS TCD'S: O DESAFIO DO PROGRAMA PNAIC NO AMAZONAS ..... 268
Maria Ione Feitosa Dolzane
SESSÃO 37 – RESUMO ..... 274
PERFORMANCE, PEDAGOGIA E PESQUISA: OS PROGRAMAS E O SABER DA EXPERIÊNCIA ..... 274
SESSÃO 37 – ARTIGOS ..... 275
PROGRAMAS PERFORMATIVOS DE ESCRITA: PROCEDIMENTOS DE AMPLIAÇÃO DA COMPLEXIDADE AFETIVA DOS CORPOS ..... 275
Prof. Dr. Antonio Flávio Alves Rabelo
PROGRAMA PERFORMATIVO: APONTAMENTOS E PROBLEMAS SOBRE UMA POSSÍVEL PEDAGOGIA DO SABER COMO EXPERIÊNCIA ..... 279
Profa. Dra. Patricia Leonardelli
PROGRAMAS PERFORMATIVOS E AGENCIAMENTOS DIDÁTICOS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR OU EMPUNHAR A PROFESSORALIDADE E FAZÊ-LA VIBRAR ..... 282
Profa. Ms. Thaise Luciane Nardim
SESSÃO 38 – RESUMO ..... 285
ESCRITAS COM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ..... 285
SESSÃO 38 – ARTIGOS ..... 286
POR QUAL FIO SE INICIA UMA ESCRITA DE UMA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA? ..... 286
Aline Aparecida da Silva
COMPOSIÇÕES-QUARESMAS: ESCREVER COMO INVENÇÃO ..... 290
Fernanda de Oliveira Azevedo
Marta Elaine de Oliveira
ESCREVER A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA COMO FABULAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ..... 295
Giovani Cammarota
SESSÃO 39 – RESUMO ..... 299
A ESCRITA ACADÊMICA COMO MÁQUINA DE GUERRA ..... 299
SESSÃO 39 – ARTIGOS ..... 300
ESCRITA ACADÊMICA MAQUINANDO FORMAÇÕES ..... 300
Margareth Sacramento Rotondo
Sônia Maria Clareto
ESSA PESQUISA ROUBADA QUE NÃO DESEJO A NINGUÉM A NÃO SER A MIM MESMO, AMÉM 308
Cristiano Bedin da Costa

SUMÁRIO

NARRATIVAS DE ESTUDANTES EM CONTEXTO DE PESQUISA: ..... 311
Anderson Ferrari
Roney Polato de Castro
SESSÃO 42 – RESUMO ..... 315
IMAGEM-AFECÇÃO COMO MÁQUINA DO SENSÍVEL ..... 315
SESSÃO 42 – ARTIGOS ..... 316
IMAGEM-AFECÇÃO COMO MÁQUINA DO SENSÍVEL: A POTÊNCIA DOS SIGNOS SONOROS NO CINEMA E NAS ESCOLAS ..... 316
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delbon
O PROFESSOR CINEASTA: SOB A ÓTICA DA CÂMERA E DA ARTE DE PRODUZIR PLANOS ..... 319
Janete Magalhães Carvalho
Sandra Kretli da Silva
Steferson Zanoni Roseiro
DEVIR-CRIANÇA POTENCIALIZANDO IDEIAS MATEMÁTICAS: O DESENHO DAS CRIANÇAS COMO POSSÍVEIS IMAGENS DE UM APRENDER INVENTIVO ..... 323
Jaqueline Magalhães Brum
Suzany Goulart Lourenço
SESSÃO 43 – RESUMO ..... 328
BORDAS E DOBRAS URBANAS ..... 328
SESSÃO 43 – ARTIGOS ..... 329
DEVIR TRADUÇÃO DAS ETNOGRAFIAS URBANAS / BOLPEBRA ..... 329
Guilherme Marinho de Miranda
TORNAR-SE CORVO EM π ATOS ..... 330
André Cavedon Ripoll
CORPO, BICICLETA, CIDADE ..... 334
Leandro José Carmelini
PELAS BORDAS DOS MAPAS: CORPO E MAR E CIDADE ..... 338
Gabriel Teixeira Ramos
Marina Carmello Cunha
SESSÃO 44 – RESUMO ..... 341
DEVIR-MULHER DA ESCRITA ..... 341
SESSÃO 44 – ARTIGOS ..... 342
OS CONTORNOS DA PESQUISA: ENTRE DIÁRIOS E IMAGENS ..... 342
Bruna Pontes
Leidiane Macambira
DEVIR – MULHER *EM GLÓRIA*, UM DIÁLOGO ..... 356
Júlia Maria Ferreira Leite

SUMÁRIO

O CODICILO: EXERCÍCIO DE VIDA E MORTE DE UM PERSONAGEM CONCEITURAL ..... 361
Ana Lygia Vieira Schil da Veiga
Leiliane Aparecida Gonçalves Paixão
“SEM TÍTULO” ..... 368
Raphaela Malta Mattos
Maria Paula Pinto dos Santos Belcavello

# Revista Linha Mestra – Ano IX. V. 9 No. 27 (ago.dez.2015). ISSN: 1980-9026

## Expediente

**Editores**
Alik Wunder
Marcus Novaes

**Comitê Científico Específico para este Número**
Alda Romaguera (UNISO)
Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)
Alik Wunder (UNICAMP)
Ana Godinho (Universidade Nova de Lisboa)
Ana Maria Hoepers Preve (UDESC)
Carlos Eduardo Ferraço (UFES)
Carolina Cantarino (UNICAMP)
César Leite (Unesp – Rio Claro)
Daniel Soares Lins (UFC)
David Martin-Jones (University of Glasgow/Scotland)
Davina Marques (IFSP)
Elenise Cristina Pires de Andrade (UEFS)
Ester Maria Dreher Heuser (UNIOESTE)
Gisele Girardi (UFES)
Gustavo Scolfaro Caetano (UNICAMP)
Henrique Parra (UNIFESP)
Kátia Kasper (UFPR)
Leandro Belinaso Guimarães (UFSC)
Marcos Antonio dos Santos Reigota (PPGE- UNISO)
Marcus Novaes (UNICAMP)
Maria dos Remédios Britto (UFPA)
Pamela Zacharias Oda (UNICAMP)
Paulo Celso da Silva (PPG em Comunicação e Cultura - UNISO)
Renata Lima Aspis (UFMG)
Rodrigo Pelloso Gelamo (Unesp-Marília)
Walter Omar Kohan (UERJ)

**Arte**
Bia Porto
biacavanii@gmail.com

**Editoração**
Nelson Silva

# EDITORIAL

Marcus Novaes
Alik Wunder

Neste número 27, a Revista *Linha Mestra* tem o prazer de publicar alguns artigos referentes às comunicações orais do VI Seminário Conexões: Deleuze e Máquina e Devires e..., evento que ocorreu em setembro de 2015 na Universidade Estadual de Campinas.

A Revista está organizada em sessões oriundas de mesas das apresentações orais que ocorreram durante o evento, cada uma composta de três a quatro textos e agrupadas por tema. Os textos instigam a pensar diversos temas, como: educação, literatura, artes, imagens, saúde, sexualidade, dentre outros; e tomam de maneira singular a filosofia de Gilles Deleuze para criarem e inventarem com/entre seus conceitos brechas para pensarmos entre a individuação e o caos, proliferando sentidos outros.

Os outros textos do Seminário Conexões estarão disponíveis na Revista Alegrar 16: http://www.alegrar.com.br

Desejamos uma leitura com bons encontros e potentes conexões!

# APRESENTAÇÃO

O Seminário Conexões, momento e lugar de encontro e proliferação de ideias do pensamento filosófico-educativo-artístico, chegou a sua sexta edição. Em 2009, o I Seminário Conexões, organizado pelo Laboratório de Estudos Audiovisuais (grupo de pesquisa OLHO) e pelo grupo Diferenças e Subjetividades em Educação (DiS), ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, propôs conexões entre "Deleuze e Imagem e Pensamento e...". Em 2010, o II Seminário Conexões, trouxe o tema "Deleuze e Vida e Fabulação e…". Em 2011, o III Seminário Conexões instigou os participantes com o tema "Deleuze e Arte e Ciência e Acontecimento e…". Em 2012 o IV Seminário Conexões trouxe o tema "Deleuze e Resistência e Política e...". O V Seminário Conexões teve como tema "Deleuze e Territórios e Fugas e…". Ao escolher o conceito de território, a edição daquele salientou a dimensão geofilosófica que atravessa o pensamento deleuziano. Fez rizoma com o XII Simpósio Internacional de Filosofia Nietzsche/Deleuze.

O VI Seminário Conexões teve como tema **"Deleuze e Máquinas e Devires e …"**, porque o pensamento deleuziano é atravessado pelas intensidades que se produzem na relação com o plano de imanência, condição para a emergência e sentidos da diferença e devires. Máquinas porque, do ponto de vista estético, as novidades que emergem de significações antes não existentes dependem de um trabalho de criação entre a individuação e o caos, dois conceitos para os quais o conceito de máquinas faz proliferar vários sentidos outros.

A realização do VI Seminário Conexões Deleuze e Máquinas e Devires e… articulou-se ao projeto "Intervalar o currículo: potência das audiovisualidades" (CNPq 484908/2013-8), cujos referenciais teóricos dialogam com os conceitos de Gilles Deleuze e sua Filosofia da Diferença. Este projeto, de natureza multidisciplinar e que aglutina pesquisadores e universidades brasileiras e estrangeiras, procura abordar aspectos relevantes tanto na teorização contemporânea do campo educacional, à medida em que busca conexões entre os estudos curriculares, a filosofia da diferença e os estudos audiovisuais, quanto na proposição prática de acontecimentos das pedagogias audiovisuais, nas interfaces dos espaços educativos institucionalizados ou não. É evidente sua contribuição para se pensarem políticas educativas associadas à estética e ao cotidiano.

Mais informações sobre o evento no site: http://seminarioconexoes.wix.com/conexoes ou no facebook: https://www.facebook.com/conexoesdeleuze/.

**Promoção**

Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO/FE-UNICAMP
Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação – DiS/FE-UNICAMP
Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UNICAMP
Programa de Mestrado em Divulgação Científica e Cultural – IEL/UNICAMP
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO
Instituto Federal de São Paulo – Campus Hortolândia
Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo – Labjor/UNICAMP
Associação de Leitura do Brasil – ALB

## SESSÃO 1 – RESUMO

# PENSAMENTO DO FORA, DESTERRITORIALIZAÇÃO E DEVIRES PRIMITIVOS

A filosofia de Gilles Deleuze, inclusive em sua parceria com Félix Guattari, produz uma série de ressonâncias a partir das análises de Michel Foucault e de Maurice Blanchot a respeito da literatura, mobilizando conceitos centrais para a composição da filosofia da diferença. Dentre eles, destaca-se o conceito de pensamento do fora, que aponta para um processo de subjetivação de onde está ausente aquilo que a tradição da filosofia designava como sujeito reflexivo. A própria literatura, no entanto, é a matéria primeira desse âmbito de problematização da filosofia francesa acima referida, tomando como exemplo o simbolismo de Mallarmé e a geração *beat* de Jack Kerouac, onde a linguagem produz um sistema aberto, rizomático. A extravagância de Deleuze (no sentido do vagar espaço-temporal extraordinário de um pensamento nômade) o impulsiona a um devir criador de conceitos em que importam mais os fluxos e as intensidades que são produzidos do que a pontuação de um saber que se pretende verdadeiro. Daí a valorização de uma certa etnologia que procura captar esses fluxos intensivos do pensamento que as sociedades primitivas produzem, que nos leva, por exemplo, a uma concepção do pensamento enquanto máquina de guerra.

## SESSÃO 1 – ARTIGOS

# O PENSAMENTO DO FORA E OS SIGNOS INTENSIVOS EM DELEUZE

Prof. Dr. Sandro Kobol Fornazari[1]

**Resumo:** Buscam-se algumas das articulações conceituais em torno do pensamento do fora em Deleuze, em contraponto a uma concepção do sujeito enquanto interioridade e à luz das formulações foucaultianas sobre o pensamento do fora. Destaca-se a presença do texto literário de Mallarmé nas indagações de Foucault, ressaltando o processo em que a linguagem se autonomiza em relação ao sujeito reflexivo. Com isso, não se procura estabelecer filiações e influências, mas sim apresentar um campo de problematização que será apropriado criativamente por Deleuze quando se tratar para ele de colocar a questão "o que é o pensamento?" Nesse percurso, aborda-se o conceito de signo enquanto diferença intensiva e o modo como a sensibilidade transcendental se engendra ao apreender imediatamente a diferença intensiva enquanto o elemento de um encontro com o fora, encontro esse da ordem do arrebatador, do estranho, do irreconhecível, do involuntário.
**Palavras-chave:** Pensamento do fora; diferença; signo.

"Quanto menos as pessoas levarem a sério o pensamento, tanto mais pensarão conforme o que quer um Estado".[2] Essa afirmação incisiva de Deleuze e de Guattari põe em relevo uma das principais problemas que os autores de *Mil platôs* constroem quando se trata de discutir a relação entre o Estado, enquanto centralização máxima do poder, e o pensamento em sua dupla possibilidade: ou ele é de acordo com o modelo fixado pelo aparelho de Estado ou ele é sem modelo e sem fixidez, antes ele desfaz os modelos e as formas fixas, ele é fugidio, insinuante, desconcertante. Assim, por um lado, há um pensamento conformista, não no sentido de que haja conteúdos do pensamento (crenças e ideias) que sirvam como um véu para ocultar a realidade, fazendo com que se aja e se pense de maneira a legitimar um dado poder, mas no sentido de que a própria forma do pensamento é constituída de acordo com a forma desse aparelho de poder. Em outras palavras, não se trata de ideologia, mas do modo como os princípios que operam na fixação da soberania do Estado *dilatam-se* no pensamento. É isso o que os filósofos nomeiam como forma-Estado do pensamento. Ela possui duas cabeças: um "*imperium* do pensar verdadeiro" como fundação e uma "república dos espíritos livres" como fundamento. *Grosso modo*, a fundação diz respeito ao mito que opera o liame ou a apreensão daqueles que se submetem à soberania e o fundamento diz respeito ao *logos* que organiza juridicamente um pacto ou um contrato. No entanto, por outro lado, como dizíamos, há um pensamento que escapa a esse espraiamento das engrenagens do poder, que é destruidor dos modelos e das formas, um pensamento enquanto máquina de guerra que se subtrai à soberania, que é antes uma tribo nômade, isto é, o contrário do aparelho de Estado. Esse contrapensamento, Deleuze e Guattari, no "Tratado de nomadologia" vão chamar de "pensamento do fora". Eles dizem que fazer do pensamento uma máquina de guerra significa colocá-lo numa relação imediata com o fora, com as forças do fora. Nesse ponto da elaboração, os autores referem-se a um ensaio de Foucault que se chama exatamente "O pensamento do fora" e que tem como mote principal um comentário sobre a obra de Blanchot.

[1] UNIFESP. *E-mail:* skf@usp.br.
[2] Deleuze, G.; Guattari, F. *Mil Platôs*. Vol. 5. São Paulo: 34, 1997, p. 46.

O que se propõe aqui é analisar algumas das articulações conceituais em torno do pensamento do fora em Deleuze, em contraponto à forma-Estado, que implica a imagem dogmática do pensamento, à luz das formulações foucaultianas sobre o pensamento do fora. Para atingir tal intento, buscar-se-á destacar a presença do texto literário de Mallarmé nas indagações de Foucault, mediada, por sua vez, pelos comentários de Blanchot sobre o poeta. Enfim, não se trata de procurar estabelecer filiações e influências, mas de apresentar um campo de problematização que será apropriado criativamente por Deleuze e por Guattari.

Não é segredo que Mallarmé assumiu como projeto para sua obra desvencilhar-se do sujeito como quem teria a prerrogativa do discurso, produzindo um texto em que as palavras teriam a iniciativa, em que a própria linguagem teria a primazia naquilo que se diz.[3] Como passo inicial deste artigo, discutir-se-á de que maneira Blanchot acompanha detalhadamente em seus comentários tal projeto mallarmeano. Ele destaca, inicialmente, o que Mallarmé reconhecia como um "duplo estado do discurso":[4] há o discurso *bruto ou imediato* que é aquele que representa a realidade das coisas, que nos dá as coisas em sua presença ao mesmo tempo que as torna ausentes (conforme o exemplo da "árvore", na sequência) e há o discurso *essencial* que, ao contrário, afasta as coisas, as faz desaparecer na medida em que as evoca, sendo sempre alusivo, sugestivo.

Ambos os discursos têm em comum o fato de tornar ausente a realidade que exprimem: Mallarmé lamentava que as palavras não fossem "materialmente a verdade", isto é, que a palavra "árvore" não fosse capaz de materializar uma árvore: no próprio ato em que a palavra se faz presente já desaparece, tende ao silêncio. A existência fugaz da palavra é compensada, no caso do discurso bruto ou imediato, pelo fato de ela ser útil, isto é, de nos conectar à realidade do mundo, com os objetivos e as providências que eles requerem. Trata-se assim de um silêncio ruidoso que reverbera nas ações, trabalhos e tarefas de um mundo utilitário. A linguagem nesse caso não vale em si mesma, antes ela serve de ferramenta para todas as coisas da natureza, dando-lhes através da sua representação uma estabilidade e uma identidade que elas não têm enquanto natureza e, com isso, um meio de estar relacionada conosco, de conquistar de nós uma familiaridade e uma história. Nesse sentido, tal discurso dá a ilusão de ser bruto ou imediato. No entanto, a linguagem é mediação e, somente por um poder de dissimulação que lhe é intrínseco e por se ancorar no hábito, ela parece ser a revelação de uma verdade imediata. Afirma Blanchot: "[...] esse imediato que o discurso comum nos comunica não passa do longínquo velado, o absolutamente estrangeiro que se dá por habitual, o insólito que tomamos por costumeiro graças a esse véu que é a linguagem e a esse hábito da ilusão das palavras".[5] Assim, o discurso imediato silencia o ser da linguagem e silencia também a linguagem do ser, mas é justamente esse silêncio que permite que os seres falem e encontrem com isso esquecimento e repouso.

Ora, a essa linguagem ordinária Mallarmé opõe a linguagem essencial que nada tem de utilitária, embora partilhe do fato de tornar algo ausente e "apreendê-lo através dessa ausência".[6] O discurso essencial, acrescenta Blanchot, é essencialmente *falar*, mas é também *pensa*r. Ora, sendo a linguagem do pensamento, ao buscar o sentido, a ideia pura, capaz de nos desembaraçar do peso das coisas, não se confundiria ela com a linguagem poética? Somos tentados a afirmar essa identidade, diz Blanchot, mas de fato não é isso o que ocorre. O pensamento é, segundo o acento aparentemente hegeliano de Blanchot, aquilo que afirma, no ser humano, sua decisão de não ser, de se separar do ser e de fazer o mundo por sua própria conta, o pensamento é o silêncio

[3] "A obra pura implica a desaparição elocutória do poeta, que cede iniciativa às palavras." (Mallarmé, S.) *Oeuvres completes*, v. 2. Paris: Gallimard, 2003, p. 211 *apud* Mehoudar, R. A desaparição do autor ao longo dos esboços de "Igitur", de Mallarmé. *Manuscrítica*. São Paulo: ed. n/e, n. 16, 2009, p. 25-40.
[4] Blanchot, M. *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard, 2012, p. 38. A expressão em francês é "*Double état de la parole*".
[5] Ibidem, p. 40
[6] Ibidem, p. 39.

que é o trabalho e o discurso da própria significação. No entanto, esse discurso não deixa de ser o discurso ordinário, pois ele "sempre nos reenvia ao mundo, nos mostra o mundo tanto como o infinito de uma tarefa e o risco de um trabalho quanto como uma posição firme onde nos é possível crer estar em lugar seguro".[7] Logo, é preciso opor a linguagem poética não somente à linguagem ordinária, mas também ao pensamento. Porque diferentemente delas, o discurso poético desvencilhou-se de vez do mundo, não busca nele o abrigo do habitual tampouco está à disposição de suas exigências. No discurso poético, não são os seres que falam, nem para criar um véu de familiaridade, nem para impor suas metas e preocupações: "o mundo se cala", afirma Blanchot.[8] Mas, justamente quando se calam os seres, o ser quer voltar a ser discurso, o discurso quer ser: "o discurso poético não é mais discurso de uma pessoa: nele, ninguém fala e aquilo que fala não é ninguém, mas parece que apenas o discurso se fala".[9] A linguagem conquista assim uma autonomia em relação a todos os seres, que ela não serve mais para designar, e em relação a todas as pessoas, de quem ela não é voz, pois é ela própria que se fala através da sonoridade, da figura, do ritmo como resultado das composições e correlações de palavras. A matéria-prima do poeta é a linguagem assim entendida como linguagem pura e o poema é a linguagem como obra e a obra da linguagem: forma, existência e ser.

Em linhas gerais, buscamos mostrar a maneira excepcional pela qual Blanchot sintetiza aquilo que Mallarmé procurou erigir enquanto sua experiência própria do labor poético, na qual a linguagem se autonomiza em relação ao sujeito e em relação ao mundo. Nessa perspectiva, o pensamento, no entanto, não é obra da linguagem, também ele se silencia quando se calam os seres e a única voz que se ouve é a do ser em si da linguagem. Quando o discurso se fala, na pura impessoalidade e na plena independência em relação aos seres do mundo, não é enquanto pensamento que ele se dá, mas através de sua forma (ritmo, sonoridade, correlações intrínsecas às palavras, etc.).

Em *As palavras e as coisas*, Foucault dá um lugar de destaque a esse projeto mallarmeano, apontando a sua obra talvez como a principal responsável por resgatar, do ímpeto representativo do pensamento clássico, a linguagem em seu ser bruto.

> A esta questão nietzschiana: quem fala? Mallarmé responde e não cessa de retomar sua resposta, dizendo que o que fala é, em sua solidão, em sua vibração frágil, em seu nada, a própria palavra – não o sentido da palavra, mas seu ser enigmático e precário. Enquanto Nietzsche mantinha até o fim a interrogação sobre aquele que fala, com o risco de fazer afinal a irrupção de si próprio no interior desse questionamento para fundá-lo em si mesmo, sujeito falante e interrogante: *Ecce homo* – Mallarmé não cessa de apagar-se na sua própria linguagem, a ponto de não mais querer aí figurar senão a título de executor numa pura cerimônia do Livro, em que o discurso se comporia por si mesmo.[10]

Mallarmé, segundo Foucault, teria aberto um campo de questões com o qual a contemporaneidade teria de lidar e que gira em torno da própria definição da linguagem, em seu ser pleno, da busca por reconstituir a sua unidade perdida e, por fim, de qual pode ser o papel da literatura para a criação de outra forma de pensamento. Sobre esse último ponto, Foucault teria se debruçado no seu ensaio a respeito do pensamento do fora, escrito à mesma época que *As palavras e as coisas*. A literatura é ali definida como resultado de um movimento em que a linguagem escapa ao encadeamento discursivo, "uma passagem ao 'fora'", desenvolvendo-se a partir de si mesma, mas

[7] Ibidem, p. 42.
[8] Ibidem, p. 42.
[9] Ibidem, p. 42.
[10] Foucault, M. *As palavras e as coisas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 421.

não à maneira de uma positividade que encontra em si as combinações mais inusitadas, ou seja, o discurso literário não resulta de uma linguagem que se aproxima de si "até o ponto de sua ardente manifestação",[11] mas sim de uma linguagem que se desdobra a si mesma numa dispersão e num afastamento cujo movimento a leva à maior distância de si mesma, num espraiamento de suas bordas, tornando os seus limites obsoletos. Desse modo, aquilo de que fala a linguagem ou o que fala na linguagem é um "espaço neutro" ou um "vazio" que ela cava a cada vez que se diz. Nada de um processo de interiorização, mas de exteriorização que culmina no desvelamento de seu "ser próprio".

Em Mallarmé, afirma Foucault, a literatura se definia justamente como o movimento no qual desaparece aquele que fala. Num comentário ao livro de J. P. Richard a respeito de Mallarmé, Foucault já avançava esse ponto de vista, sobretudo em relação a *Igitur*, onde o que se vê é "a instalação ou a liberação da linguagem em torno de uma vacância central", isto é, trata-se de uma voz que se instaura e que não vem do poeta, mas da lacuna do tempo, discurso da Meia-noite.[12] Rosie Mehoudar aponta para o modo como o autor vai desaparecendo ao longo do processo de criação de *Igitur*. No primeiro esboço, o eu ocupa o centro da narrativa, é sobre ele que cai a hora despertando-o; no segundo, é a Meia-noite que se faz ouvir e através desse som o eu toma consciência de si; na última versão, "a frase sai da esfera subjetiva".[13] Vejamos a primeira e a segunda versões:

> Desta vez a hora não cai mais fora de mim, para tornar pesado o tempo refugiado nas cortinas, nem quando eu lhe imploro, fugir pelo espelho, é em mim que ela cai acordando esta consciência de mim pela lembrança, - ela recria meu ser e me devolve a sensação do que tenho que fazer. (primeira versão)

> Pareceu-me ouvir o som especial de uma Meia-noite. A hora é [ela?] O que lança o relógio não foi, indefinido, encher as cortinas ou se perder pela fuga de um espelho, deixando-me sempre exterior [a ela.] Não, ao som muito certeiro de uma Meia-noite, reconheci primeiro que o instante era aqui e, como um único instante pode ser [...], e me lembro de mim mesmo. (segunda versão)

Na versão final, irrompe a Meia-noite, pura presença liberada de uma consciência, de uma memória, de uma voz subjetiva.

> Certamente subsiste uma presença de Meia-noite. A hora não despareceu por um espelho, não fugiu em tapeçarias, evocando uma mobília por sua vacante sonoridade.

Para Foucault, nesse sentido, ao dizer-se, a linguagem recua, dispersa qualquer pretensão subjetiva, o eu que fala não passa de um "lugar vazio". E, assim, a experiência nua da linguagem na literatura já não permite a consciência de um sujeito reflexivo, ela nos distancia irremediavelmente do *eu penso* e nos conduz a pensar o ser da linguagem.

> Eis que nos deparamos com uma abertura que por muito tempo permaneceu invisível para nós: o ser da linguagem só aparece por si mesmo no desaparecimento do sujeito. Como ter acesso a essa estranha relação? Talvez por uma forma de pensamento cuja possibilidade ainda incerta a cultura ocidental esboçou em suas

[11] Foucault, M. La pensée du dehors. *Dits et écrits*. I. 1954-1975. Paris: Gallimard, 2001, p. 548.
[12] Cf. FOUCAULT, M. O Mallarmé de J.-P. Richard. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 (Ditos e escritos III). A obra de Richard referida é RICHARD, J.-P. *L'univers imaginaire de Mallermé*. Paris: Seuil, 1962.
[13] Mahoudar, R. Op. Cit., p. 35.

> margens. Esse pensamento que se mantém fora de qualquer subjetividade para fazer surgir como vindos do exterior os limites dela, enunciar o seu fim, fazer cintilar sua dispersão e acolher apenas sua invencível ausência [...].[14]

Assim, o primeiro aspecto a ressaltar a respeito do pensamento do fora é que ele não está circunscrito a uma interioridade: *fora de qualquer subjetividade* deve ser entendido literalmente, porque ele não é a operação do eu, ele extrapola o *eu penso* que de fato não é mais que uma zona sombria de uma larga claridade que sobre-excede o eu, ao mesmo tempo em que o dissolve, fazendo dele não mais que uma ausência. Essa ausência, no entanto, se desdobra num espaço que cabe ao pensamento do fora reencontrar na medida em que esse espaço é constituído de distâncias onde se esquivam as certezas imediatas do eu. No fim, tendo sido impelido a passar para "fora de si", deve-se poder se reencontrar e se recolher na "interioridade deslumbrante de um pensamento que é de pleno direito Ser e Palavra [*Parole*]. Discurso portanto, mesmo se é, além de toda linguagem, silêncio, além de todo ser, nada".[15] Se se pode falar, então, de interioridade, trata-se da interioridade da própria linguagem.

Além de Mallarmé, Foucault elenca alguns exemplos dessa experiência do fora na linguagem, recente na cultura ocidental, como é o caso do monólogo incessante de Sade, que talvez tenha sido a primeira dessas experiências, pois, nele, o que se deixa falar não é nada mais que a nudez do desejo, a fala do desejo. A experiência do fora se insinua pela presença escancarada do desejo no "murmúrio infinito do discurso".

Mallarmé assume a tarefa de fazer o discurso dizer a si mesmo, evadindo-se do papel de poeta justo quando se trata de fazer-se ouvir a palavra poética, o ser puro da linguagem que, ainda, desembaraça-se das significações costumeiras e utilitárias da linguagem que designa as coisas do mundo. Essa linguagem de plena autonomia em relação ao sujeito e em relação aos seres do mundo é, para ele, purificada de pensamento, já que nela a única voz que se ouve é a do próprio discurso se desdobrando a si próprio em torno da ausência mesma daquele que fala e daquilo que se diz. Logo, o pensamento que desmorona aqui é aquele votado à interioridade do sujeito. Se a linguagem é obra de si mesma, se ela fala através dos rearranjos de palavras, sonoridade, composições rítmicas, ela nada deveria ao sujeito e abre, não obstante, a possibilidade de pensar diferentemente, desatrelado do *eu penso*.

É o que se propõe Foucault, na esteira de Blanchot, quando apresenta o conceito de pensamento do fora. Com o desaparecimento do sujeito nesse impulso resultante da literatura, surge diante de nós o ser bruto da linguagem. Ninguém reflete com a linguagem, fazendo-a orbitar o sujeito reflexivo, antes é a linguagem mesma que se dispersa em direção aos seus limites, num processo de exteriorização em que se ausenta aquele que diz. A ênfase de Foucault está em marcar o fim do atrelamento do pensamento à subjetividade. Nesse contexto, a linguagem que se lança em direção ao exterior de si mesma é privilegiadamente a linguagem literária. Ao pôr-se em contato com o exterior, labora-se a experiência de recriação de suas possibilidades, fazendo com que o pensamento extrapole seus condicionantes e arrisque se perder para se reinventar como um novo pensamento.

Evidentemente, tudo isso repercute de inúmeras maneiras na filosofia de Deleuze (e no seu trabalho conjunto com Guattari) e os desdobramentos do conceito de pensamento do fora permitiriam diferentes abordagens. Por exemplo, poder-se-ia discutir o modo como Deleuze analisa a obra foucaultiana à luz desse conceito em seu *Foucault*, notadamente em sua última parte, intitulada "As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjetivação)", onde o pensar é definido a partir da multiplicidade de formulações teóricas mobilizadas por Foucault em suas pesquisas. Ele se define,

[14] Foucault, M. *La pensée du dehors*, p. 549.
[15] Ibidem.

por exemplo, desde o lance de dados, da historicidade, do agenciamento de singularidades ou relações de forças, etc.[16] Via fecunda de investigação, sem dúvida. No entanto, no âmbito deste esforço concentrado de análise que é o artigo em filosofia, aqui nos interessa sobretudo esse contraponto entre o pensamento do fora e o pensamento como forma da interioridade, remetido ao sujeito reflexivo, que está presente tanto em Foucault quanto em Deleuze.

A essa forma da interioridade do pensamento, Deleuze nomeia em vários momentos de sua obra como imagem dogmática do pensamento, tal como no Capítulo III de *Diferença e repetição*. Da análise dessa imagem dogmática, Deleuze nos permite elencar três definições por negação do pensamento. Ou seja, no âmbito da crítica à filosofia da representação, cabe mostrar primeiro aquilo que o pensamento não é.

Em primeiro lugar, *pensar não é o mesmo que conhecer*, compreendendo que o conhecimento é quase sempre confundido com o mero reconhecimento de um objeto, isto é, com a posse intelectual de um objeto (seja ele um objeto social, artístico, filosófico, etc.) cuja identidade é validada pelo conjunto de nossas faculdades. Cada faculdade, a imaginação, a memória, a percepção, o pensamento, contribuiriam para o esforço comum de reconhecimento do objeto. Nesse caso, o conhecimento se define pelo modelo da recognição a partir do princípio do senso comum, isto é, o princípio subjetivo de colaboração entre as faculdades no reconhecimento do objeto como o Mesmo. Segundo esse modelo de conhecimento, o erro seria uma espécie de falha desse mecanismo, quando uma faculdade confunde o seu objeto com o objeto de outra faculdade: digo "bom dia, Teodoro", quando é Teeteto quem passa, afirmo que na noite passada seu vestido era azul, quando ela vestia uma calça e uma blusa; digo que não se trata da mesma cera quando a vejo na forma líquida. O erro é aqui compreendido como uma falsa recognição. Como correlato do princípio do senso comum, o modelo da recognição postula uma unidade de todas as faculdades no sujeito cognoscente, num jogo de espelhos com a unidade do objeto. Nesse modelo, os objetos são visados a partir de sua forma, ou melhor, na forma de uma experiência possível, uma experiência geral, em que se procura apreender um objeto a partir de dados fornecidos por outras faculdades: seja lembrado, percebido, concebido, o objeto deve remontar a lembranças, percepções, concepções já presentes no espírito, que deve poder conciliá-los, harmonizá-los com vistas ao reconhecimento. Com isso, perde-se a singularidade da experiência: por exemplo, diante de uma paisagem nova, um sujeito procura relacioná-la a algo já visto, submetendo-a a uma série de comparações inúteis; ou então, quando se buscam num livro apenas as ideias com as quais se podem concordar porque são imediatamente reconhecíveis; ou quando se busca num filme a mesma forma narrativa a que se está habituado. Com isso, perde-se a novidade do acontecimento e condena-se à repetição mais estereotipada da experiência.

Em segundo lugar, *o pensamento não pode se confundir com o bom senso*, isto é, com uma suposta natureza que leva cada uma das faculdades a realizar com retidão a parte que lhe cabe com vistas ao conhecimento, de modo que se crê que o pensador ama e procura naturalmente o verdadeiro, desde uma decisão premeditada e de um método que o impede de cair no erro. O erro é nesse caso compreendido como um desvio do verdadeiro por influências exteriores como é o caso das paixões e dos interesses, bem como dos sentidos e da memória que necessitam sempre uma correção do espírito porque criam as confusões entre as faculdades. O verdadeiro, por sua vez, é concebido como um universal abstrato e jamais remete àquilo que ele pressupõe, isto é, às

[16] DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Lance de dados: "[...] um pensamento que vem de um lado de fora mais longínquo que todo mundo exterior, portanto mais próximo que todo mundo interior. Devemos chamar de Acaso esse fora?" (p. 125); historicidade: "O pensamento pensa sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, 'pensar de outra forma' (futuro)" (p. 127); singularidades: "Pensar assume aqui, então, novas figuras: obter singularidades; reencadear as extrações, os sorteios; e inventar, a cada vez, as séries que vão da vizinhança de uma singularidade à vizinhança de outra. Existem singularidades de todos os tipos, sempre vindas de fora [...]" (p. 125).

forças que, ao se apoderarem de uma coisa fora do pensamento, dão a ela um sentido e um valor e fazem com que nossas verdades estejam sempre em relação direta com as nossas crenças e com os nossos valores, isto é, de acordo com as forças ou as potências que nos determinam a pensar isso em vez daquilo. Assim, o pensamento não tem qualquer afinidade natural com o verdadeiro, na medida em que toda atribuição de verdade é, antes, a expressão de um sentido e de um valor, ou seja, é o resultado de um domínio exercido sobre algo.

Em terceiro lugar, e como decorrência das duas características anteriores, *o pensamento não é produtor de consensos*. A imagem dogmática supõe como dados os valores e as verdades para ser reconhecidos por um sujeito dotado de boa vontade (bom senso); ela pressupõe também uma ordenação com significações explícitas e compartilháveis (senso comum). Desse modo, o modelo da recognição julga poder assegurar a todos um princípio de comunicação universal com vistas a produzir o consenso, mas é um consenso produzido com base na opinião e nos valores estabelecidos, que não faz mais que reiterar aquilo que somos, fazemos e pensamos.

Portanto, o pensamento não é o reconhecimento como elemento próprio do senso comum, não é a aplicação de um método e o fruto de uma afinidade do pensador com o verdadeiro e não é produtor de consensos a partir do compartilhamento de opiniões ou de valores estabelecidos. Esses três aspectos constituem a forma tripartida da interioridade do pensamento. Dela é preciso desvencilhar-se se se pretende que o pensar possa efetivar-se como novidade, sem os condicionamentos e os preceitos próprios daquilo que apenas reitera o que se sabe e o que se crê.

No capítulo sobre a imagem do pensamento em *Proust e os signos*, Deleuze já havia oferecido uma definição de verdade que procurava afastar essas distorções do âmbito do que é propriamente a filosofia, mas que não obstante permite uma abordagem profícua sobre a maneira como Deleuze entendia o pensamento do fora. Ele afirmava: às verdades da filosofia faltam a necessidade e a marca da necessidade. De fato, a verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta; não é voluntária, é involuntária".[17] E acrescentava que é desde a involuntariedade de um encontro com um *signo* que o pensamento sai de seu torpor, que é necessário que algo violente o pensamento para que ele se efetive, para que ele se ponha a interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir o signo.

Entendido como verdade involuntária e necessária, esse signo que faz com que o pensamento saia de seu estado de latência, não seria outra maneira de dizer o fora? Retomando o conceito de signo em *Diferença e repetição*, Deleuze afirmava que ele, além de objeto de um encontro fundamental que força a pensar, somente faz pensar porque inicialmente "faz nascer a sensibilidade no sentido".[18] Não se trata de um ser sensível, uma qualidade sensível, mas sim do ser *do* sensível, não se trata daquilo que é dado na experiência, mas aquilo pelo qual o dado é dado. O signo não pode ser apreendido empiricamente pela sensibilidade, o que significa que ele é, de certa maneira, algo que não pode ser sentido (*insensível*). De fato, o signo é paradoxalmente o que não pode ser sentido, do ponto de vista empírico, mas que deve se apresentar para a sensibilidade como aquilo que somente pode ser sentido, exigindo dela o que Deleuze chama de um exercício transcendente da sensibilidade, em que ela se coloca diante de seu limite próprio.

No modelo da recognição, o exercício empírico da sensibilidade é aquele em que o sensível nunca é visado apenas pela sensibilidade, mas exige que o objeto a que se refere seja igualmente visado pelas outras faculdades, que ele seja imaginado, lembrado, concebido sob a forma do Mesmo, resultando no reconhecimento do objeto. O exercício transcendente da sensibilidade, por sua vez, se dirige ao sensível como um *signo*, isto é, como algo que somente a ela cabe apreender o sentido, fazendo "nascer a sensibilidade no sentido".

[17] Deleuze, G. *Proust e os signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 89.
[18] Deleuze, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006, p. 203.

De que se trata, afinal, esse exercício transcendente da sensibilidade que recusa os dados da experiência em favor de algo que, inapreensível para os sentidos, opera como um fundamento dessa experiência? O que, afinal, Deleuze quer dizer quando afirma que a sensibilidade "encontra-se diante de um limite próprio – o signo – e se eleva a um exercício transcendente – a enésima potência. O senso comum já não está aí para limitar a contribuição específica da sensibilidade às condições de um trabalho conjunto; ela entra, então, num jogo discordante e seus órgãos se tornam metafísicos".[19]

A sensibilidade entra num jogo discordante e seus órgãos, os órgãos dos sentidos, se tornam metafísicos... Não é uma ideia fácil e é sem dúvida inquietante a presença da palavra metafísica como qualificativo dos órgãos sensíveis. Talvez se possa compreender isso, não apenas à luz da definição empírico transcendental de diferença, mas a partir das outras pistas deixadas pelo texto em torno da teoria diferencial das faculdades em *Diferença e repetição*.

Primeiro, o signo é o limite próprio da sensibilidade. Sabemos que não se trata de algo reconhecível, a que naturalmente se possa dar assentimento. Sabemos que não se trata de algo que possua qualidades empíricas. Sabemos também que o signo é o objeto de um encontro. O encontro é aquilo que força a sensibilidade a sentir o signo. Assim, se a sensibilidade se vê diante de seu próprio limite, é porque esse encontro provoca não o reconhecimento, mas "tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor", sob as quais o signo é "sentido". O signo (ser do sensível), continua Deleuze, "sensibiliza a alma, torna-a 'perplexa'"[20], o que significa que o signo é portador de um problema, que ele suscita um problema à "alma".

Assim, no encontro com o signo, a sensibilidade sai de seu eixo, deixa de convergir para o reconhecimento, depara-se com um problema e atinge sua máxima potência ou enfrenta seu limite próprio. É nesse movimento que a sensibilidade enquanto faculdade transcendental é engendrada, nascendo para o mundo a partir do encontro fortuito e contingente com o signo.

Desse modo, afirmar que uma faculdade tenha um exercício transcendente significa que ela possui uma forma propriamente transcendental, e não que ela pudesse se dirigir a algo fora do mundo, como diz explicitamente Deleuze: "Transcendente de modo algum significa que a faculdade se dirija a objetos situados fora do mundo, mas, ao contrário, que ela apreende no mundo o que a concerne exclusivamente e que a faz nascer para o mundo".[21] Que haja uma sensibilidade transcendental significa que ela apreende no mundo o signo como aquilo que lhe concerne exclusivamente, isto é, não diz respeito a nenhuma outra faculdade, nem do ponto de vista do senso comum como princípio de colaboração das faculdades. Significa também que o signo é o que a faz nascer para o mundo desde uma violência que lhe impinge, forçando a sensibilidade a exercer-se e a apreender um objeto que só ela tem o poder de apreender.

Finalmente, mais adiante, Deleuze define o signo como "os estados livres e selvagens da diferença em si mesma"[22] ou a intensidade como pura diferença ou diferença intensiva. A sensibilidade como faculdade empírica só percebe a diferença intensiva já recoberta por qualidades, já desdobrada no extenso. A diferença é, portanto, insensível para o exercício empírico. No entanto, a sensibilidade transcendental se engendra no instante em que apreende imediatamente a diferença intensiva ao sofrer dela a violência de um encontro. "É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade."[23], afirma Deleuze (e por isso nossa insistência na compreensão da sensibilidade como faculdade transcendental). Para que haja o pensamento, é necessário partir não da *philia* pelo saber (a boa

[19] Ibidem, p. 203-204.
[20] Ibidem.
[21] Ibidem, p. 207.
[22] Ibidem, p. 209.
[23] Ibidem, p. 210.

vontade do pensador), mas da violência de um encontro com aquilo que força a pensar: uma estranheza, uma inimizade, o irreconhecível, o involuntário.

Em suma, Deleuze procurava acercar-se da noção de sensibilidade, sobretudo em *Diferença e repetição*, desde uma recusa do modelo da recognição que compreende a sensibilidade a partir de seu exercício empírico, em colaboração com as demais faculdades, resultando no reconhecimento do objeto na forma do Mesmo. Tratava-se de apreender a sensibilidade em sua forma transcendental, isto é, em sua gênese, o que se dá segundo quatro aspectos:

1. A sensibilidade transcendental apreende aquilo que lhe concerne exclusivamente, sem qualquer interferência ou participação de outra faculdade;
2. Ela somente pode nascer a partir da violência de um *encontro* contingente com o fora, que faz com que a sensibilidade empírica saia de seu eixo, forçando a sensibilidade a exercer-se de outro jeito, fazendo com que o que é sentido pelos órgãos dos sentidos se torne propriamente sensível (isto é, sensível de um ponto de vista transcendental);
3. Esse encontro coloca a sensibilidade diante de seu limite próprio que a obriga à sua mais alta potência, ou melhor, o exercício transcendental da sensibilidade é o enfrentamento de seu próprio limite, a sensibilidade transcendental se constitui ao levar até o limite a sua potência própria;
4. O objeto desse encontro não é um objeto exterior que possua matéria, forma e qualidades empíricas, não é um ser sensível, mas aquilo pelo que os seres sensíveis são dados, isto é, os estados livres da diferença em contato com a diferença, produzindo inevitavelmente novas intensidades como pura diferença ou diferença intensiva; o que se encontra e que produz em nós a sensibilidade é a diferença, e por isso ela não pode ser objeto de um reconhecimento amoroso, já que ela é da ordem do estranho, do arrebatador, do involuntário, ela existe em nós, mas não constitui qualquer interioridade, assim como não está na exterioridade, ela existe enquanto superfície de contato entre as diferenças intensivas em nós e no mundo.

Percebe-se que para definir a sensibilidade transcendental segundo seus quatro aspectos constitutivos podemos prescindir do termo "signo" e o próprio Deleuze aos poucos deixará de usá-lo porque de fato ele é desnecessário. O signo talvez possa comportar ainda uma má compreensão, como se houvesse certa substancialidade, como se ele existisse em si mesmo, já constituído no instante em que somos afetados por ele, quando, de fato, se trata de um encontro entre o corpo e o mundo que são ambos plena exterioridade, pois são diferentes intensidades de forças, diferentes expressões de potência. Por exemplo, um grito ressoa na madrugada: aquele que o escuta e que acorda numa assustada agitação, como ele vive a experiência do grito que ouve? Como algo exterior ou interior ao seu corpo? A voz que sussurra delícias ao ouvido do amante e o atravessa de desejo, é o fora ou o dentro do ser desejante? A carícia que sentimos da água do mar quando, num dia quente, nele mergulhamos está em nós ou para além de nós, no mundo?

Nesse sentido, a distinção entre o dentro e o fora é ilusória. O corpo sofre a ação de potências que se entrecruzam com as dele, ao mesmo tempo em que age sobre o mundo. Se quiséssemos falar ainda de signos, ele diria respeito a essa zona de indiscernibilidade, povoada por potências intensivas. A repercussão que esse encontro com o fora deixa em nós é o que constitui uma sensibilidade propriamente transcendental. Dela tudo o mais deriva. Nem interioridade, nem exterioridade, as forças do fora repercutirão na imaginação, na memória, no pensamento, cavando uma subjetividade no exato momento em que reverberam no silêncio deixado pelo eu dissolvido.

## Referências

BLANCHOT, M. *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard, 2012.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Tr. Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Proust e os signos*. 2. ed. Tr. Antonio C. Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Vol. 5. Tr. Peter Pelbart; Janice Caiafa. São Paulo: 34, 1997.

FERRAZ, A. H. de S. A crítica das representações e a sintaxe de Foucault: subjetividade e literatura In *As palavras e as coisas*. Guarulhos: UNIFESP, 2014, Dissertação de Mestrado.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. I. 1954-1975. Paris: Gallimard, 2001.

_____. *Estética:* literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Tr. Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 (Ditos e Escritos III).

_____. *As palavras e as coisas*. 8. ed. Tr. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MALLARMÉ, S. *Igitur ou a loucura de Elbehnon*. Lisboa: Hiena, 1990. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/105555419/MALLARME-Stephane-IGITUR-ou-A-Loucura-de-Elbehnon#scribd>.

MEHOUDAR, R. A desaparição do autor ao longo dos esboços de “Igitur”, de Mallarmé. *Manuscrítica*, São Paulo, ed. n/e, n. 16, 2009, p. 25-40.

# O CANTO DAS SEREIAS E O OLHAR DE ORFEU

Adriano Henrique de Souza Ferraz[1]

**Resumo:** Há uma experiência fundamental do ser e do pensamento compartilhada por Deleuze, Foucault e Blanchot à qual o último nomeou, numa inspiração homérica, como *o canto das sereias*. Esta experiência consiste no silêncio que mantenho e ao qual me submeto para que o Outro possa vir a falar em seu murmúrio incessante, não como simples dobra do Mesmo na prosa do mundo, mas experimentado como uma *exterioridade* na literatura. Mais distante que o exterior e mais próximo que o interior, este *espaço do fora* é a morte que pode ser encontrada no *olhar de Orfeu*. Dando voz aos fantasmas que rondam a literatura, e ao que ela sonda na profundeza, a filosofia pode encontrar novos caminhos para o pensamento. Assim como *o canto das sereias* e *o olhar de Orfeu*, surgem espécies de conceitos móveis, assaz literários, como *espaço da morte*, *desastre*, *naufrágio* e *ausência de obra*.
**Palavras-chave:** Pensamento do fora; espaço da morte; literatura.

> *Escrever é entrar na afirmação da solidão onde o fascínio ameaça. É correr o risco da ausência de tempo.*
> (Blanchot, O Espaço Literário).

Maurice Blanchot encontra uma forma muito peculiar de fazer filosofia e criar conceitos a partir de temas e reflexões provindas das análises literárias. É notável a obstinação com que sonda literatura, obra e linguagem e seu fascínio diante de problemáticas como os antagonismos da filosofia nietzschiana (o eterno retorno, a morte de deus e o além-do-homem), o pensamento sobre o ser da linguagem e uma potência do inconsciente anterior a qualquer estrutura elaborada pela psicanálise. A obra crítica de Maurice Blanchot, densa e obscura, embora intensa e reveladora, pode ser mais bem esclarecida segundo critérios, premissas e pressupostos de uma filosofia da diferença.[2] Mas o ponto do qual gostaríamos de tratar é o murmúrio incessante da palavra, imperativa, que Blanchot interpreta na essência da narrativa de Homero sobre *o canto das sereias.* Diz Blanchot: "Era um canto inumano – um ruído natural, sem dúvida, mas à margem da natureza, de qualquer modo estranho ao homem, inaudível e despertando, nele, o prazer extremo de cair, que não pode ser satisfeito nas condições normais da vida. [...] e porque as Sereias, que eram apenas animais, lindas em razão do reflexo da beleza feminina, podiam cantar como cantam os homens, tornavam o canto tão insólito que faziam nascer, naquele que o ouvia, a suspeita da inumanidade de todo canto humano". (BLANCHOT. *O livro por vir.* 2005, p. 4). E de várias outras formas Blanchot descreve este canto inaudível: "canto do abismo", naufrágio ou desastre (pois se destinava aos navegadores), atração e fascínio, ***encantamento*** que desperta o desejo de um além maravilhoso, mas que não era mais do que um deserto totalmente privado de música, um lugar de aridez e secura onde o silêncio faz a sua morada. As sereias poderiam ser apenas a voz do engano:

[1] Doutorando em Filosofia (UNIFESP). *E-mail:* adrianohsferraz@gmail.com.

[2] Esta corrente do pensamento francês contemporâneo, que retoma o pensamento de Bergson, Freud e principalmente Nietzsche, se envolve na querela da recusa do pensamento dogmático e da não aceitação da estagnação do pensamento filosófico na tarefa da história da filosofia. É premente à originalidade do pensamento que a filosofia crie novos conceitos e engendre a diferença por uma atitude renovadora em relação ao mundo. Tal é a tarefa de pensadores como Michel Foucault e Gilles Deleuze.

> [...] mentirosas quando cantavam, enganadoras quando suspiravam, fictícias quando eram tocadas; em suma, inexistentes, de uma inexistência pueril que Ulisses é suficiente para exterminar [...] a teimosia e a prudência de Ulisses, a perfídia que lhe permitiu gozar do espetáculo das sereias sem correr o **risco** e aceitar as consequências, aquele gozo covarde, medíocre, tranquilo e comedido[...] a atitude de Ulisses, a espantosa surdez de quem é surdo porque ouve, bastou para comunicar às Sereias um desespero até então reservado aos homens, e para fazer delas, por desespero, belas moças reais, uma única vez e dignas de sua promessa, capazes pois de desaparece na verdade e na profundeza de seu canto. (BLANCHOT, 2005, p. 5).

O seu canto é inaudível e somente pode ser ouvido por esta surdez que é a própria loucura, o abismo, o desastre, o deserto, o naufrágio, em suma, um lugar da morte, um espaço do fora, uma exterioridade. Não é outra coisa que quer falar em *o olhar de Orfeu:*

> [...] na realidade, Orfeu nunca deixou de estar voltado para Eurídice: ele viu-a invisível, tocou-lhe intata, em sua ausência de sombra, nessa presença velada que não dissimula sua ausência, que era a presença de sua ausência infinita. [...] ele mesmo, nesse olhar, está ausente, não está menos morto do que ela, não a morte desta tranquila morte do mundo que é repouso, silêncio e fim, mas dessa outra morte que é morte sem fim, prova da ausência sem fim. (BLANCHOT, 2011b, p. 188).

Queremos acompanhar em linhas gerais um percurso de seu pensamento que o leva a estas análises.

## A Palavra Essencial em Blanchot

Segundo Blanchot, a literatura é a palavra que se realiza no não-ser da comunicação. Para o domínio da representação, a palavra é morta desde que nasce e não pode ser dada em sua realidade, em sua verdadeira densidade, porque representar é comunicar ao mesmo tempo o ser da *coisa* e o desaparecimento da *palavra*.

Para Maurice Blanchot, quando digo "eis aqui um gato", emito um duplo certificado: a existência plena do animal como significado da indicação e o vazio completo do significante, da ausência de *ser* da palavra que se *irrealizou* na comunicação da coisa. De modo contrário, a palavra literária se dá plenamente ao seu ser em vista da irrealidade da *coisa*. A literatura é, portanto, a concretude da *palavra* se fazendo real sobre a *coisa* tornada irreal. Tatiana Salém Levy[3] endossa a afirmação de que a primeira grande tarefa blanchotiana é distinguir a palavra de ação, dotada de representabilidade e utilizada como instrumento, da palavra essencial, em sua realidade ambígua e obscura da qual a linguagem literária é portadora.

Maurice Blanchot inicia *O Espaço Literário* (1955) com a distinção entre uma palavra cotidiana e uma palavra essencial[4], onde procura ressaltar a ambiguidade do ser da linguagem. A fala cotidiana relaciona-se com o ser das coisas, mas a fala essencial se distancia dele e deve, pois, "tornar ausente um fato da natureza, apreendê-lo por essa ausência" (BLANCHOT, 2011b, p. 32). O que a palavra *representa* não está presente, assim como, para a coisa, a palavra está

[3] Cf. LEVY, T. S. *A Experiência do Fora*. 2011, p. 20.
[4] Cf. BLANCHOT, M. *A Experiência de* Mallarmé. In: *O Espaço Literário.* 2011b, p. 32.

ausente. Em sua denominação nada sobrevive, palavra que "desaparece maravilhosamente, por inteiro e de imediato, em seu uso" impondo-nos a tarefa de sua realização.

"Um puro nada, certamente o próprio não ser, mas em ação, o que age, trabalha, constrói o puro silencio do negativo que culmina na ruidosa febre das tarefas" (BLANCHOT, 2011b, p. 33). A palavra essencial, ao contrário, é o justo oposto da representação, onde o silêncio é a obscuridade elementar pela qual a linguagem pode ser experimentada como ser[5], um ser residente no próprio não-ser. Percebe-se que o silêncio dado à palavra na representação é o meio pelo qual ocorre a disjunção na linguagem entre, de um lado, a coisa e a significação, e de outro, a ideia e o sentido. Algo semelhante se passa em sua obra anterior.

Em *A Parte do Fogo* (1949), Blanchot se interroga sobre a disjunção do signo-palavra de um lado e do sentido-ideia de outro. "[...] nada mais singular, como se uma palavra pudesse perder seu sentido, sair do seu sentido, e continuar palavra, como se ela não agisse então, segundo outro sentido, formando com esse um novo conjunto indissolúvel, tendo um lado palavra e um lado ideia" (BLANCHOT, 2011a, p. 53). Há, ao entrever o "cara e coroa" da linguagem, um processo de *disjunção inclusa*, de *síntese disjuntiva.*[6] O processo se desdobra da seguinte forma, a linguagem comum reúne em si duas faces: o autor e o leitor. "aspecto da ideia, mais frequentemente do lado falante, aspecto da palavra, do lado do falado" (2011a, p. 55). Entretanto, Blanchot pensa numa disjunção em que o escritor agisse como se fosse leitor e o leitor ouvisse como se falasse. Esta troca de funções se desdobra numa outra organização: "Fala-se, mas ninguém ouve, ouve-se o que não foi falado, ou então, ninguém fala, ninguém ouve" (2011a, p. 55). E aqui Blanchot destaca o jogo de Lautréamont, para quem a alteração da sequência de palavras numa frase tem um conjunto verbal que expressa necessariamente um sentido, uma ideia, ainda que insensata. Por exemplo, a inversão que Lautréamont faz do provérbio: "Se a moral de Cleópatra tivesse sido menos curta, a face da terra teria mudado; nem por isso seu nariz teria sido mais longo [...] qualquer conjunto verbal tem uma face de pensamento" (2011a, p. 53). Este é o procedimento inverso daquele que instaura os *lugares comuns*, como clichês onde se manifesta uma verdadeira hipertrofia do pensamento.[7] Mas, insistindo nas consequências da nova organização da linguagem, quando o escritor escreve invoca a ausência da coisa, gera um "curto-circuito" na linguagem que rompe a unidade da palavra. Temos de um lado a imagem e o sentido em seu ser bruto ou a "presença" da coisa ausente, de outro lado temos o pensamento e o aspecto ideal da palavra.[8]

---

[5] "A literatura não é uma linguagem se aproximando de si até o ponto de sua ardente manifestação, é a linguagem se colocando o mais longe possível dela mesma, e se, nessa colocação "fora de si". Ela desvela o seu próprio ser, essa súbita clareza revela mais um afastamento do que uma retração, mais uma dispersão do que um retorno dos signos sobre eles mesmos [...] O pensamento do pensamento, uma tradição mais ampla ainda que a filosofia, nos ensinou que ele nos conduzia à mais profunda interioridade. A fala da fala nos leva para a literatura, mas talvez também a outros caminhos, a esse exterior onde desaparece o sujeito que fala. E sem dúvida por essa razão que a reflexão ocidental hesitou por tanto tempo em pensar o ser da linguagem: como se ela tivesse pressentido o perigo que constituiria para a evidência do "Eu Sou" a experiência nua da linguagem". FOUCAULT, *O pensamento do Exterior*. In: *Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 221.

[6] Cf. ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze.* Trad. André Teles. Rio de Janeiro, 2004. p. 55.

[7] Cf. FERRAZ, A. H. S. *A Crítica das Representações e a sintaxe de Foucault.* Em nossa dissertação de mestrado sobre Foucault, compreendemos que em *As Palavras e as Coisas* a relação entre filosofia e literatura é intensiva. O filósofo combate o que há de clausura no seio das ciências humanas e na história da filosofia, mas a literatura e o seu privilégio ao "ser da linguagem" são capazes de superar esta limitação ou finitude. Na obra de Foucault fica claro que a literatura não é mera ilustração, acessório ou indutor de pensamento; ela é o próprio termo da possibilidade de uma renovação no ato de pensar, o qual está ligado a um saber em elaboração: o pensamento nietzschiano do *além-do-homem.*

[8] Na 3º série de paradoxos, *Da Proposição,* em *A Lógica do Sentido,* Deleuze investiga o estatuto complexo da proposição: "Trata-se, antes, da coexistência de duas faces sem espessura, tal que passamos de uma para a outra margeando o comprimento. Inseparavelmente *o sentido é o exprimível ou o expresso da proposição e o atributo do estado de coisas.* Ele volta uma face para as coisas, uma face para as proposições. Mas não se confunde nem

> Descobrimos ao mesmo tempo que a palavra, sozinha, e o sentido, sozinho, fazem a linguagem, e vemos esses dois aspectos indispensáveis um ao outro, apesar de se afirmarem cada qual como a plenitude de um todo, desaparecendo para que o outro apareça e existindo ambos para que cada um exista. Maravilhoso fenômeno, prodigioso curto-circuito. Mas, na realidade, talvez não nos seja desconhecido; ele nos é até familiar, pois também tem, como mais comum e mais raro, o nome de poesia. (BLANCHOT, 2011a, p. 57)

Subsistindo ao silêncio, o ser da linguagem é o que se manifesta na fala poética:

> Somos tentados a dizer, portanto que a linguagem do pensamento é, por excelência, a linguagem poética, e que o sentido, a noção pura, a ideia, devem tornar-se a preocupação do poeta, sendo isso somente o que nos liberta do peso das coisas, da informe plenitude natural. [...] A fala poética deixa de ser fala de uma pessoa: nela ninguém fala e o que fala não é ninguém, mas parece que somente a fala "se fala". (BLANCHOT, 2011b, p. 32-33).

A fala poética, como obra da linguagem por si própria, é a irrupção do murmúrio sobre o silêncio que a palavra ordinária impôs ao ser da linguagem.[9] Observe-se, antes, a curiosa articulação, numa linguagem de duas faces, a ordinária e a essencial, uma se opondo à outra, não podendo ser dada senão pela outra. O silêncio (da linguagem e de seu ser) é o atributo da fala ordinária, pois a fala essencial é um murmúrio incessante – o "centro fixo que se desloca", "quanto mais central, mais incerto, mais esquivo, e mais imperioso" – que não pode ser pensado a não ser pelo silêncio do pensamento. "Os imperativos em forma de questões significam portanto a minha maior impotência, mas também o ponto de que Maurice Blanchot não cessou de falar, o ponto aleatório original, cego, acéfalo, afásico, que designa **a impossibilidade de pensar que é o pensamento** e que se desenvolve na obra como problema, e onde a impotência se transmuta em potência" (DELEUZE, 2011. p. 258).[10]

---

com a proposição que o exprime, nem com o estado de coisas ou a qualidade que a proposição designa. É, exatamente, a fronteira entre as proposições e as coisas. É este *aliquid*, ao mesmo tempo extra-ser e insistência, este mínimo de ser que convém às insistências. É nesse sentido que é um "acontecimento": *com a condição de não confundir o acontecimento com a sua efetuação espaço-temporal em um estado de coisas.* Não perguntaremos, pois, qual é o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido". DELEUZE, 1974, p. 23.

[9] "Poderia muito bem acontecer que em toda obra a linguagem se superpusesse a si mesma em uma verticalidade secreta em que o duplo fosse o mesmo exatamente de igual finura – fina linha negra que nenhum olhar pode descobrir salvo em momentos acidentais ou combinados de emaranhamento em que a presença de Sherazade se envolve em bruma, recua para o fundo do tempo, pode emergir minúscula no centro de um disco brilhante, profundo, virtual. A obra de linguagem é o próprio corpo da linguagem que a morte atravessa para lhe abrir esse espaço infinito em que repercutem os duplos. E as formas dessa superposição constitutiva de toda obra só é possível na verdade decifrá-las nessas figuras adjacentes, frágeis, um pouco monstruosas em que o desdobramento se assinala". FOUCAULT, 2009, p. 51.

[10] "Assim, o que o pensamento é forçado a pensar é igualmente sua derrocada central, sua rachadura, seu próprio "impoder" natural, que se confunde com a maior potência, isto é, com os *cogitanda*, estas forças informuladas, como com outros tantos vôos ou arrombamentos do pensamento. Artaud persegue em tudo isto a terrível revelação de um pensamento sem imagem e a conquista de um novo direito que não se deixa representar. Ele sabe que a *dificuldade* como tal e seu cortejo de problemas e de questões não são um estado de fato, mas uma estrutura de direito do pensamento. Sabe que há um acéfalo no pensamento, assim como um amnésico na memória, um afásico na linguagem, um agnóstico na sensibilidade. Sabe que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeite). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, "pensar" no pensamento". DELEUZE, 2011, p. 89.

No artigo *A literatura e o direito à morte,* finalizando a série de ensaios críticos de *A parte do fogo,* o que se quer afirmar é a positividade da ausência na literatura. Ao perguntarmos "O que é literatura?" parece que retiramos a sua seriedade, contestamos a sua existência e validade, e o que este movimento esclarece é que somente podemos conhecer a literatura depreciando-a, como se ela se edificasse sobre o que ela já não é. Essa nulidade, segundo Blanchot, é de uma força extraordinária e pode ser "isolada em estado puro". A obra literária é aquela que se realiza desaparecendo. "Certamente minha linguagem não mata ninguém. No entanto, quando digo "essa mulher", a morte real é anunciada e já está presente em minha linguagem [...] se essa mulher não fosse realmente capaz de morrer, se ela não estivesse a cada momento de sua vida ameaçada de morte, ligada e unida a ela por um laço de essência, eu não poderia cumprir essa negação ideal, esse assassinato diferido que é minha linguagem" (BLANCHOT, 2011a, p. 332). Mas se trata de uma negação também diferida, já que ela proveio de uma questão muito específica, qual seja, que o ser bruto da linguagem seja constituído pelo não-ser das coisas.

Para Deleuze é importante o próprio ser da diferença, que não se instaura pela negação. O não-ser não é a afirmação de um negativo puro e essencial. "Há como que uma "abertura", uma "fenda", uma "dobra" ontológica que reporta o ser e a questão um ao outro. Nessa relação, o ser é a própria Diferença. O ser é também não-ser, mas o não-ser não é o ser do negativo, é o ser do problemático, o ser do problema e da questão" (DELEUZE, 2011. p. 89). Ora, o não-ser ao qual Blanchot se refere pode ter mais à dizer sobre a natureza" da diferença do que sobre a natureza da negação, e não é por acaso que a problemática se desenvolve sobre um paradoxo (de que a literatura só pode começar sobre o que ela já não é) e não sobre uma contradição ("epifenômeno" do não-ser, "ilusão projetada pelo problema", "sombra de uma questão que permanece aberta").[11] É correto afirmar que, em Blanchot, a negação não se encerra na contradição. Blanchot se direciona para a experiência de criação literária[12] como emergência do absolutamente novo e, sem hesitação, dizemos que se trata de uma persecução dos paradoxos que engendram a diferença. Para Blanchot é importante valorizar o paradoxo, pois é a matéria prima de seu pensamento elementar, e a tensão insuperável à qual ele tende e que não pode ser confundida como o movimento da contradição na dialética.

O "centro fixo que se desloca" para o qual tende a sua obra é o fascínio e a atração exercida pelo *espaço da morte*. "[...] é possível que sob o relato triunfante de Ulisses reine a queixa inaudível de não ter escutado [as sereias] melhor e por mais tempo, de não ter mergulhado na direção da voz admirável em que o canto talvez fosse se consumar. E sob os lamentos de Orfeu emerge a glória de ter visto, nada menos que por um instante, o rosto inacessível, no momento mesmo em que ele se desviava e entrava na noite" (FOUCAULT, 2009, p. 235). O *olhar de Orfeu* é o mesmo do *canto das sereias*, está no mesmo espaço, pertence ao mesmo instante, ambos no limiar da morte. Este olhar, como este canto, exercem

[11] "[...] a linguagem de Blanchot não faz uso dialético da negação. Negar dialeticamente é fazer entrar o que se nega na interioridade inquieta do espírito. Negar seu próprio discurso, como o faz Blanchot, é fazê-lo incessantemente passar para fora de si mesmo, despojá-lo a cada instante não apenas daquilo que ele acaba de dizer, mas do poder de enunciá-lo [...] pois é a linguagem passada que, se escavando a si própria, liberou esse vazio. Nenhuma reflexão, mas esquecimento. Nenhuma contradição, mas a contestação que apaga, nenhuma conciliação, mas o repisamento; nenhum espírito na conquista laboriosa de sua unidade, mas a erosão infinita do exterior: nenhuma palavra se iluminando, enfim, mas o jorro e a miséria de uma linguagem que desde sempre já começou" Foucault, M. *O pensamento do Exterior*. 2009 p. 224-225. Ver também DELEUZE, G. *Différence et Répétition*, 2011, p. 89.

[12] "A literatura começou quando essa linguagem que durante milênios sempre foi ouvida, percebida, suposta, se calou para o mundo ocidental ou parte dele. A partir do século XIX, deixa-se de prestar atenção à palavra primeira e, em seu lugar, se ouve o infinito do murmúrio, o amontoamento das palavras já ditas. Nessas condições, a obra não precisa mais se incorporar nas figuras da retórica, que valeriam como signos de uma linguagem muda e absoluta; só precisa falar como uma linguagem que repete o que foi dito e que, por causa dessa repetição, apaga tudo o que foi dito e, ao mesmo tempo, o aproxima o mais possível de si mesma para recuperar a essência da literatura". FOUCAULT, 2000, p. 153.

fascínio. E fascínio é "o tempo da ausência de tempo". Tempo sem tempo, fora do tempo, é um exterior que sufoca, um tempo experimentado como espaço, mas espaço de vertigem: "A fascinação está vinculada, de maneira fundamental, à presença neutra, impessoal, do alguém indeterminado e imenso, sem rosto. É a relação que o olhar mantém, relação intrinsecamente neutra e impessoal, com a profundidade sem olhar e sem contorno, a ausência que se vê porque ofuscante" (BLANCHOT, 2011b, p. 25).[13]

## A morte e seu espaço

Há consequências para quem aceita a palavra essencial como morte e ausência da palavra cotidiana: o poder de falar estará ligado, a partir de então, à minha própria ausência: "Eu me nomeio, é como se eu pronunciasse o meu canto fúnebre [...] Quando falo, nego a existência do que digo, mas nego também a existência daquele que diz[...] Por essa razão, para que a linguagem verdadeira comece, é preciso que a vida, que levará essa linguagem, tenha feito a experiência do seu nada, que ela tenha "tremido nas profundezas e tudo que nela era fixo e estável tenha vacilado" (BLANCHOT, 2011a, p. 333). Seria difícil ignorar essa morte do escritor (vida que tenha feito a experiência do seu nada) como uma crítica à subjetividade e mesmo como uma pré-formulação do *sujeito larvar* de Deleuze.[14] Lá onde as palavras encontram um *espaço interior* de criação de si mesmas, é como se a morte estivesse murmurando a espera de uma irrupção, de uma cesura. É essa exigência de morte que Blanchot encontra na obra de Rilke: "deve não só existir morte para mim no último momento, mas morte desde que vivo e na intimidade e profundidade da vida. A morte faria, portanto, parte da existência, viveria em minha vida, no mais íntimo de mim. [...] posso, segundo uma escolha obscura que me incumbe, morrer da grande morte que trago comigo" (BLANHCOT, 2011b, p. 132). Amadurecer a morte, para Rilke, é torná-la cada vez mais interior a si, tornando minha forma invisível, meu gesto um silêncio e um segredo. O silêncio do poeta é o sustentáculo do seu não-ser. "Devemos ser os artífices e os poetas de nossa morte" (BLANHCOT, 2011b, p. 132). Não se trata de manter o eu até a morte, mas de levá-lo até ela, incluí-la no eu como uma verdade secreta, de modo que quando olho para mim, vejo, em meu não-ser, algo maior do que eu. A morte justa, maturada no interior do eu, é não somente uma prerrogativa ética, é também o instante do *desastre*, do *desmoronamento*, do *exílio*.

> Chegará o dia em que minha mão me será distante, e quando eu lhe ordenar que escreva, ela traçará palavras que eu não terei consentido. Vai chegar o tempo da outra explicação, em que as palavras se desatarão, em que cada significação se desfará como uma nuvem e se abaterá como chuva. Apesar do meu medo, sou igual a qualquer um que se detém diante das grandes coisas, e lembro-me que, outrora, sentia em mim clarões semelhantes quando ia escrever. De muito pouco se precisa para isso e eu poderia, ah! Compreender tudo, aquiescer a tudo. (RILKE *apud* BLANCHOT, 2011b, p 140)

Acontece ainda outro movimento de *disjunção inclusa*. Vida e morte pertencem-se. Para Blanchot, admitir uma sem a outra é excluir todo o infinito. Falamos então de um caráter

[13] "Ser atraído não é ser incitado pela atração do exterior, é antes experimentar, no vazio e no desnudamento, a presença desse exterior e, ligado a essa presença, o fato de que se está irremediavelmente fora do exterior. Longe de estimular a interioridade a se aproximar de uma outra, a atração evidencia imperiosamente que o exterior está ali, aberto, sem intimidade, sem proteção nem moderação". FOUCAULT, 2009, p. 227

[14] Cf. DELEUZE, G. O método de dramatização In: A Ilha deserta e outros textos. 2004. p. 137, e Síntese Ideal da Diferença In: Différence et Répétition, 2011, p. 283.

vitalista do espaço da morte[15]. E Rilke endossa a síntese disjuntiva: "A verdadeira forma de vida estende-se através dos dois domínios, o sangue do maior circuito corre através de ambos; não existe um aquém nem um além mas a grande unidade..." (RILKE *apud* BLANCHOT, 2011b, p. 140). A morte sonda a vida, aguarda o instante para irromper nela e mostrar o que Blanchot chama de *o outro lado, o aberto.*[16] Entretanto existem obstáculos que se colocam para esta abertura. O limite temporal\espacial da localidade das coisas, por exemplo, configuraria uma *má extensão*, ou seja, as coisas se suplantariam umas às outras na homogeneidade divisível do espaço, deixando-se ver apenas ao esconder as outras. A consciência também formaria um obstáculo, uma *má interioridade,* já que ela se fecha e exclui o acesso a tudo. O conflito entre vida e morte, aqui, funciona como catalisador da disjunção inclusiva entre exterioridade e interioridade reificadas. "Não poderia dar-se o caso de existir um ponto em que o espaço fosse, ao mesmo tempo, a intimidade e a exterioridade, um espaço que, do lado de fora, já fosse intimidade espiritual, uma intimidade que, em nós, seria a realidade do exterior, de tal modo que aí estaríamos nós do lado de fora, na intimidade e amplitude íntima deste exterior?" (BLANCHOT, 2011b, p. 145). Há, pois, uma experiência do espaço que não é dada na objetivação de um espaço homogêneo e divisível. O espaço da morte é um espaço de abertura que não se contrapõe à vida, pelo contrário, é sua "sábia companheira".

Blanchot ressalta em Rilke o *Weltinnenraum,* espaço interior do mundo, que, por meio da experiência poética, faz encontrar num mesmo lugar a intimidade exterior das coisas junto da nossa. Compreende-se o espaço literário, o espaço da morte, como a interiorização do exterior e exteriorização do interior. No romance, por exemplo, trata-se de encontrar a abertura do espaço da morte no grande movimento do amor, onde o ser vai além daquele que ama, "é fiel à ousadia desse movimento que não conhece nada que o detenha ou o limite, não que nem pode repousar na pessoa que visa, rasga-a ou a ultrapassa para que ela não seja a tela que nos furtaria ao exterior: condições tão pesadas que nos fazem preferir o fracasso [...] O Aberto é a incerteza absoluta e que nunca, em nenhum rosto e nenhum olhar, enxergamos o seu reflexo, pois toda cintilação já é de uma realidade figurada" (BLANCHOT, 2011b, p. 146). É preciso uma *conversão da consciência* para atingirmos esse fluxo livre do exterior para o interior, e quanto mais profunda, mais invisível, "o interior e o exterior se reúnem num só espaço contínuo [...] a força da superação em que a intimidade é a eclosão e o jorro do exterior" (BLANCHOT, 2011b, p. 147). No entanto, tratam-se de estados extremamente momentâneos e talvez sempre locados no não-ser, no extra-ser. Na *conversão*, participamos de todas as coisas na medida em que nos voltamos para nós mesmos, e para Blanchot esse é o ponto principal do *espaço da morte*. A conversão transmuta as coisas, interioriza-as e, junto delas, nos interioriza também. Transformação invisível que é o acesso ao *outro lado*. Assim o espaço interior traduz as coisas, "fá-las passar de uma linguagem para outra, da linguagem exterior para um totalmente interior, quando esta denomina em silêncio e pelo silêncio, e faz do nome uma realidade silenciosa" (BLANCHOT, 2011b, p. 152). Se esse espaço traduz, ressoa a tradução num

[15] Cf. DELEUZE, G. *O método de dramatização* In: *A Ilha deserta e outros textos.* Iluminuras, 2004. p. 133-134. A insistência de Blanchot no tema do espaço tem, a nosso ver, uma grande importância ao fazer contraponto ao predomínio do tempo na teoria bergsoniana. Veremos mais adiante como o espaço também se divide entre uma "má extensão" e um "instante" em que, irrompendo a morte, o espaço aparece como um modo do tempo.

[16] "Por Aberto, não entendemos o céu, o ar, o espaço – que para o observador ainda são objetos e, por isso, opacos. O animal, a flor é tudo isso, sem se dar conta de que é e tem assim diante de si, para além de si, essa liberdade indescritivelmente aberta que, para nós, só tem talvez seus equivalentes, extremamente momentâneos, nos primeiros instantes do amor, quando o ser se vê no outro, no amado, a sua própria extensão ou ainda na efusão para Deus". RILKE *apud* BLANCHOT, 2011b, p. 144.

tradutor em que ela se realiza, o poeta. O poema, espaço da ausência, é onde tudo fala, tudo ingressa pelo ser aberto,[17] centro do eterno movimento".

> O *Aberto, é o poema*. O espaço onde tudo retorna ao ser profundo, onde existe passagem infinita entre os dois domínios, onde tudo morre, mas onde a morte é sábia companheira da vida, onde o pavor é êxtase, onde a celebração se lamenta a lamentação glorifica, o próprio espaço para o qual "se precipitam todos os mundos como para sua realidade mais próxima e mais verdadeira", o do maior círculo e da incessante metamorfose, é o espaço do poema, o espaço órfico ao qual o poeta, sem dúvida, não tem acesso, onde só pode penetrar para desaparecer, que só atinge unido à intimidade da dilaceração que faz dele uma boca sem entendimento, tal como faz daquele que entende o peso do silêncio: é a obra, mas a obra como origem. (BLANCHOT, 2011, p. 153).

## Referências


BLANCHOT, M. *A parte do fogo.* Trad. Ana Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011a.

_____. *O Espaço Literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011b.

_____. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.

_____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *"*O método de dramatização". In: *A Ilha deserta e outros textos*. Iluminuras, 2004.

FERRAZ, A. H. S. *A Crítica das Representações e a sintaxe de Foucault*. 2014. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://ppg.unifesp.br/filosofia/dissertacoes-defendidas-versao-final/dissertacao-adriano-henrique-de-souza-ferraz>. Último acesso: 22\02\2015.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *"*Theatrum Philosophicum*"* In: *Dits et Ecrits II*. Paris: Gallimard, 1994.

_____. "La Pensée du Dehors" In: *Dits et Ecrits I*. Paris: Gallimard, 1994. (Ed. Brasileira: "O Pensamento do Exterior", In: *Ditos e Escritos III*: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa – Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009).

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Teles. Rio de Janeiro, 2004.


[17] "Maravilhosa simplicidade da abertura, a atração não tem nada a oferecer a não ser o vazio que se abre infinitamente sob os passos daquele que é atraído, a indiferença que o recebe como se ele lá não estivesse, o mutismo excessivamente insistente para que se possa resistir a ele, excessivamente equívoco para que se possa decifrá-lo e lhe dar uma interpretação definitiva – nada a oferecer além do gesto de uma mulher na janela, uma porta que se entreabre, o sorriso de um vigia sobre um umbral ilícito, um olhar condenado à morte." (FOUCAULT, 2009, p. 227).

# O CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ROMANCE *ON THE ROAD*

Daniel de Souza Lopes[1]

**Resumo:** Procuram-se pontos de ressonância entre o conceito de território de Deleuze e Guattari e o romance *On the road*, de Jack Kerouac, mas também Allen Ginsberg, Lawrence Ferlinghetti e William Burroughs. Para Deleuze, o mais instigante na literatura de língua inglesa, principalmente na norte-americana, é seu imenso potencial de desterritorialização, sua ânsia de cruzar fronteiras: o Oeste mítico a ser sempre buscado mais além. Se por um lado temos a desterritorialização geográfica, o constante viajar, a ânsia de cruzar fronteiras; por outro, temos também a desterritorialização do *socius*, os muitos agenciamentos que a viagem proporciona, o mergulho em devires outros. Buscando convergir o conceito de território e dois de seus componentes, desterritorialização e reterritorialização, com a construção romanesca de Jack Kerouac em *On the road*, percebemos que o livro estabelece uma relação de tensão entre esses dois polos: para cada viagem de desterritorialização, há um posterior retorno ao lar, uma reterritorialização. A estrada ora aparece como pérola, espaço propício à despersonalização e aos bons encontros, ora aparece como pesadelo, momento em que o narrador retorna ao espaço doméstico reconhecido.
**Palavras-chave:** Beat; território; desterritorialização.

## Introdução

Nesta comunicação, procuraremos encontrar pontos de ressonância entre o conceito de território de Deleuze e Guattari e o romance *On the road*, de Jack Kerouac. Deleuze conheceu a literatura da *beat generation* e, frequentemente, cita não só Kerouac, mas também Allen Ginsberg, Lawrence Ferlinghetti e William Burroughs. Para Deleuze, o mais instigante na literatura de língua inglesa, principalmente na literatura norte-americana, é seu imenso potencial de desterritorialização, sua ânsia de cruzar fronteiras: o Oeste mítico a ser sempre buscado mais além. Se por um lado temos a desterritorialização geográfica, o constante viajar, a ânsia de cruzar fronteiras; por outro, temos também a desterritorialização do *socius*, os muitos agenciamentos que a viagem proporciona, o mergulho em devires outros. Buscando convergir o conceito de território e dois de seus componentes, desterritorialização e reterritorialização, à construção romanesca de Jack Kerouac em *On the road*, percebemos que o livro estabelece uma relação de tensão entre dois polos contrários. Para cada viagem, que relacionamos à desterritorialização, há um posterior retorno ao lar, uma reterritorialização. A estrada ora aparece como pérola, espaço propício à despersonalização e aos bons encontros, ora aparece como pesadelo, momento em que o narrador retorna ao espaço doméstico reconhecido e à proteção sob os braços da tia.

## 1. Desterritorialização e reterritorialização

Para Deleuze e Guattari, a Terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo território. Ela é a grande desterritorializada e a grande desterritorializante.

> Ela [a Terra] se confunde com o movimento daqueles que deixam em massa seu território, lagostas que se põem a andar em fila no fundo da água, peregrinos ou cavaleiros que cavalgam numa linha de fuga celeste. A Terra não é um elemento entre outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de

[1] Mestrando em Filosofia (UNIFESP). *E-mail:* carlos.cunha03@gmail.com.

> um ou de outro para desterritorializar o território. Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da Terra que restitui territórios, são dois componentes, o território e a Terra, com suas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (da Terra) e a reterritorialização da Terra ao território. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103)

Como vimos no fragmento acima, tudo o que ocorre sobre a Terra é desterritorialização e reterritorialização. Mas, afinal, o que Deleuze e Guattari querem dizer quando usam as palavras desterritorialização e reterritorialização?

*Grosso modo*, podemos afirmar que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território e a reterritorialização é o movimento de construção de um novo território. Num primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializariam e, num segundo, eles se reterritorializariam como novos agenciamentos maquínicos de corpos e novos agenciamentos coletivos de enunciação.

Desterritorialização e reterritorialização são processos indissociáveis. Se ocorre um movimento de desterritorialização, teremos também um movimento de reterritorialização. Este movimento concomitante de desterritorialização e reterritorialização está expresso no fragmento anterior, extraído de *O que é a filosofia?*, mas também, e de forma ainda mais esclarecedora, no primeiro teorema da desterritorialização ou proposição maquínica, no volume três da tradução dos *Mil platôs*. Lá, assim os autores se manifestam:

> Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas, no mínimo, com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta, a boca e o seio. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 41)

Podemos até nos reterritorializar voltando para o mesmo espaço geográfico, mas não nos reterritorializamos por isso e sim porque um elemento desterritorializado serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua.

No terceiro teorema, Deleuze e Guattari relacionam as intensidades no processo de "des-reterritorialização" e estabelecem uma distinção entre os dois tipos de desterritorialização: a desterritorialização relativa e a desterritorialização absoluta.

A desterritorialização relativa diz respeito ao *socius.* Esta desterritorialização é o abandono de territórios criados nas sociedades e sua concomitante reterritorialização. A desterritorialização absoluta é a desterritorialização do pensamento. A distinção entre os dois tipos de desterritorialização não quer dizer que elas aconteçam de maneira estanque, isolada. Os dois processos relacionam-se, articulam-se. Além disso, devemos ressaltar mais uma vez que, para os dois movimentos, existem também movimentos de reterritorialização relativa e absoluta. Em *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari voltam ao tema e, de maneira clara, assim o descreve:

> Física, psicológica ou social, a desterritorialização é *relativa* na medida em que concerne à relação histórica da terra com os territórios que nela se desenham ou se apagam, sua relação geológica com eras e catástrofes, sua relação astronômica com o cosmos e o sistema estelar do qual faz parte. Mas a desterritorialização é *absoluta* quando a terra entra no puro plano de imanência

> de um pensamento – Ser, de um pensamento – Natureza com movimentos diagramáticos infinitos. Pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra (ou antes a "adsorve"). A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir. Resta que a desterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas e psicossociais. Há sempre uma maneira pela qual a desterritorialização absoluta, sobre o plano de imanência, toma lugar de uma desterritorialização relativa num campo dado. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 107)

Em *On the road*, as duas formas de desterritorialização articulam-se, perpassam uma a outra, uma vez que Kerouac se desterritorializa de maneira relativa (desterritorialização geográfica), as viagens, a estrada, para então se desterritorializar de forma absoluta: a criação artística, a criação literária, o livro mesmo. Embora parta de personagens que realmente existiram, Kerouac modifica-os, desterritorializa-os, transforma-os em personagens literários. Num artigo para a revista Rolling Stone, William Burroughs assim abordou tal questão:

> A escrita de Kerouac é uma mistura indistinguível, homogênea, daquilo que chamamos realidade e de criação ficcional. Os leitores geralmente supõem que as narrativas de Kerouac tratam de acontecimentos e pessoas reais. Se levarmos em consideração que seus personagens funcionam como contrapartida, alter-egos, de Neal Cassady, Allen Ginsberg, Carolyn Cassady, pessoas que, de fato, existiram, isto é verdade. Mas, uma vez escritos em seus livros, eles se tornam parte do jogo ficcional. Ele pode me equipar com um fundo fiduciário que eu nunca tive e retratar Neal como um falante compulsivo. Dirigi com Neal por oito horas, no curso das quais nenhum de nós disse uma palavra.[2]

A criação literária pode ter origem no mundo "real", mas o extrapola, à medida que dá a luz a uma nova realidade: a própria realidade do texto que faz subsumir sob a palavra o mundo mesmo como nos é dado, as pessoas de carne e osso, dão lugar a pessoas-palavra.

## 2. A Estrada como desterritorialização e despersonalização

É constante, em *On the road*, o envolvimento de Sal Paradise em episódios que acarretam êxtases de expressão, de conduta e de sexualidade. Em contrapartida, há a vida doméstica de Sal que é pouco explorada no enredo e que consiste em viver sob as ordens de sua tia, trabalhar duro em seus escritos, ou participar de encontros familiares, nos quais as pessoas passam o tempo "conversando em voz grave e aborrecida sobre o tempo e as colheitas e aquela usual e tediosa recapitulação sobre quem tinha tido bebês, quem comprara uma nova casa e assim por diante..." (KEROUAC, 2004a, p. 142) A vida doméstica é estática, ou melhor, circular, gira ao redor das rotinas mencionadas. A estrada, por outro lado, parece

[2] O excerto faz parte do artigo *Heart Beat: Fifties Heroes as a Soap Opera*, escrito por William S. Burroughs e publicado na revista Rolling Stone de 24 de janeiro de 1980. O trecho foi traduzido por mim. O original é: "Kerouac´s writing is an inextricable mixture of so-called fact and fiction that calls both into question. It is generally assumed by his readers that talking about actual events and actual people. In the sense that his characters do have counterparts - that Neal Cassady, Allen Ginsberg, Carolyn Cassady existed - this is true. But once written into his books, they are fair game. He can equip me with a trust fund I never had, and depict Neal as a compulsive talker. I have driven for eight hours with Neal Cassady, in the course of which neither of us said a word.

oferecer ao narrador novas possibilidades no que se refere às noções de tempo e espaço, aos relacionamentos interpessoais e aos êxtases sensoriais.

Apesar da orientação comercial presente na estrada por meio de postos de gasolina, hotéis e o comércio das pequenas cidades, Sal parece sempre disposto a reduzir ao mínimo o consumo e sua participação na ordem econômica vigente. A estrada funciona para o narrador-personagem não como um espaço para o consumo, mas como lugar propício ao encontro e o anonimato. Ao invés do consumo competitivo característico da sociedade estadunidense, a estrada é o lugar da partilha, da carona e de outras transações não comerciais.

Durante todo o romance é notória a resistência de Sal a participar da sociedade de consumo. Os empregos, ou melhor, subempregos, do narrador são um exemplo disso. Ao longo de toda a narrativa, não há a menor menção a um emprego "sério". Sal não quer seguir qualquer carreira, não almeja um bom emprego, não tem qualquer profissão. Ao invés disso, contenta-se em fazer pequenos trabalhos. Um emprego seria como uma âncora, um território, algo que fixaria o narrador num espaço delimitado e o impediria de partir e de se desterritorializar. Claro que tal resistência quanto a encontrar um trabalho "sério" muitas vezes é subsidiada pelos cheques que sua tia envia nos momentos de maior necessidade. Não ter uma carreira abre ao narrador a possibilidade de partir, de buscar a desterritorialização.

Outro ponto que não poderíamos deixar à margem, quando tratamos da questão da resistência ao consumo exacerbado no romance, é o ritmo das viagens. Durante as travessias aos Estados Unidos, Dean costuma dirigir em velocidades altíssimas, o que podemos tomar também como uma forma de resistência ao consumo, uma vez que é praticamente impossível fechar negócios ou realizar qualquer tipo de transação financeira a cento e sessenta quilômetros por hora. No México, por outro lado, Dean dirige devagar, observando a paisagem, o povo indígena, as formas sociais ainda fixadas ao corpo da terra, não tocadas pelo capitalismo. No cenário em que se passa o romance, os Estados Unidos do pós-guerra, uma década em que a economia estadunidense havia mudado em larga escala da produção para o consumo, Kerouac prefere oferecer êxtases sensoriais na estrada em vez de hábitos comerciais.

Além dos encontros que a estrada proporciona, outro aspecto que chama a atenção são as longas conversas que Dean e Sal mantêm enquanto o automóvel se desloca, sempre em altíssimas velocidades. O que domina a discussão entre as personagens são suas visões da infância. No espaço doméstico, tais discussões seriam impossíveis, uma vez que a presença opressora da tia os impediria. Em contraste com o espaço doméstico, o constante movimento na estrada parece oferecer uma espécie de bolha, um invólucro separado do mundo adulto e de presenças adultas como a da tia, e a das esposas de Dean, por exemplo. Na estrada, os personagens parecem livres de responsabilidades. Sobre os bancos do carro, as memórias fluem: fantasias, visões, histórias dos tempos que Dean passou no reformatório, palhaçadas, episódios pelos quais Dean passou com o seu pai na estrada. Sempre na estrada.

Kerouac pensa, portanto, a estrada não por causa dos destinos possíveis. O caminho é o próprio destino, espaço longe das pressões do mundo adulto, responsável, consumista:

> "Ufa, Sal, temos que ir e não podemos parar de ir até chegar lá." "Chegarmos onde, homem?"
> "Não sei, mas temos que ir." (KEROUAC, 2004a, p. 293).

A estrada é lugar destinado à imaginação, à criação e, principalmente, ao encontro. Espaço destinado ao rememorar e ao perder-se.

O automóvel não é apenas um lugar para lembrar a infância. Protegidos pelo anonimato da estrada, ambos sentem-se livres também para deixar que blocos de infância os atravessem. Em

determinados momentos da narrativa, os amigos agem como crianças - crianças livres, crianças arteiras – quando os adultos não estão por perto. Em pouco mais de quatro anos de viagem, Sal e Dean foram parados poucas vezes pela polícia. Fato inusitado, uma vez que Dean, na maioria das vezes, dirigia acima do limite permitido. Além disso, frequentemente, as personagens praticam, impunemente, pequenos furtos para seguirem viagem. Ao contrário de Dean, para quem as leis parecem existir unicamente para serem burladas, Sal compreende que as leis são necessárias, mas seu desejo de viver além delas parece ser mais forte. Em uma conversa com outro vigilante, durante seu trabalho junto a Remi Boncouer em Mill City, Sal concorda, em determinado momento, que a lei e a ordem devem ser mantidas, entretanto continua com certa ambivalência: "Eu não sabia o que dizer, ele tinha razão; só que tudo o que eu pretendia era escapulir à noite e desaparecer nalgum lugar, sumir e descobrir o que todos estavam fazendo espalhados pelo país." (KEROUAC, 2004, p. 93) Como mostra o fragmento, a estrada à noite, dá as personagens a chance de desaparecer, de tornarem-se anônimos, de perderem a identidade, de dissolverem o eu, de transgredirem as leis socialmente impostas. O ponto máximo deste tipo de comportamento ocorre no momento em que Sal, Dean, e a mulher de Dean, Marylou, decidem seguir viagem completamente nus, surpreendendo outros motoristas, o que poderia facilmente acarretar um acidente. Dean é um irresponsável. Irresponsável irresistível que trata as estradas norte-americanas como um imenso parque de diversões. Na maior parte do tempo, Sal, o narrador, parece voltar um olhar favorável às traquinagens autoindulgentes de Dean ao volante, mas o anseio por transpor limites e quebrar normas sociais, por desterritorializar-se, enfim, tem dois lados. Por um lado, dá as personagens a possibilidade de se abrirem para as multiplicidades de comportamentos no que se refere às questões de raça, identidade e gênero sexual; por outro, o comportamento das personagens, Dean principalmente, parece ser de um egoísmo exacerbado, voltado para o Uno, o que é extremamente prejudicial para os outros. "Mas estava tudo bem, a estrada é a vida." (KEROUAC, 2004a, p. 261)

Em *On the road,* a fonte da criatividade está estritamente relacionada à estrada, à desterritorialização e despersonalização que ela proporciona. Para Sal Paradise, aquele que viaja de carona deve estar disposto a perder-se, a abrir-se para o múltiplo. Deve estar sempre pronto a abandonar seus territórios não só físicos, mas também identitários. No início de sua primeira viagem, por exemplo, Sal ainda sonha com o Uno, com o único. Seu desejo é tomar uma única estrada, a Rota 6 e, através dela, cruzar todo o continente: "no mapa rodoviário havia uma longa linha vermelha chamada Rota 6 que conduzia da ponta do cabo Cod direto a Ely, Nevada, e daí mergulhava em direção a Los Angeles. Simplesmente vou ficar na 6 o tempo inteiro até Ely, disse a mim mesmo e confiante dei a partida". (KEROUAC, 2004a, p. 29) Erro crasso e simbólico, o caroneiro fica encalhado sob a chuva, não é possível viajar, não é possível a desterritorialização seguindo um caminho único, sem abertura para a multiplicidade. A estrada não é arborescente, mas rizomática. Sal então retorna e pega um ônibus para Chicago, tendo aprendido a lição de que a estrada exige flexibilidade, espontaneidade, abertura para o que é heterogêneo, diferente, múltiplo. Os caminhos que compõem a viagem são erráticos, um rizoma; como a vida, desenrolam-se em zigue-zague; como a vida, não levam a um lugar definido, não têm fins teleológicos. Ainda assim, ou melhor, por isto mesmo, é preciso viajar, é preciso viver. No meio do caminho encontramos uma pedra, uma moeda de ouro, outros seres humanos com seus mistérios, flores exóticas que não conhecíamos e, às vezes, deliciosos sorvetes de morango.

Nesta primeira viagem, uma carona que Sal chama de "a mais incrível carona de minha vida" (KEROUAC, 2004a, p. 44) introduz o narrador no carnaval que a estrada de fato é. Nesta carona, os motoristas são dois irmãos, "agricultores de Minnesota, recolhendo toda e qualquer alma solitária que encontrassem estrada a fora". (KEROUAC, 2004a, p. 44) Entre tais almas solitárias encontram-se vagabundos, ladrões de baixa estirpe, homossexuais. A estrada faz Sal encontrar e confrontar todo um novo fluxo de pessoas. Tal fluxo faz com que o próprio Sal se

despersonalize, que perca a noção de um eu rígido, imutável, que não se movimenta, não sai de seu território. Ao chegar a um hotel em Des Moines, Sal sentencia: "Não fiquei apavorado; eu simplesmente era uma outra pessoa, um estranho e toda a minha existência era uma vida mal-assombrada, a vida de um fantasma". (KEROUAC, 2004a, p. 35)

O primeiro retorno ao lar, à casa de sua tia, revela uma tremenda mudança em Sal. E ele observa seu lar em Nova York com inocentes olhos de estrada, olhos como de criança, olhos que vêm o mundo pela primeira vez. Mais tarde, depois de cruzar o continente seis vezes, Sal terá conhecido, travado envolvimento, com um imenso número de personagens e com múltiplas formas de subjetividades. De camponeses, a ladrões e policiais; de boêmios a vagabundos e artistas.

## 3. Estrada, lar e reterritorialização

Até aqui tentamos mostrar de vários modos o quanto Sal e Dean vêm a estrada enquanto espaço no qual se conjugam os mais diversos fluxos e expressões do desejo. A obra de Kerouac enfatiza a liberdade econômica, sexual, racial e criativa que um homem branco podia, naquele momento, encontrar na estrada. Tal liberdade é, inclusive, o que a maioria dos leitores se lembra quando o livro tratado é *On the road.* Nós também acreditamos que os fluxos livres das viagens na estrada, as multiplicidades, enfim, são a parte mais instigante do livro. A obra em si, entretanto, gradativamente, complica tais fluxos de liberdade e estabelece certa tensão quanto à questão do desejo e sua variação entre os polos reacionário e revolucionário.

Paralelamente a cenas alegres e festivas, nas quais transbordam jovialidade, criatividade e desejo, surgem cenas carregadas de melancolia, medo e culpa, culminando com o abandono da estrada por parte do narrador no final do romance. É um erro ler o romance de Kerouac como uma estrada de mão única. Assim como a própria personalidade de Kerouac, também no que se refere à estrada, há uma cisão. Para cada fluxo de desterritorialização, que aqui articulamos aos encontros positivos, há, em contrapartida, um fluxo de reterritorialização.

Deste modo, parece-nos que, por mais empolgante que sejam as viagens, todas elas terminam em desilusão, "desapontamento", mágoa e o consequente retorno à casa da tia. No final da segunda parte, por exemplo, lemos:

> Na madrugada peguei meu ônibus para Nova York [a casa da tia] e dei tchau para Dean e Marylou. Eles queriam alguns dos meus sanduíches. Eu lhes disse não. Foi um momento sombrio. Estávamos pensando que nunca mais nos veríamos e não nos importávamos. (KEROUAC, 2004a, p. 222).

Como podemos perceber no fragmento, depois das aventuras na estrada, algo sombrio se instaura, as relações se deterioram, uma reterritorialização é inevitável.

Outro ponto importante, é que, enquanto o enredo do romance cobre apenas a parte da vida de Sal que o narrador chama de vida na estrada, a conclusão revela que aquilo que é tratado no livro é apenas uma fase e que se esgota no próprio romance. Tal fase está, portanto, terminada. No fim da narrativa, Sal renega Dean e tudo o que ele representa junto à estrada, em prol de um concerto de Duke Ellington numa casa de shows luxuosa, para a qual ele e seu amigo Remi Boncoeur se dirigem em uma limusine alugada. De certo modo, no final, a estrada não parece ser o espaço da liberdade, mas do desespero.

O que Sal Paradise mais anseia encontrar na estrada é um espaço livre dos erros, da culpa e das responsabilidades sociais: um parque de diversões, enfim. Se, por um lado, Sal identifica tal espaço à estrada, com seu constante movimento e sua constante desterritorialização; por outro lado, a estrada parece ser o espaço no qual os erros, as cobranças e os medos se

intensificam ainda mais. As personagens passam fome, sofrem momentos de absurda pobreza, a amizade entre Sal e Dean estremece diante das necessidades e das pressões da vida de Sal que, inclusive, se culpa frequentemente por sua conduta libertina na estrada. É o que ocorre, por exemplo, durante sua primeira viagem a Denver:

> Lamentava a maneira com a qual eu tinha rompido a pureza de toda minha viagem, sem economizar nem um centavo, desperdiçando totalmente o tempo feito um bestalhão enrabichado por aquela garota estúpida e gastando todo meu dinheiro. Isso me fez ficar furioso. (KEROUAC, 2004a, p. 57).

Como vemos, há a busca por algo que Kerouac chama de "pureza", entretanto, em meio a uma e outra alegria, entre uma festa e outra, o que emerge é a melancolia, como, por exemplo, no momento em que Dean, Sal e Stan partem para o México. O avô de Stan choraminga o tempo todo pedindo para que o neto não vá. Sal se sente culpado, tanto pelo amigo, quanto por si mesmo que frequentemente abandona sua própria tia, para se juntar a Dean, o qual, por sua vez, deixa suas esposas e filhos pequenos para cair na estrada. Sal, gradativamente, percebe que a estrada não é um parque de diversões. Tal sentimento de culpa, para Sal, não se articula apenas com as pessoas, mas também com os lugares. A viagem ao México, por exemplo, começa com a apocalíptica visão de Sal:

> Lá em cima, nas sombras purpúreas da rocha, havia alguém caminhando e caminhando. Alguém que não podíamos ver; talvez fosse aquele velho de cabelos brancos que eu pressentira nos picos anos atrás. Zacatecan Jack. Ele se aproximava cada vez mais de mim, só que sempre um pouquinho atrás. E Denver ia retrocedendo. Às nossas costas, como a cidade de sal, sua névoa dissolvendo-se no ar, sumindo de vista. (KEROUAC, 2004a, p. 324).

Além disso, o poeta Carlo Marx escreve o tempo todo um poema sobre a melancolia de Denver. E a descrição da estrada rumo à cidade do México, quando o calor e os mosquitos atormentam os amigos e eles saem do carro para dormir no meio da floresta indicam tremendo desespero e mal-estar, tanto que Sal adoece ao final desta viagem.

A estrada oscila entre a pérola e o pesadelo.

## Considerações finais

De acordo com o primeiro teorema da desterritorialização, ou proposição maquínica, desterritorialização e reterritorialização são processos indissociáveis. Se há um movimento de desterritorialização, teremos também um movimento de reterritorialização. Procurando atravessar, a partir de tais conceitos, a obra de Kerouac, vimos que cada uma das viagens opera um movimento de desterritorialização que busca o múltiplo, o outro, o irreconhecível; por outro lado, em poucas páginas, ao final de cada viagem, há um processo de reterritorialização de busca de um território instaurado, instituído, em suma, previsível. Kerouac produziu uma obra que se estrutura entre dois fluxos opostos. De um lado há o pesadelo sem sentido da estrada, e por que não dizer da vida? Há a fome, a pobreza, o desespero, o egoísmo, a mesquinharia; de outro lado há a liberdade, a jovialidade, o parque de diversões. A estrada de Kerouac é uma via de mão dupla.

## Referências

BIVAR, Antonio. *Alma Beat.* Porto Alegre: LP&M, 1984.

BUENO, André; GOÉS, Fred. *O que é a geração Beat.* São Paulo: Brasiliense, 1984.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. *Diferença e repetição.* Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.

_____. *Conversações.* Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Crítica e Clínica.* Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Forte. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. *Nietzsche e a filosofia*, Trad. Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

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

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Kafka:* por uma literatura menor. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

_____. *Mil Platôs*. v. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FORNAZARI, Sandro Kobol et al. *Deleuze hoje*. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014.

HOLLADAY, Hilary; HOLTON, Robert. *What´s your road, man?* Critical Essays on Jack Kerouac´s On the road. Illinois – USA: Southern Illinois University Press, 2009.

KEROUAC, Jack. *On the road.* Trad. Eduardo Bueno. Porto Alegre: L&PM Editora, 2004a.

_____. *On the road.* London: Penguin Books, 2004b.

_____. *On the road, o manuscrito original.* Trad. Eduardo Bueno e Lúcia Brito. Porto Alegre: L&PM Editora, 2011.

_____. *Selected Letters – vol. 1 1940-1960*. Penguin Books, 1996.

# ALIANÇAS CONCEITUAIS ENTRE DELEUZE, GUATTARI E A ETNOLOGIA

Carlos Fernando Carrer da Cunha[1]

**Resumo:** Quando passamos ainda que brevemente pelas teses de *Capitalismo e Esquizofrenia*, percebemos que as chamadas sociedades primitivas não ocupam um lugar marginal entre os intercessores de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Embora exerçam papéis diferentes em cada tomo da série – *O Anti-Édipo e Mil Platôs* –, os primitivos são um dos fios condutores que levam nossos autores a problematizar a coexistência das máquinas de guerra (máquinas abstratas geradoras de multiplicidade) com os aparelhos de Estado (compreendidos como a força atuante do Um). Na linha da crítica à imagem dogmática do pensamento, é também neste contexto que Deleuze e Guattari irão estabelecer uma aliança com a etnologia, uma ciência que parece estar inserida em um campo problemático onde a historicidade recua e a captação de fluxos e devires de determinada cultura se propaga.
**Palavras-chave:** Sociedades primitivas; etnologia; devires.

Além das alianças que Gilles Deleuze tecera com autores considerados aliados, uma passagem rápida por sua obra revela que algumas de suas teses mais importantes são derivadas de encontros com personalidades antipáticas de sua filosofia, como se, mesmo em terrenos aparentemente estéreis, fosse possível, ou mais, necessário, cultivar uma série de novas proposições. Isto se confirma, por exemplo, quando atentamos para a crítica construída no *intermezzo* psicanálise-inconsciente, donde se seguiram páginas excepcionais sobre máquinas desejantes e agenciamentos; entre Platão e o simulacro, relação tão decisiva para compreender a potência das multiplicidades que povoam um plano de consistência horizontal; entre Kant e sua grande descoberta, o "prodigioso domínio do transcendental", local esse que abriga o princípio da diferença diferenciante, mas que nem por isso deixa de ser um dado empírico para Deleuze. Em suma, criticados e reagenciados, os problemas colocados por adversários exercem um peso decisivo na dinâmica conceitual da filosofia deleuziana.

Talvez a única exceção a esta regra seja Wittgenstein: contrariamente aos autores mencionados, o filósofo vienense pouco é lembrado ao longo dos livros de Deleuze, muito embora temas como a linguagem e o sentido sejam de interesse para ambos. Se não opostos – lembrando que Deleuze rejeitava os procedimentos dicotômicos –, podemos dizer que são dois programas filosóficos diametralmente incompatíveis, não tanto pelos assuntos tratados, mas pela maneira de abordá-los. Para efeitos de localização, Wittgenstein escrevia sobre a superação dos problemas que, em seguida, colocam respostas filosóficas desnecessárias. Com isso, ele propunha não apenas abandonar um discurso filosófico especulativo – como, por exemplo, filósofos que retomam problemas de outros filósofos –, mas também que a filosofia voltasse a seguir as linhas rígidas da lógica, da matemática e da observação empírica (a filosofia enquanto um braço das ciências, digamos).

Por que o caso Wittgenstein é, nas palavras de Deleuze, "uma catástrofe filosófica, uma regressão em massa de toda a filosofia?"[2] Porque, segundo ele, um filósofo é filósofo porque cria conceitos, e "todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de solução: estamos aqui diante de um problema concernente à pluralidade dos sujeitos, sua relação, sua apresentação recíproca"

[1] Mestrando em Filosofia (UNIFESP). *E-mail:* carlos.cunha03@gmail.com.
[2] *O abecedário de Gilles Deleuze*, letra W.

(DELEUZE e GUATTARI, 2010b, p. 24). Seria inviável percorrer todas as nuances dos processos criativos em filosofia, tema que será amplamente discutido em *O que é a Filosofia?* (1991), último livro assinado conjuntamente com Félix Guattari. Mas vemos como a resposta deleuzo-guattariana indica características que fazem da filosofia uma disciplina singular, porém impassível de hierarquizações – a filosofia não está acima, abaixo ou a serviço das artes e das ciências, embora alianças profícuas possam ser fundadas nas mais variadas correspondências entre essas disciplinas. Mas, mais do que isso, faz-se evidente a necessidade de *problematizações*.

Tal discussão sobre campos problemáticos finalmente nos leva ao cenário desejado do *Tratado de Nomadologia: a Máquina de Guerra*, onde Deleuze e Guattari irão caracterizar aquilo que chamaram de *ciências menores ou nômades*. São-nos apresentadas quatro delas: as ciências menores têm, em primeiro lugar, interesse pela captação de fluxos; em segundo, fazem do devir, isto é, das variações contínuas, a própria referência; em terceiro, se distribuem sobre um espaço liso que permite o turbilhonamento; em quarto, elas seguem um modelo mais problemático do que teoremático, ou seja,

> não se vai de um gênero a suas espécies por diferenças específicas, nem de uma essência estável às propriedades que dela decorrem por dedução, mas de um problema aos acidentes que o condicionam e o resolvem (...). Contrariamente ao que diz Gabriel Marcel, o problema não é um 'obstáculo', é a ultrapassagem do obstáculo, uma projeção, isto é, uma máquina de guerra. É todo este movimento que a ciência régia se esforça por limitar, quando reduz ao máximo a parte do "elemento-problema" e o subordina ao "elemento-teorema". (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 25-26).

Seria possível desde já apontar algumas dissonâncias acerca das ciências tal como são apresentadas em *O que é a Filosofia?*, não fosse o fato de Deleuze e Guattari estarem se referindo ao funcionamento das ciências *lógicas*, cujos efeitos são a definição de um estado de coisas e o ganho de proposições referenciais[3]. Onde estaria, portanto, a excentricidade das ciências menores? Arriscaria dizer que nenhuma ciência por si só é menor, como se fosse possível categorizá-las a partir de características preestabelecidas – a biologia é menor, a astronomia é "maior". Mas todas estão sujeitas a *devir menor* justamente quando desatam os liames de uma teoremática, de um modelo interpretativo já dado.

É verdade, enfim, a respeito do modelo hidráulico: pois, certamente o próprio Estado precisa subordinar a força hidráulica a condutos, canos, diques que impeçam a turbulência, que imponham ao movimento ir de um ponto a outro, que imponham que o próprio espaço seja estriado e mensurado, que o fluido dependa do sólido, e que o fluxo proceda por fatias laminares, paralelas. Em contrapartida, o modelo hidráulico da ciência nômade e da máquina de guerra consiste em se expandir por turbulência num espaço liso, em produzir um movimento que tome o espaço e afete simultaneamente todos os seus pontos, ao invés de ser tomado por ele como no movimento local, que vai de tal ponto a tal outro (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 27-28).

Em resumo, não é possível pensar em algo como "devires majoritários" dentro das ciências ou de qualquer outro domínio. A própria noção de devir é indissociável de uma irrupção por linhas de fuga através das quais algo endurecido se flexibiliza. Devir sempre será devir menor, pois o enrijecido *é* e não *devém* a própria situação, é a força que atrai singularidades para um centro único, o Estado, o Édipo, o modelo paradigmático que se aplica para os diferentes casos. Ao pensarmos em etnologia, encontramos o respaldo de Michel Foucault quando ele escreve que "a etnologia e a psicanálise ocupam, em nosso saber, um lugar privilegiado" (FOUCAULT, 2007,

[3] Cf. DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: 34, 1992, p. 140

p. 517). Trataremos da psicanálise mais adiante, enfrentando a hipótese de Foucault com um argumento deleuzo-guattariano. Por ora, atentamos ao fato de que em relação às ciências humanas, a psicanálise e a etnologia são antes contraciências; o que não quer dizer que sejam menos "racionais" ou menos "objetivas" que as outras, mas que elas as assumem no contrafluxo, reconduzem-na a seu suporte epistemológico e não cessam de 'desfazer' esse homem que, nas ciências humanas, faz e refaz sua positividade (idem, p. 525-526).

Na arqueologia foucaultiana dos saberes, a positividade funciona como um *a priori* histórico, isto é, é ela que dá as condições de realidade de qualquer enunciado. Ora, a etnologia enquanto uma disciplina capaz de desfazer esse homem que se faz e refaz em sua positividade não interroga pela historicidade de determinado objeto dos saberes, e mais precisamente,

> suspende o longo discurso 'cronológico' pelo qual tentamos refletir nossa própria cultura no interior dela mesma, para fazer surgir correlações sincrônicas em outras formas culturais (...). A etnologia, assim como a psicanálise, interroga não o próprio homem tal como pode aparecer nas ciências humanas, mas a região que torna possível, em geral, um saber sobre o homem. (idem, p. 522-524).

Neste ponto se manifesta um dos critérios utilizados por Deleuze para delinear os elementos que constituem o chamado estruturalismo: "Aquilo que é estrutural é o espaço, mas um espaço inextensivo, pré-extensivo, puro *spatium* constituído cada vez mais como ordem de vizinhança, em que a noção de vizinhança tem precisamente, antes, um sentido ordinal e não uma significação na extensão" (DELEUZE, 2006, p. 225). Deste modo, Deleuze busca se apropriar da noção *topológica* de estrutura de maneira a remetê-la a um sistema de relações diferenciais assim como às singularidades que lhe correspondem. Assim, se é certo que os espaços estruturais são primeiros em relação aos papéis e aos acontecimentos que vêm ocupá-los, eles não deixam de ser povoados por singularidades que distribuem esses papéis e se encarnam em coisas e em seres reais: toda estrutura é uma multiplicidade, isto é, um conjunto de singularidades imunes a qualquer espécie de analogia: "A determinação da estrutura culmina assim, numa teoria das atitudes que exprimem seu funcionamento" (idem, p. 229). Com isso, podemos finalmente responder à tese de Foucault:

> Na prática, o psicanalista tem com frequência a pretensão de dizer ao etnólogo o que o símbolo quer dizer: ele quer dizer o falo, a castração, o Édipo. Mas o etnólogo pede outra coisa e pergunta sinceramente *para que lhe servem* as interpretações psicanalíticas. Então, a dualidade se desloca, já não está entre dois setores, mas entre dois gêneros de questões: "O que isso quer dizer?" e "Para que isso serve?". Não se trata de dirigir as perguntas apenas ao etnólogo: trata-se de perguntar para que isso serve e como isso funciona na própria formação que faz uso do símbolo. Em suma, não há interpretação etnológica pela simples razão de que não há material etnográfico: há tão somente usos e funcionamentos. Sobre este ponto é possível que os etnólogos tenham muitas coisas a ensinar aos psicanalistas: sobre a desimportância do "o que isso quer dizer?" (DELEUZE e GUATTARI, 2010a, p. 237-238).

A etnologia, contrariamente à psicanálise, é uma ciência desprovida de modelo interpretativo, como se o trabalho etnográfico exigisse um perpétuo deslocamento de referências que consiga dar conta, agora sim, dos mais variados usos e funcionamentos, dos mais variados modos de ser. Uma organização etnográfica jamais culminaria em Édipo: observando o funcionamento de determinada sociedade, o etnógrafo não se contentaria em dizer "Ahá! Aqui está Édipo! Aqui está a figura do

pai e da mãe!", mas se interessa em saber por onde passam as intensidades entre funcionamentos, quais máquinas se acoplam a tais outras. A hipótese levi-straussiana, portanto, é chamada a sofrer uma complementação: a etnologia é, sem dúvida, o estudo dos povos sem história, o que não quer dizer que não tenham um passado; mas é, ao mesmo tempo, o estudo dos povos com uma *geografia*, que não cessa de traçar diferentes coordenadas espaço-temporais.

Neste sentido, as noções de "guerra primitiva" e "Estado" em Pierre Clastres e a maneira como elas serão utilizadas nos platôs de Deleuze e Guattari nos servirão muito bem. Em seu argumento, Clastres irá questionar basicamente três visões preestabelecidas concernentes ao motivo da guerra entre as sociedades primitivas: 1) naturalista, 2) economista e 3) relativo à troca. Para a primeira, Clastres contesta a teoria de Leroi-Gourhan, cuja ideia central é de que a guerra primitiva nada mais é do que uma repetição do instinto caçador. Clastres, no entanto, observa que a guerra está ligada não a uma questão de *necessidade*, mas a um tipo de agressividade *espontânea*. Existem motivações diferentes, quer se considere a caça, quer a guerra. No segundo caso, parte-se da prerrogativa de que as sociedades primitivas eram (ou são) sociedades de miséria e, dada a escassez, as tribos guerreavam entre si para competir pelos bens. A divisão do trabalho, assinala Clastres, permitia aos primitivos, pelo contrário, serem "sociedades de lazer" e que não produziam mais do que o necessário. "Os selvagens produzem para viver, não vivem para produzir" (CLASTRES, 2011, p. 172). Por fim, o etnólogo rejeita a teoria levi-straussiana de que as guerras eram fruto de trocas mal sucedidas, pois o trabalho etnográfico de Clastres constatou a *universalidade* da guerra, independentemente do sucesso ou fracasso das relações de troca, restando dizer: a guerra é uma máquina de geração de multiplicidade, utilizada para assegurar a dispersão dos grupos e conjurar a formação do Estado, ou, nas palavras de Clastres "a força atuante do Um, a vocação de recusa do múltiplo, o temor e o horror da diferença" (idem, p. 83).

Não seria mais possível nos dias atuais verificar a universalidade da guerra entre os primitivos, sobretudo se considerarmos todas as mudanças intra e interculturais sofridas ao longo do tempo, bem como as mais terríveis investidas e negligências contra populações indígenas e quilombolas no Brasil, por exemplo. Mas isto não significa que o mecanismo-guerra e a própria noção de Estado não tenham passado por atualizações ou, para utilizar uma expressão de inspiração deleuziana, tenham se recombinado com outras forças para atender as demandas de um novo pensamento. A palavra *novo* é de suma importância neste contexto, pois "as mutações remetem a essa máquina, que certamente não tem a guerra por objeto, mas a emissão de quanta de desterritorialização, a passagem de fluxos mutantes (toda criação nesse sentido passa por uma máquina de guerra)" (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 112).

Isso porque as máquinas de guerra não têm valores pré-determinados, mas se constrói na medida em que estabelece relações com a exterioridade, com o fora. E o fora não quer necessariamente dizer com este fora, mas com regiões e territórios que ainda não foram explorados, que estão por vezes fora de nosso alcance. A guerra, neste sentido, pode ser muito mais uma obra de arte, uma invenção da ciência ou mesmo uma ação política – daí seu caráter abstrato, projetivo –, desde que se insinue contra a força centrípeta do aparelho de Estado, compreendido como todos os modos sedentários e estriados segundo os quais estamos habituados a viver ou pensar. Mobilizando máquinas de guerra e pensando à maneira nomadológica, estendendo nossa potência até o limite do que ela pode, tendemos a encontrar vacúolos onde, como diria Deleuze (1981, p. 18) em uma de suas leituras sobre Nietzsche, "modos de vida inspiram maneiras de pensar e maneiras de pensar inspiram modos de vida".

## Referências

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da Violência*. 2ª edição. São Paulo: Cosaf & Naify, 2011.

DELEUZE, Gilles. “Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista a Claire Parnet realizada por P. A. Boutang em 1988 e transmitida em série televisiva a partir de novembro de 1995 pela TV-ART, Paris: Vídeo Edition Montparnasse, 1996.

_____. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 1981.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo*. São Paulo: 34, 2010a.

_____. “Tratado de nomadologia: a máquina de guerra”. In: _____. *Mil Platôs*, vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____. “Micropolítica e segmentaridade”. *Mil Platôs*, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. *O que é a filosofia?*. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## SESSÃO 3 – RESUMO

## EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA, CLÍNICA E TECNOLOGIA: CONEXÕES E DESCONEXÕES MAQUÍNICAS

Um tipo especial de articulação percorre as três comunicações desta sessão, aquela que liga a clínica à experimentação estética e aos devires em jogo nos modos como lidamos e somos afetados pela tecnologia e pela ciência contemporâneas. O primeiro trabalho apresenta o acompanhamento terapêutico de um autista no qual os encontros são filmados e fotografados. Essa experimentação estética permite romper com uma situação repetitiva e estagnada. O segundo trabalho traz a cartografia de uma clínica em saúde pública, que teve entre seus desdobramentos a produção de um documentário com a finalidade de servir como ferramenta de educação em saúde, em especial a saúde mental. A terceira comunicação discute os modos afetação entre tecnociência e subjetividade, valendo-se de ferramentas conceituais oriundas do pensamento de Deleuze, Simondon e Whitehead. Esse conjunto de trabalhos problematiza conexões e desconexões entre arte, clínica e tecnologia, tendo por fio condutor, o pensamento maquínico de Deleuze e Guattari.

## SESSÃO 3 – ARTIGOS

# TECNOCIÊNCIA E SUBJETIVIDADE: CONEXÕES ENTRE SIMONDON, DELEUZE E WHITEHEAD

Bruno Vasconcelos de Almeida[1]

**Resumo:** O trabalho ***'Tecnociência e Subjetividade: conexões entre Simondon, Deleuze e Whitehead'*** investiga a articulação entre corpos e máquinas em obras dos três autores. Trata-se de perguntar como se coloca o problema das interfaces entre corpos e máquinas em Simondon, Deleuze e Whitehead. Em Deleuze, encontra-se um percurso que vai das máquinas desejantes ao corpo sem órgãos, passando pelos mapas cerebrais; em Simondon encontra-se uma evolução concomitante dos meios biológicos e dos meios técnicos através da qual, corpos e máquinas ocupam um mesmo plano ontológico; em Whitehead encontra-se um universo conceitual diferenciado, onde conceitos como entidade atual, entidade real, concrescência e objetos eternos podem indicar alternativas para a questão corpos e máquinas. Esta comunicação faz parte de uma pesquisa em andamento intitulada ***'Tecnociência e Subjetividade: corpos e máquinas no âmbito das convergências tecnológicas atuais'***. O objetivo principal é a investigação dos modos de produção de subjetividade nas sociedades atuais, onde a conjunção ciência e técnica é prioritária.
**Palavras-chave:** Tecnociência; subjetividade; Deleuze.

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento intitulada ***'Tecnociência e Subjetividade: corpos e máquinas no âmbito das convergências tecnológicas atuais'***. Ela objetiva investigar modos de produção de subjetividade nas sociedades atuais, onde a conjunção ciência e técnica toma de assalto o cotidiano das pessoas. Por um lado, a noção de tecnociência parece indicar um estatuto especial para as relações entre técnica e ciência, com predomínio da primeira sobre a segunda. O uso e aplicabilidade de tecnologias nas sociedades contemporâneas vinculam a ciência a um ideal utilitarista, levando a mesma a reboque dos fluxos financeiros em jogo no capitalismo atual. Por outro lado, os modos de produção de si e de invenção do humano e do pós-humano são afetados pelas realizações da tecnociência, de uma maneira inédita com relação a outros momentos da história, através de processos acelerados da abolição de fronteiras antes existentes no conhecimento, permitindo a manipulação genética e outros feitos extraordinários no plano da reengenhagem de seres vivos (biodesigns, etc.), tais que tornaram obsoletas as relações entre corpos e máquinas estabelecidas nos últimos cem anos. Além da necessária revisão da literatura crítica em torno da tecnociência, a investigação parte de algumas conexões estabelecidas através dos pensamentos de Gilbert Simondon, Gilles Deleuze e Alfred North Whitehead.

Estes três autores possuem uma concepção específica de ciência, desenvolvida em momentos históricos distintos, e que teve grande importância para o pensamento e a filosofia, bem como desdobramentos em outras áreas do conhecimento. Contudo, valeria perguntar como se coloca o problema das interfaces entre corpos e máquinas nos três pensadores. Em Deleuze encontra-se um percurso que vai das máquinas desejantes ao corpo sem órgãos, passando pelos mapas cerebrais; em Simondon encontra-se uma evolução concomitante dos meios biológicos e dos meios técnicos através da qual, corpos e máquinas ocupam um mesmo plano ontológico; em Whitehead encontra-se um universo conceitual diferenciado, porém alguns de seus conceitos talvez possam indicar alternativas para a questão corpos e máquinas, conceitos como entidade atual, entidade real, concrescência e objetos eternos.

[1] Prof. Dr. Bruno Vasconcelos de Almeida (PUC Minas). *E-mail:* brunovasconcelos@pucminas.br.

## Conexões Simondon, Deleuze, Whitehead

Neste trabalho, o pensamento de Deleuze opera um modo particular de agenciamento, pois é ele quem estabelece linhas de conexão com os pensamentos de Simondon e Whitehead. Para ficar apenas na relação conceitual e terminológica, a relação entre Deleuze e Simondon pode ser indicada nos conceitos de díspar, ressonância, cristalização, modulação, virtual e, talvez o mais importante, individuação. Deleuze e Whitehead igualmente comportam aproximações dessa natureza: acontecimento, processo, ritmo, princípio ontológico, criatividade.

Na proliferação conceitual dos três autores destacamos a importância do pensamento sobre as máquinas, a caracterização dos objetos técnicos, as implicações tecnológicas no leque das formações sociais, a criação de modos de subjetivação afetados pelos intercâmbios entre técnica e tecnologia, uma ontologia do processo e da criação e, no caso deste trabalho, a investigação das relações entre corpos e máquinas.

## A leitura deleuzeana de Simondon

Nos trabalhos de Deleuze encontram-se quatro passagens que remetem diretamente a Simondon: **O Indivíduo e sua Gênese Físico-Biológica** (1966), Síntese Assimétrica do Sensível/**Diferença e Repetição** (1968), a nona e a décima quinta séries de **Lógica do Sentido** (1969) e A Geologia da Moral (Quem a terra pensa que é?) de **Mil Platôs 1** (1980).

Em **O Indivíduo e sua Gênese Físico-Biológica** a questão prévia da individuação é a existência de um sistema metaestável definido por uma ‘disparação’ entre duas ordens de grandeza, duas escalas de realidades díspares, onde não há comunicação interativa; ao contrário, existe dissimetria, energia potencial e diferença de potencial. Neste texto, Deleuze afirma que o metaestável é definido como ser pré-individual, provido de singularidades. *Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual* (DELEUZE, 2006, p. 118). A disparidade (a categoria do problemático) é, portanto, o primeiro momento do ser, singular e prévio à individualidade. Trata-se da distinção entre singularidade e individualidade, que terá, por sua vez, inúmeros desdobramentos no pensamento de Deleuze. A ressonância, outro conceito importante de Simondon, retomado por Deleuze, aparece como o *modo mais primitivo de comunicação entre realidades de ordens diferentes* (DELEUZE, 2006, p. 119).

O artigo contém ainda outras ideias em torno da individuação: a categoria do ‘problemático’ é definida como momento do ser e primeiro momento pré-individual. A individuação é organização de uma solução, isto é, uma resolução para um sistema objetivamente problemático. Por um lado, essa resolução apresenta-se como ressonância interna, modo primitivo de comunicação entre realidades de ordens diferentes (Deleuze diz que a ressonância terá grande importância no domínio da afetividade). Por outro, essa resolução é informação, clara referência à cibernética e à teoria da significação.

Simondon e Deleuze apontam para níveis cada vez mais complexos de individuação: biológica, psíquica, coletiva, trans-individual. A individuação, nos três últimos níveis, sinaliza, para Deleuze, a possibilidade de se pensar a subjetivação sem o indivíduo, ou melhor, uma subjetivação sem sujeito, radicalizada no processo através do qual tudo é fluxo, dinamismo organizador, máquina de acoplagem. As máquinas colocam em jogo novas maneiras de se pensar o desejo, e portanto, outra teoria da subjetividade.

Deleuze refere que o pré-individual permanece associado ao indivíduo, fonte de estados metaestáveis futuros, em novos agenciamentos que levam em consideração a ressonância interna e a informação.

Em **Diferença e Repetição** (Síntese Assimétrica do Sensível), Deleuze aborda o conceito de disparidade (disparação) como um estado de diferença infinitamente desdobrada. Há um primado da disparação em relação à oposição, às relações de oposição. A individuação não é a diferenciação. O processo contém disparação, individuação e diferenciação. Do mesmo modo como não se tem ou não se é o eu universal, não se tem ou não se é o objeto universal qualquer. Encontramos em Deleuze uma curiosa sequência conceitual: diferença, paradoxo, intensidade, profundidade ou spatium. Na individuação encontram-se diferentes graus da intensidade e diferentes naturezas da intensidade.

A intensidade pode ser pensada a partir de algumas de suas características: a quantidade intensiva compreende o desigual em si, a intensidade afirma a diferença, e a intensidade é uma quantidade implicada, envolvida, embrionada. A individuação é intensiva.

Vale notar o vocabulário de Simondon em torno do pré-individual, isto é, a presença de termos conceitos como ordem de magnitude, sistemas metaestáveis e energia potencial. Quanto a Deleuze, o uso do vocabulário da termodinâmica encontra-se em dinamismos espaço-temporais, processos intensivos de individuação, intensidade, magnitude intensiva e singularidades.

É a assimetria, a diferença problemática, que produz individuação, não como síntese, mas como resposta a uma situação metaestável. Na assimetria, produz-se soluções criativas, invenção de dimensões com novos sentidos. Sauvagnargues lembra os exemplos de Deleuze, individuação material do cristal e individuação vital da membrana. O exemplo simondoniano da cristalização é utilizado por Deleuze na definição do acontecimento.

A cristalização fornece a imagem mais simples de uma transdução, através do reencontro problemático entre o meio pré-individual e a singularização. A transdução implica, portanto, criação e diferenciação (SAUVAGNARGUES, 2011, p. 21).

Duas conclusões do artigo referido possibilitam aproximar individuação e subjetivação: na primeira, *a definição simondoniana de individuação permite a Deleuze precisar sua filosofia da diferença, graças à definição do signo como disparação*[2]. A segunda, *as singularidades se produzem como as condições, a razão transcendental das individuações e das subjetivações humanas, e resume a gênese dos indivíduos e das pessoas*[3]. (SAUVAGNARGUES, 2011, p. 27).

Simondon e Deleuze divergem quanto à transdução e quanto à diferença. Simondon pensa a transdução sob o regime de um processo de unificação, Deleuze a pensa sob a proeminência da heterogeneidade. Simondon pensa a diferença em termos de não identidade; Deleuze, como diferença afirmativa. O ser fasado de Simondon é diferente da multiplicidade substantiva de Deleuze.

Em **Lógica do Sentido**, também encontram-se alguns desdobramentos das ideias de Simondon, em especial o conceito do problemático. Ele remete ao acontecimento. Deleuze define o acontecimento como inatribuível a um sujeito, independe de pessoa ou ser. Ele não corresponde a uma cristalização, ao contrário, é molecular. O acontecimento se dá em uma vida, um verbo, um pôr-do-sol, próximo do infinitivo e da indeterminação. O acontecimento está em relação direta com o jogo do virtual e do atual, desdobramento do fluxo problemático dos movimentos caóticos da vida.

Na Nona Série, 'Do Problemático', Deleuze enuncia que o modo do acontecimento é o problemático; as singularidades presidem a gênese das soluções de uma equação. O problema é determinado pelos pontos singulares que correspondem às séries, mas a pergunta é determinada por um processo aleatório que corresponde à casa vazia ou ao elemento móvel.

Na Décima Quinta Série, 'Das Singularidades', estas são caracterizadas como anônimas, nômades, impessoais, pré-individuais. Elas determinam o campo transcendental,

[2] La définition simondienne de l'individuation permet à Deleuze de préciser sa Philosophie de la Différence, grâce à la définition du signe comme disparation.

[3] Ces singularités se produisent comme les conditions, la raison transcendantal des individuations et des subjectivations humaines et rendent compte de la genèse des individus et des personnes.

impessoal e pré-individual. As singularidades presidem a gênese dos indivíduos e das pessoas, e se repartem em potenciais.

De acordo com Deleuze, as singularidades se organizam em um sistema metaestável, provido de energia potencial distribuída em séries. Elas gozam de um processo de auto unificação e frequentam a superfície, do tipo membrana ou superfície topológica de contato – o mais profundo é a pele. A superfície é o lugar do sentido, nela ocorrem as atualizações da energia potencial.

Por último, compondo a ressonância produzida pela leitura deleuzeana de Simondon, encontram-se algumas passagens em **Mil Platôs**, especificamente no Platô intitulado A Geologia da Moral (Quem a terra pensa que é?). Deleuze retoma a questão do interior e do exterior no caso do cristal e do organismo, problematiza o papel do limite no caso da membrana, retoma os fenômenos de ressonância entre ordens de grandeza diferentes (molde, modulação e modelagem) e trabalha a noção de transdução, a partir da amplificação das ressonâncias entre o molar e o molecular.

## A Conexão Deleuze Whitehead

Por outro lado, encontramos em Deleuze e Whitehead a pergunta pelas condições de emergência do novo, isto é, em que condições o mundo objetivo permite uma produção subjetiva de novidade (Deleuze, 1991, p. 121). Como pensar o novo? Como fazer surgir a transformação de um conceito? Como favorecer que o conceito amplie a elaboração dos horizontes da experiência?

O conceito de processo em Whitehead diz respeito ao como uma entidade advém, o modo como ela advém constitui o que ela é; de tal forma que o ser constitui o devir, e o devir constitui o processo. De maneira similar, Deleuze afirma que o devir se produz no jogo do virtual com o atual, em fluxo permanente, tal como no processo de Whitehead, e de maneira oposta ao conceito de processo em psicopatologia. O processo, portanto, diz respeito ao devir, ao modo mutante de constituição de algo.

*Processo e realidade* (1929) desenvolve-se a partir do chamado esquema categorial, composto de noções divergentes e fundamentais ao esquema, e de um conjunto de categorias (categorias do último, categorias de existência, categorias de explicação e obrigações categoriais). O processo diz respeito às oito categorias de existência: entidades atuais ou ocasiões atuais, preensões ou fatos concretos de realidade, nexos ou realidades públicas, formas subjetivas ou realidades privadas, objetos eternos ou potenciais puros, proposições ou realidades em determinação potencial, multiplicidades ou disjunções puras de entidades diversas e, por último, contrastes, ou modos de sínteses ou entidades em uma preensão única.

O conceito de criatividade é dependente do conceito de processo, pois processo é o modo do impulso criador. Em Whitehead a criatividade é uma das três categorias do último. As outras duas são: muitos (*many*) e um (*one*). A ontologia de Whitehead é movente, fluída, a criatividade diz respeito a uma atualidade, algo que se atualiza em uma preensão. Espaço e tempo são compostos de relações que se afetam a todo tempo. A experiência é um fato primário de afetação pelo mundo. A continuidade daquilo que é potencial é sempre rompida.

O conceito de acontecimento é central no pensamento de Whitehead e Deleuze. Para o primeiro, o acontecimento é o nexo de uma ocasião atual, a concrescência real de vários potenciais. Para o segundo, o acontecimento não se confunde com sua efetuação espaço-temporal num estado de coisas (Deleuze, 1974, p. 154); ele é impessoal, pré-individual, neutro, dependente da linguagem. Deleuze exemplifica com a literatura de Joe Bousquet (1974; s/d): minha ferida existia antes de mim. O acontecimento difere da banalidade cotidiana e não deixa lugar ao acidente. Ele é efetuação e contra efetuação, sentido e devir do mundo.

As ocasiões atuais, definidas por conjunções, englobam a concrescência e a criatividade. As preensões englobam os elementos não vistos e os objetos eternos, diferentes tipos de objetos eternos, podem ser sensíveis ou conceituais, isto é, os objetos eternos remetem a qualidades

sensíveis ou a conceitos científicos. O '*many*' de Whitehead é a multiplicidade pura e aleatória, estado puro da diversidade disjuntiva. Deleuze refere que no fundo do acontecimento há vibrações (Webdeleuze, acesso em 21/05/2012).

Vale acrescentar que Deleuze e Whitehead estão interessados na ciência de seu tempo. Eles atualizam, cada um a seu modo, algumas questões no âmbito das relações entre ciência e ontologia. A linha de pensamento estimada para dar conta das questões entre tecnociência e subjetividade se desloca nas múltiplas combinações possíveis entre Simondon, Deleuze e Whitehead.

## Referências

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

DELEUZE, G. *A Dobra*: Leibniz e o barroco. Tradução de Luiz Orlandi. Campinas: Papirus, 1991.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Estudos, 35).

SAUVAGNARGUES, A. Simondon et la Construction de L'empirisme Transcendantal. *Cahiers Simondon*, Numéro 3. Paris: L'Harmattan, 2011.

SIMONDON, G. *Du Mode d' Existence des Objets Techniques*. Paris: Éditions Aubier, 1989. (Philosophie).

SIMONDON, G. *L'individuation à la Lumière des Notions de Forme et d'Information*. Grenoble: Éditions Jérôme Millon, 2005.

WHITEHEAD, A. *Modes of Thought*. New York: The Free Press, 1966.

WHITEHEAD, A. *Process and Reality*. Corrected Edition. Gifford Lectures; 1927-28. New York: The Free Press, 1985.

# ENTRE FILMES E FICÇÕES: EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA E ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO

Dami da Silva[1]

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma experimentação na clínica do Acompanhamento Terapêutico (AT) com um acompanhado que apresenta transtorno do espectro autista. A partir da ideia de filmarmos e fotografarmos os encontros, o acompanhado começou a se expressar mais, a ampliar a interação com o acompanhante e a perceber mais o entorno, e, nesse contexto, ele também passou a fazer questões sobre si próprio, utilizando-se de um inusitado jogo com as palavras, combinando heróis do cinema e personagens de desenho animado a um modo singular de falar, se ver e ver o mundo. A perspectiva que se coloca aqui é que, nestes encontros, se inventa ou se produz uma experimentação, novos modos de ver, falar e agir; afetado por aquilo que se passa nos próprios encontros e que leva a uma diferenciação. A estética que caracteriza a experimentação diz respeito, então, a produção de movimentos de diferença e de novidade criadora no que parecia repetitivo e estagnado.
**Palavras-chave:** Acompanhamento terapêutico; experimentação; estética; filmes.

Este trabalho apresenta um Acompanhamento Terapêutico (AT) que foi indicado para que Paulo[2] (37 anos – transtorno do espectro autista) não ficasse muito tempo em casa apenas assistindo à televisão. Pensou-se assim que o acompanhante poderia estar com ele em algumas de suas atividades físicas na academia ou mesmo fazer caminhadas pelas ruas. Paulo apresenta uma certa dificuldade na articulação da fala; dificuldades de memória/memorização; apresenta repetições, limitações de temas e de frases (geralmente são sobre filmes, desenhos animados ou músicas); possui dificuldades na orientação espacial e temporal; não consegue ler, escrever ou reconhecer cores, tem grandes dificuldades em tomar decisões ou fazer escolhas diferenciadas e apresenta muita dependência em relação à mãe.

O acompanhado gostava de fazer caminhadas. Passeios e saídas não eram dificuldade para ele e foram, nos primeiros dias, as únicas coisas que fizemos. Mas ele parecia se esquecer tanto dos lugares em que íamos, quanto das outras atividades que combinávamos, além disso, para mim, ele andava mecanicamente, isto é, aparentemente sem se afetar pelo entorno e nem pela minha presença. Os diálogos que tínhamos, tanto quanto a escuta, pareciam se perder no esquecimento, na repetição, na fragmentação das falas, nos equívocos, nos desentendimentos e numa aparente falta de sentido, o que parecia fazer com que as atividades fossem evanescentes, preponderando entre eu e ele, inicialmente, um distanciamento, um certo silêncio que, por sua vez, parecia intensificar as repetições de frases, palavras ou expressões fragmentadas.

Depois de algumas caminhadas, aproveitando do fato dele gostar muito de filmes, lancei uma proposta de filmarmos e/ou fotografarmos os passeios e saídas. Paulo concordou e naquele momento retirei o celular do bolso e comecei a lhe ensinar a usar a câmera. De posse da câmera, ele apontou para o chão e passou a filmar, com alguma dificuldade, os nossos próprios pés enquanto caminhávamos. Mostrei como ele poderia filmar várias coisas diferentes, mas ele preferiu filmar os nossos passos. Como a atividade não visava, necessariamente, a determinado aprendizado, resolvi deixar a câmera e as gravações o mais livres possíveis. Às vezes, ele fazia as filmagens, outras vezes, eu filmava. O resultado foi um registro de passos, pés, mãos, sombras, paisagens, imagens

[1] Ms. Dami da Silva (UFU – PPGEL). *E-mail:* dami_silva@hotmail.com.
[2] Nome fictício.

invertidas e movimentos irregulares de uma câmera à deriva, que esquecida de ser desligada, apontava para o chão, para o alto, ou se balançava à mercê dos movimentos dos braços.

Curiosamente, depois que assistimos às gravações, o acompanhado começou a relacionar os passos ou os pés que apareciam nas imagens com os passos de personagens de filmes que ele conhecia. Com isso, sempre que andávamos pelas ruas, ele olhava para as pessoas, também para seus próprios pés e começava a fazer comparações. Falava a respeito dos pés como: "passinhos do Hulk", e completava: "*Hulk é herói*...", "roupa rasgada... camisa rasgada... sozinho... sem mulher..."; ou dizia que os passos das pessoas eram "os passos do Rock" (do filme Rock, o lutador). Ele também perguntava como era a "musiquinha", referindo-se a música tema dos filmes, e daí começávamos a cantarolar a melodia. Em outras vezes, ele olhava nossas sombras projetadas no chão, como já havíamos filmado anteriormente, e dizia que eram "iguais ao Peter Pan", ou dizia que era "*igual o crocodilo tick tack*", referindo-se ao animal que comeu a mão do capitão gancho no filme e que emitia um barulho de um relógio. Em outra ocasião, enquanto andávamos por um parque, ele disse que aquilo "era uma aventura" e éramos "companheiros, parceiros", assim como Asterix e Obelix.

Posteriormente, fizemos a montagem de um vídeo com as cenas gravadas e com as fotografias, acrescentando as músicas que ele havia indicado para cada cena. O acompanhado chamou o filme de "passinhos", e estas cenas se tornaram um mote de nossas conversas e de alguns encontros.

No decorrer desses encontros, Paulo começou a se expressar mais, a dar alguma atenção ao que se passava no entorno, mas, o que mais chamou a atenção foi uma certa mudança no modo como ele falava ou se expressava e como passou a variar seus dizeres introduzindo algumas diferenças em relação ao início. Isto é, além das repetições cristalizadas em torno da caracterização dos personagens (bandido, herói, amigos, inimigos), ele começou a fazer questionamentos sobre esses próprios personagens, sobre o entorno, lojas, lugares e sobre si próprio. Por exemplo, ele perguntava se era homem ou menino, velho ou novo, se era hulk e também dizia que podia se transformar. Nessas ocasiões, ele se utilizava do que considerei ser um jogo de palavras e expressões, que às vezes pareciam algum tipo de brincadeira ou de piada; outras vezes pareciam coisa séria, e, em outras, pareciam coisa sem nenhuma importância.

Para tentar entender o que se passa nesses encontros, faço referência à experimentação, a qual se refere a uma abertura ao inusitado dos encontros, àquilo que se passa entre acompanhante e acompanhado. Tal experimentação é uma aposta na produção de algo singular, produção de alguma diferença, levando em conta os desafios de se haver com o próprio encontro, tendo como ferramentas os meios que se apresentavam possíveis. De outro modo, a experimentação consiste em habitar um território, experimentar quais linhas permitem a produção de algo novo e daí fazer as composições e passar a outros territórios (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A experimentação se compõe também pelo paradigma estético-ético-político que tem essas dimensões inseparáveis que compreendem, respectivamente, os processos de produção de novos modos de vida, de agir e pensar; a afirmação desses modos nas suas diferenças, nas suas singularidades, assim como a relação de forças que perpassa o processos ético e estético, tanto no sentido de engendrá-los quanto no sentido de impedi-lo (DELEUZE; GUATTARI, 1995; MUYLAERT, 2006).

Nesse sentido, quando propomos neste AT, fazer as filmagens e as fotos, mesmo frente às limitações do acompanhado e do acompanhante, apostávamos em algum tipo de produção singular. Consideramos que, abrir-se a essa experimentação, daria lugar a outras possibilidades para o sujeito e/ou produção de subjetividade. De outro modo, quando o acompanhado foi, de certo modo, convocado ou interpelado, e lhe foi oferecido experimentar; na medida que ele percebeu isso, que não se tratava de fazer correções ou pedagogismos, então ele afeta e se deixa afetar.

Afetar e ser afetado implica um processo de diferenciação e de composição. Os bons encontros compõem, aumentam a potência de agir e pensar, enquanto os maus encontros decompõem, diminuem essa potência. Os afetos são devires que ora enfraquecem e decompõe nossas relações, ora nos compõem e nos fazem mais superiores. Os corpos então se definem por aquilo que podem, pelos afetos que são capazes e não por seus órgãos e funções. Deleuze (1998) diz ainda que os corpos não são apenas biológicos, mas psíquicos, químicos, sociais, verbais. E de quais afetos um corpo é capaz? Só se pode saber experimentando, possibilitando um encontro de corpos.

É nesse plano que, filmar, assistir às imagens, escolher as músicas, se constituem como disparadores imbricados em um processo que parece envolver uma relação entre o filme que fizemos e os filmes que o acompanhado conhecia, ou os heróis dos quais gostava. Nesse processo, cenas de filmes e cenas da realidade dos encontros, assim como uma linguagem claudicante, se misturam e se recortam, às vezes se confundindo, outras vezes se bifurcando. É aí que Paulo, para quem, em outros meios, é dito o que falar, quando falar e como falar, desloca-se ou é deslocado para uma posição outra, na qual pode interrogar e produzir respostas, assim como outras questões.

A experimentação se produz dessa e nessa mistura na qual o acompanhado ora diz ser o hulk, ora um lobisomem, ora o Banner[3]; ora se vê como herói, ora como monstro, ora como homem-menino, ora como velho-novo. Em outros momentos ele diz também ser cantor, ator, pintor, talvez num vislumbre de um diferenciar-se de si mesmo, que não se define por uma unidade ou uma síntese, um sentido único ou uma coerência, nem do corpo e nem da linguagem.

Afetado por esse real, o acompanhado atravessa ou é atravessado pela ficção dos filmes e personagens de cinema que ele conhecia e pela ficção de sua criação envolvida por seu modo de falar que repetia, fragmentava, se interrompia ou disparava; e por seus esquecimentos e sentidos que pareciam ignorar as contradições, desfocar a razão e o entendimento.

Podemos dizer então que, o que se produziu nos encontros neste AT, se constituiu como uma experimentação estética. Nessa experimentação, as palavras, as expressões, as questões, os desentendidos, os equívocos, os silêncios, as atividades, constituindo o próprio encontro, podem ser compreendidos como singularidades e diferenças na medida em que são afirmados enquanto tal na relação ética-estética e política da experimentação.

## Referências

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

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs:* Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Ed. 34, 1995. v 1.

MUYLAERT, M. A. AT como dispositivo clínico: uma perspectiva da esquizoanálise**.** *Psyche*, ano X, n. 18, p. 109-114, setembro, 2006.

PALOMBINI, A. L. *Vertigens de uma psicanálise a céu aberto:* a cidade – contribuições do Acompanhamento Terapêutico à clínica na reforma psiquiátrica. 2007.

[3] Dr. David Banner é o cientista que após um acidente com raios gama, passa a se transformar no Hulk quando é tomado por sentimentos de raiva, aumento de adrenalina, isto é, por algum tipo de excitação.

# PEDRAS, PLANTAS E OUTROS CAMINHOS – CARTOGRAFIAS DE UMA CLÍNICA A CÉU ABERTO

Ricardo Wagner Machado da Silveira[1]

**Resumo:** Pretende-se apresentar uma experiência de Acompanhamento Terapêutico (AT) em que o acompanhado é usuário de drogas, morador de rua e esquizofrênico. Com o objetivo de compartilhar esta experiência exitosa em saúde pública, foi realizado um documentário com o intuito de que este trabalho possa servir como ferramenta de educação em saúde e difusão de novos saberes e práticas de cuidado em saúde mental. Entendemos documentário não como cinema de não-ficção, não é o real que se opõe à ficção, mas uma função fabuladora que o desafia e que dá ao falso potência de se tornar memória, personagem, história. Se trata de cartografar o "devir do personagem real quando ele próprio se põe a 'ficcionar', quando entra 'em flagrante delito de criar lendas". Personagem e cineasta, subjetivo e objetivo estão sempre em devir, a narrativa produz devir, deslocando a oposição entre realidade e ficção para a oposição entre ficção e fabulação.
**Palavras-chave:** Acompanhamento terapêutico; cinema; cartografia.

Este trabalho pretende apresentar uma experiência de AT (Acompanhamento Terapêutico) de um paciente da rede pública de saúde de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, em que o paciente acompanhado apresenta um quadro de dependência de múltiplas drogas, é morador de rua e tem esquizofrenia.

O AT foi indicado na tentativa de vincular o acompanhado ao CAPSad (Centro de Atenção Psicossocial – álcool e outras drogas), serviço de saúde mental que atende esta demanda na rede local. O objetivo do trabalho foi e é, sensibilizar o paciente, sua família e o território para um projeto terapêutico singular, contextualizado e, por isso, mais viável e efetivo, sempre em consonância com os princípios defendidos pelo SUS (Sistema Único de Saúde) e pela Luta Antimanicomial.

Com o objetivo de compartilhar esta experiência exitosa, foi realizado um documentário sobre esta experiência de AT que vem sendo utilizado como ferramenta de educação em saúde e temos obtido resultados como a difusão de novos saberes e práticas de cuidado em saúde mental; reflexões acerca da atuação dos profissionais que trabalham nessa área, referendados pelos conceitos de clínica ampliada e redução de danos; e a problematização junto à comunidade dos estereótipos criados acerca da pessoa que faz uso problemático de drogas.

A escolha pela realização de um documentário como forma de produção científica se justifica por sua potência de proliferação micro e macropolítica, local e global simultaneamente, contando com espaços variados (inclusive virtuais) de exibição e circulação, atingindo a vários segmentos sociais (TEIXEIRA, 2004).

Para um melhor entendimento da perspectiva filosófica e estética pela qual entendemos o documentário, inicialmente seguimos o percurso do documentarista Bernardet que, de acordo com Teixeira, "rompe com o modelo sociológico de documentário, deixando de acreditar no cinema documentário como reprodução do real; desenvolve então uma linguagem baseada no fragmento e na justaposição; opõe-se à univocidade e trabalha sobre a ambiguidade." (TEIXEIRA, 2004, p. 36).

Em Deleuze (1990) a problemática da forma-documentário na linguagem cinematográfica leva à irrupção das "potências do falso" desconstruindo o binômio Cinema Direto/Cinema Verdade e todo modelo de verdade, em favor do exercício de uma visão indireta livre não mais dirigida às categorias epistemológicas sujeito/objeto, provocando abalos na

[1] Prof. Dr. Ricardo Wagner Machado da Silveira (UFU). *E-mail:* ricardowagner@ipsi.ufu.br.

compreensão que se tem de objetivo/subjetivo no âmbito da imagem cinematográfica, em defesa da obliquidade dessa visão indireta.

Em seguida, livre de uma narração que deseja ser verdadeira e torna-se eminentemente falsificante, Deleuze se dedica aos personagens que emergem nesse processo e então "o falsário torna-se o próprio personagem do cinema". Diferente do verdadeiro que é unificante e cria um personagem, a potência do falso é inseparável de uma "irredutível multiplicidade". Não se trata de outro modelo idealizado a ser colocado no lugar e em oposição a um ideal de verdade, mas de uma vontade de potência autopoiética e com poder de afetação que vai se afirmando no processo de criação do documentário. Não há oposição a um ideal de verdade, pois este não passa de uma ficção no âmago do real como nos disse Nietzsche.

Em relação à antiga concepção de documentário como cinema de não-ficção, para Deleuze não é o real que se opõe à ficção, mas uma função fabuladora que o desafia e que dá ao falso potência de se tornar memória, personagem, história. Não se trata de "apreender a identidade de um personagem real ou fictício, através de seus aspectos objetivos e subjetivos" e sim cartografar o "devir do personagem real quando ele próprio se põe a 'ficcionar', quando entra 'em flagrante delito de criar lendas". Personagem e cineasta, subjetivo e objetivo estão sempre em devir, a narrativa produz devir mais que histórias deslocando a oposição entre realidade e ficção para a oposição entre ficção e fabulação. (DELEUZE, 1990)

Numa conexão entre clínica e cinema, através do pensamento esquizoanalítico, Rolnik (1994) dirá que a clínica tem como vocação criar condições de acolhimento da alteridade e construção de estratégias de suportabilidade da violência que se processa para quebrar as cristalizações paralisantes que capturam a subjetividade. Nesta clínica é necessária uma relação terapêutica com hospitalidade absoluta à alteridade que há em cada paciente, família, comunidade, e a certeza de que as experimentações vividas na relação não podem garantir a cura absoluta desejada, mas a alegria trágica das quedas e da possível transmutação da vida.

Este trabalho contou com estudantes, professores e outros profissionais desde a sua concepção até a sua divulgação, o que tem sido de crucial importância para a formação profissional, política e interdisciplinar dos envolvidos. Para sua realização, o projeto contou com apoio financeiro advindo de um edital do PROEXT – MEC/SESu.

## Referências

DELEUZE, G. *A Imagem-Tempo. Cinema 2*. Trad.: RIBEIRO, E. A. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Álcool e redução de danos:* uma abordagem inovadora para países em transição. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

LANCETTI, A. *Clínica Peripatética*. São Paulo: Hucitec, 2006.

PALOMBINI, A. L. *Acompanhamento terapêutico na rede pública.* A clínica em movimento. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) *Pistas do Método da Cartografia:* Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, S. B. Clínica Nômade. In: Equipe de ATs do Hospital-Dia A Casa. (Org.) *Crise e Cidade:* Acompanhamento Terapêutico. São Paulo: EDUC, 1997. p. 20-32.

SILVEIRA, D. X.; MOREIRA, F. (Org.) *Panorama atual de drogas e dependências*. São Paulo: Atheneu, 2006.

TEIXEIRA, F. E. Introdução. In: TEIXEIRA, F. E. *Documentário no Brasil:* tradição e transformação. São Paulo: Summus, 2004. p. 7-26.

## SESSÃO 5 – RESUMO

## “CARTOGRAFIAS CAMARADAS”

A partir de diferentes olhares, buscaremos uma composição prático-teórica sobre o Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência, localizado na cidade de São Vicente –SP (popularmente conhecido como coletivo Camará ou apenas Camará). Assim, preceptora, supervisor, e dois ex-estagiários almejarão em seus escritos desenhar contornos sobre suas experiências de trabalho naquele local, levando em consideração a itinerância e as descontinuidades no acompanhar dos processos e experiências dos diferentes espaços de atuação abarcados pelo serviço. Sem deixar de lado a dimensão ético-política que navega a favor da maré dos devires. Que fique claro que esses trabalhos são composições que ultrapassam as individualidades dos autores, pois transitam muito mais num corpo coletivo sensível, formativo e gestante das múltiplas possibilidades encontradas no cotidiano do Camará.

## SESSÃO 5 – ARTIGOS

# A METODOLOGIA CAMARÁ E OS DESAFIOS DE UMA ORGANIZAÇÃO ITINERANTE

Amanda Giron Galindo[1]

**Resumo:** Este artigo busca trazer elementos para reconhecer a Metodologia Camará enquanto uma nova metodologia que é criada cotidianamente pelos camaradas da ONG Centro Camará de Pesquisa e Apoio à infância e à adolescência em São Vicente. Para dar conta dessa tarefa, trouxemos narrativas de encontros, bem como composições possíveis entre pistas do método da cartografia de Passos, aprendizagem inventiva de Kastrup, potências de encontros de Spinoza, espaço potencial de Winnicott e conceito de território de Deleuze e Guattari, acreditando que são todos elementos importantes para dizer as bases e as apostas políticas dessa Metodologia Camará, sabendo que a elucidação dela não se encerra aqui.
**Palavras-chave:** Metodologia; Camará; território.

O Centro Camará de Pesquisa e Apoio à infância e à adolescência, o Camará como é conhecido, é uma organização não-governamental fundada em 1997 e sua sede no município de São Vicente, litoral sul de São Paulo.

O Camará tem por missão promover a inclusão e a participação de crianças e jovens na rede social ampliada, enquanto sujeitos desejantes e de direitos, priorizando o atendimento de adolescentes e jovens em situação de risco pessoal e social (CREDICARD, 2005). Sua ação se expande para as famílias e comunidades as quais se insere, uma vez que o cuidado e a educação são sempre contextualizados e, portanto, o território ganha especial atenção nos projetos.

A metodologia utilizada pela organização se tornou um diferencial, ela está alicerçada em diversas metodologias, em variados apoios científicos e artísticos, mas se dá na vida, no presente, na experiência, e é única, é própria, por isso a chamamos de "Metodologia Camará". Para entender como ela se dá traremos algumas pistas de suas relações científicas, artísticas e trechos de narrativas que possam compor essa rede metodológica para entendermos o caráter instituinte desta Metodologia Camará.

Ela se aproxima do método cartográfico à medida que suas intervenções são mergulhos na experiência, que agenciam teoria e prática num mesmo plano de produção, ou coemergência, que também é chamado de plano da experiência. (PASSOS & BARROS, 2009). As ações se dão ali, no cotidiano, em ato. Uma casa que pega fogo, uma grávida que tem seu bebê roubado na maternidade, uma vizinha que quer deixar o camará mais bonito e por isso pinta seus vasos na entrada da sede, uma assembleia de bairro, histórias que vão constituindo essa organização, que são Camará.

O Camará aposta na arte como dispositivo atrelado a um comprometimento com os processos de criação e com a produção de subjetividades. As atividades podem conter expressões artísticas, como a dança, o artesanato, a música, o teatro, mas extrapolam a arte, porque investem também no protagonismo dos sujeitos, no questionamento da participação política e social no mundo, no lúdico e na composição coletiva criativa.

Recordo aqui uma cena interessante: na semana de comemoração da Luta Antimanicomial, em um evento num auditório de uma universidade santista juntam-se militantes, estudantes, profissionais da rede de saúde e crianças, sim, muitas crianças. Após as falas dos palestrantes abriu-

[1] Mestranda do Programa Ensino em Ciências da Saúde na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Acompanhante Terapêutica da equipe TRAJETOS em Santos/SP. *E-mail:* amandagiron@yahoo.com.br.

se um espaço em que o microfone estava disponível para outras falas. As crianças, muito mais desinibidas que os adultos participantes começam a falar. Reivindicam por espaços para brincar, por saúde, por lutas e uma das falas que mais chamou atenção foi de um jovem que se dizia tímido, mas que tinha ido ao Fórum de Educação Mundial em Brasília junto com o Camará e que lá ele percebeu o quanto era importante a participação política dos jovens.

Proporcionar espaços em que as crianças e os jovens possam se posicionar, falar, criar. O Camará aposta nesse tipo de proposta, e busca sempre coletivizar as questões, ouvindo os participantes, sempre em roda, horizontalizando os saberes, as falas, procurando ouvir das crianças e dos jovens as questões que eles consideram importantes para as suas vidas. O constante processo de participação nas atividades, no pensar junto com as crianças e os adolescentes, no repensar as propostas, faz com que a metodologia trace no percurso as suas metas. Considerando a inseparabilidade entre o conhecer e o fazer, entre o pesquisar e o intervir, a metodologia Camará também é cartográfica. (PASSOS & BARROS, 2009).

O brincar também é considerado um relevante elemento de processos de subjetivação. A Metodologia Camará, ao investir neste lugar, o qual Winnicott chamou de espaço potencial, está abrindo espaço para a experiência criativa das crianças e adolescentes e oferece sustentação à essas experiências que se desenvolvem dentro de certa continuidade do espaço-tempo e que fundam uma nova forma de viver como brincar. (FRANCO, 2003)

Juntar diversas escolas da região de São Vicente e lotar uma sala de cinema às nove da manhã. Crianças, adolescentes, professores, estudantes da UNIFESP, camaradas... lá estávamos nós reunidos para assistirmos “Promessas de um Novo Mundo”, e refletirmos, com a ajuda do filme, sobre a guerra entre Palestina e Israel. O filme traz a visão das crianças sobre os conflitos na região, fala-se sobre preconceito, religião, tradição, família, curiosidade, amizade e violência. Essas são questões que nos permeiam, que encontram reflexos em nosso dia-a-dia, e fazer essa discussão através da arte e da participação em uma passeata por direitos humanos - isso é Camará.

Uma metodologia que aposta na aprendizagem inventiva, que assim como coloca Kastrup (2001) se dá através da invenção de problemas, e não pela solução dos problemas.

> [...] a aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. A experiência de problematização distingue-se da experiência de recognição. (KASTRUP, 2001, p. 17)

Essas problematizações são processos coletivos e também individuais, eles acontecem ao serem colocadas em análise diversas situações, como por exemplo, em uma reunião de planejamento de um passeio a um parque aquático lembro-me das crianças levantarem questões sobre os trajes de banho, as dúvidas iniciais eram sobre ir de biquini ou sunga, mas ao colocarmos essas relações de vergonha na roda, trouxemos elementos para discutir relações de gênero, violência sexual, exposição do corpo e sexualidade, tradição patriarcal dentre tantas outras questões, e eram as dúvidas que nos impulsionavam a pensar, a criar relações, a questionar, a criticar, e esses são processos dessa aprendizagem que se faz na invenção de novos problemas.

Não podemos supor de antemão tudo o que pode acontecer nas reuniões, nos grupos, nas assembleias, e essa é a joia preciosa da imprevisibilidade dos encontros. Somos afetados nos encontros, e sentimos o efeito dessa ação sobre nosso corpo. Spinoza nos diz que os encontros alteram nossa potência de agir. (JÚNIOR, 2008)

Então a experiência é vívida, é corporal, é respeitada e sentida. Elas podem ser entendidas como um saber-fazer, um saber que emerge do fazer para um sujeito exposto às experiências.

Experiências tantas de sentir os cheiros, os estranhamentos com o novo, as sensações dos encontros, ver as delicadezas e os detalhes, sentir medo, sentir paixão, estar sensível ao mundo.

Uma metodologia itinerante. Percebe-se pelas ações relatadas que o Camará tem como prerrogativa deslocamentos pela cidade, ocupar os bairros, as ruas, as escolas. Criar espaços de lazer, de convivência, de troca. E esse é um desafio que ao mesmo tempo potencializa as ações territoriais, enfraquece a manutenção de uma casa sede. E é paradoxal, porque estando a casa sede "caindo aos pedaços" em precariedade física, o Camará ganha mais forças para expandir suas ações nos territórios, nas comunidades, nas casas, nas praças, nas ruas.

Dessa forma, reconhecemos que este "não-lugar" fixado é o que possibilita a construção de diversos caminhos. Como bem nos traz Deleuze (1989) o território é pensado por ele e Guattari como uma construção provisória que se dá sempre em movimento, em relação a processos de desterritorialização e reterritorialização. Com a ajuda dos filósofos franceses podemos reconhecer no Camará essa relação de movimento constante, essa itinerância territorial. E este processo de desterritorialização e reterritorialização é desafiador à medida que desloca, que ressignifica e o cerne da questão está em como acompanhamos estes processos de movimento: isso só é possível em uma metodologia que permite e que se reconhece nessas aberturas.

A Metodologia Camará transborda para além das metodologias científicas e inventa mundos metodológicos, mundos de experimentações, criações, invenções políticas e sociais, novas formas de estar no mundo, abrindo possibilidades de criação de novos territórios existenciais. O Camará se reconhece em uma metodologia inventiva, com uma aposta política de abertura de possíveis em nossos cotidianos.

*"É preciso desformar o mundo:*
*Tirar da natureza as naturalidades."*
Manoel de Barros

## Referências

DELEUZE, G. *O abecedário de Gilles Deleuze*. 1989. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video>. Acesso em: 26 maio 2015

FRANCO, S. de G. O brincar e a experiência analítica. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, jun. 2003.

JÚNIOR, H. R. C. Espinosa: Alegria e Inteligência. *Revista Alegrar*, n05, 2008. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br/05/TEXTOS_A_05/Espinosa.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 6, n. 1, 2001.

LIMA, E. Oficinas, Laboratórios, Ateliês, Grupos de Atividades: dispositivos para uma clínica atravessada pela criação. In: FIGUEIREDO, A. C.; COSTA, C. M. *Oficinas terapêuticas em saúde:* sujeito, produção e cidadania. Coleções IPUB, Contra capa, 2004. Disponível em: http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/beth/oficinas.pdf.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SHAPIRO, J; GOLDBERG, B. Z.; BOLADO, C. *Promessas de um Novo Mundo (Promisses)* [Filme]. Produção de SHAPIRO, J; GOLDBERG, B. Z, Direção de SHAPIRO, J; GOLDBERG, B. Z.; BOLADO, C., Estados Unidos, 2001, cor. 35mm. 105 min, som.

# “EXPERIÊNCIA CAMARÁ”

Breno Ayres Chaves Rodrigues[1]

**Resumo:** Esse artigo relata a experiência de um ano de estágio em psicologia (ano de 2014) no Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência, localizado na cidade de São Vicente – SP. Nesse um ano, a partir de uma metodologia cartográfica, chegamos a apontamentos teórico-práticos que buscam dar primeiros contornos ao que chamo de “experiência Camará”. Pautada em um paradigma ético-estético-político da convivência, tornar pública essa experiência singular do cotidiano do serviço tem por objetivo encontrar alianças e apoiar todos os interessados em contribuir para a promoção da cidadania e o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças, Adolescentes e seus familiares.
**Palavras-chave:** Experiência Camará; cartografia; convivência.

## Introdução

Fundado em 1997, na cidade de São Vicente/ SP, o Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência (coletivo Camará) surgiu da iniciativa de um grupo de trabalhadores da área da saúde, educação, assistência social e representantes da sociedade local, interessados em contribuir para a promoção da cidadania e o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes. Tem por missão contribuir para a construção de uma sociedade equânime e sustentável por meio da promoção dos direitos humanos, do desenvolvimento sociocultural e da proteção ambiental. Atua nos espaços de formulação de políticas públicas e controle social, onde realiza pesquisas, sistematizações e formações de profissionais da rede de proteção social, bem como projetos e ações educativas, artísticas e culturais em regiões periféricas da cidade ditas vulneráveis.

Esse artigo é um relato de experiência de um ano de estágio supervisionado de psicologia (2014) possibilitado pelo vínculo institucional entre a Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista e o coletivo Camará. Nessa jornada de trabalho e pesquisa, nós estudantes participávamos ativamente de todos os espaços de atuação: reuniões com serviços públicos e privados que possibilitavam a materialidade das políticas de assistência social, saúde, saúde mental, educação e cultura; reuniões internas e supervisões para articulação de estratégias de ação a partir das experiências vivenciadas nos grupos de trabalho, oficinas e assembleias com crianças, jovens e familiares nos territórios de atuação (Nesse ano de 2014 a atuação foi principalmente nos bairros Vila Margarida, Quarentenário e arredores da sede); participávamos de reuniões para escritas de novos projetos para financiamento e manutenção do serviço; e, finalmente, participávamos de saídas e viagens educativas e culturais pela cidade, pelo Estado, e até pelo Brasil acreditando não sua potência formativa.

## Método

Esse artigo é confeccionado a partir das experiências de trabalho e articulações teóricas registradas no relatório final de estágio do ano de 2014. Importante dizer que esse relatório final foi escrito a partir da análise de diários de campo que eram feitos a cada semana de estágio.

[1] Psicólogo formado pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Educador do Centro Camará de pesquisa e apoio à infância e adolescência em São Vicente/SP (ONG Camará) e Acompanhante terapêutico da equipe TRAJETOS em Santos/SP. *E-mail:* brenoayreschaves@gmail.com.

Nesses diários de campos haviam impressões, reflexões, problemas, analisadores etc., suscitados pelas próprias vivências de trabalho. Esses diários eram um material de muitas vozes.

Nossa abordagem metodológica durante as ações no campo de estágio foi uma abordagem cartográfica: "(...) o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue outro num movimento contínuo (...)" (BARROS E KASTRUP, 2009, p. 59). Traçando cartografias, caminhávamos sempre buscando uma atenção à espreita (DELEUZE, 1988-1989)[2].

## Possíveis articulações após um ano de trabalho: A "experiência Camará"

A partir desse ano de 2014, cheguei a articulações teórico-práticas que falam de uma experiência única de trabalho e convivência que chamei de "experiência Camará". Pensar essa experiência é sempre algo de muitas vozes, afetos, corpos, singularidades, é um agenciamento coletivo, é produção de subjetividade:

> É preciso sublinhar que a novidade do conceito de 'subjetividade' é ser indissociável da noção de produção (...) É também preciso notar que o conceito de 'subjetividade' se refere a duas coisas. Em primeiro lugar, ao processo de produção; em segundo, às formas que resultam desse processo, que são os seus produtos. Trata-se aí dos dois planos a que me referi anteriormente. Planos que são distintos, embora indissociáveis: o plano dos processos e das forças moventes e o plano das formas que dele emergem. (KASTRUP, 2005, p. 1276).

Desse modo, a "experiência Camará" é guiada por processualidades. Tenta-se dar voz aos devires que vão se engendrando em nossos corpos, ações, estratégias e manejos a partir do que acontece na cidade, no mundo, nos grupos e coletivos acompanhados. O processo de educação é permanente e vai acontecendo nesses processos, da experiência que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Não 'o' que se passa, não 'o' que acontece, ou 'o' que toca (BONDIA, 2002). Quando Bondia traz a experiência enquanto alteridade, compartilhamos juntos com ele uma crítica a um modelo atual de aprendizagem baseada no excesso de informações, excesso de opiniões, falta de tempo e excesso de trabalho morto, muito em voga no mundo contemporâneo capitalista. No "Camará", buscamos dialogar muito mais com aprendizagens em que as experiências aconteçam enquanto abertura para o que se passa, enquanto "território de passagem" (BONDIA, 2002) construindo sentidos para todos envolvidos a partir "não da solução de problemas, mas da invenção de problemas." (DELEUZE APUD KASTRUP, 2005, p. 1274). A invenção acaba sendo o pilar dos processos educativos em nossas ações.

Um paradigma ético-estético-político da convivência acaba permeando esse modo de pensar a subjetividade e a educação. Rolnik (1993) nos ajuda quando diz do rigor dessas três dimensões no cotidiano do trabalho acadêmico:

> Ético: porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber): ambos são de ordem moral. O que estou definindo

[2] É. Se me perguntassem o que é um animal, eu responderia: é o ser à espreita, um ser, fundamentalmente, à espreita. O escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é... observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranqüilo. Ele come, deve vigiar se não há alguém atrás dele, se acontece algo atrás dele, a seu lado. (...) quando vou ver uma exposição, estou à espreita, em busca de um quadro que me toque, de um quadro que me comova (...) Uma exposição de pintura, ou o cinema... Sempre tenho a impressão que posso ter o encontro com uma idéia. (DELEUZE, 1988-1989, p. 4-10).

> como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. Estético porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. Político porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir. (ROLNIK, 1993, p. 7)

A palavra “marcas” está presente em toda a citação. O que Rolnik (1993, p. 2), chama de marcas são:

> (...) exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. (ROLNIK, 1993, p. 2).

As “experiências Camará” sempre possuíram um rigor ético de “caminhada” para devires a partir dessas marcas instauradas no corpo. Uma caminhada com lentidões e cansaços, saltos, sustos, danças, corridas, etc. E não é à toa que convidamos a pensar essa ética sempre atravessada com o corpo e o que ele pode, e aqui não falo do corpo fechado em si, ensimesmado, mas de um corpo humano composto “de muitos indivíduos (de natureza diferente), cada um dos quais é também altamente composto.” (SPINOZA, 2014, p. 66). Spinoza chama de “indivíduos” corpos compostos por dinâmicas de interação entre superfície duras, moles e fluídas que acontecem por diferenças de velocidade e repouso. Assim, um corpo sempre tem a possibilidade de afecção com o outro numa relação de movimento, um dá movimento ou pausa o outro, afetando-o e produzindo infinitas formas e composições.

Sempre guiado por essa noção de “corpo” aberto para o mundo, um corpo em constante “relação com”, fica claro que sempre há uma possibilidade estética de invenção de novos corpos a cada instante pelas marcas, que o encontro produz. Essas marcas que Rolnik (1993) convoca estão numa temporalidade outra, invisível e real, que sempre podem se atualizar no devir em diferentes formas: gestos, corporeidades, palavras, pensamentos, silêncios, músicas, poesias, confissões etc. O “coletivo Camará” é encarnado nesse corpo múltiplo de singularidades. É o movimento de produção de subjetividade que se deflagra a todo tempo nesses corpos.

Trazendo para o cotidiano de trabalho, grande parte de nossas atividades se dão em grupos com os jovens e crianças. Nesses grupos caminhamos para a invenção de problemas, mundos, corpos, como já foi dito. Esses processos inventivos são um lugar comum que miramos, mas temos a noção da disputa com campos altamente naturalizados, serializados e disciplinadores que nos engessam e endurecem. A mídia, o tráfico, a falta de recursos e estruturas, a pobreza, a lógica capitalista, a exclusão... Poderíamos analisar e elencar muitos mecanismos de exploração e empobrecimento da vida, e sempre o fizemos no Camará, mas olhamos para isso para elaborar estratégias e inventar dispositivos de resistência. Há uma estética existencial nisso.

Nesse momento do texto a dimensão política emerge. A militância e resistência enquanto experiência é viva no Camará. Lutamos por uma educação permanente embasada no que acontecem no mundo, na cidade, nos bairros, nas famílias, serviços públicos, buscando defender e promover direitos humanos de crianças, jovens e famílias a partir de suas próprias possibilidades e potências. Coletivamente, os sentidos dessa luta vão sendo tecidos, incorporados. A resistência vai se dando, num devir constante, produzindo um corpo coletivo forte, saudável. A dimensão política, nessa sintonia, tem a ver com processos de cuidado e saúde.

Traçadas essas três dimensões “ético-estético-política”, posso dizer que o cotidiano no Camará é baseado na convivência e é na convivência que essas dimensões dialogam e operam. Mas não o “senso comum” da convivência, e sim uma convivência singular, conectada aos conceitos de “experiência”, “produção de subjetividade” e “corpo” que trazemos acima. Digo isso, pois há valores e laços que são construídos a todo o momento no “estar junto” sinalizam perder força nas sociedades contemporâneas. (BAPTISTA, 2004). Sustentar essa convivência balizada pelas dimensões ético-estético-políticas citadas aqui, é, a meu ver, a práxis do coletivo Camará.

## Conclusão

Esse foi um começo de articulação e análise. Um ano de trabalho parece pouco, mas os tempos não são só lineares, também operam com as intensidades, inventividades, e aí um ano de encontros pode ser muito.

A aposta é que essa “experiência Camará” possa ajudar os trabalhadores dos setores que se comunicam com a saúde, educação, assistência social e arte/cultura. Afinal, uma experiência de trabalho, quando compartilhada, busca abrir espaço para que se ativem redes solidárias nas quais realmente aconteçam as trocas, os vínculos, as aprendizagens, o controle social, o cuidado, a resistência etc. Que esse seja um texto que encontre parceiros, agencie alianças, dê corpo a máquinas de guerra!

## Referências

BAPTISTA, M. Comunicação, Amorosidade e Autopoiese. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004, Porto Alegre. *Anais*... São Paulo: Intercom, 2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/142120151171703635339999300420813463589.pdf>. Acessado em: 27/05/2015.

BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan. /fev./mar./abr. 2002.

DELEUZE, G. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Paris, Éditions Montparnasse. 1988-1989. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video>. Acessado em: 25/05/2015.

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

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1): 15-22, jan./abr. 2007.

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o problema do devir- mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acessado em: 20/05/2015

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, S. *Pensamento, corpo e devir:* Uma perspectiva ético/estético/política do trabalho acadêmico. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acessado em: 27/05/2015.

SPINOZA, B. *Ética* [tradução de Tomaz Tadeu]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

# DITO, NÃO DITO, ENTRE-DITOS: CONTRIBUIÇÕES CAMARADAS PARA A FORMAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS E EDUCADORES SOCIAIS

Viviane Gorgatti[1]

**Resumo:** Este escrito irá acompanhar o processo de formação presente na ONG Camará. Formação enquanto uma experiência viva e uma oferta ética, que deverá ser experienciada através do cuidado. Essas ideias visam refletir sobre as práticas exercidas no trabalho do Camará, assim como identificar e refletir as interfaces que são derivadas destas ações. Sendo assim, ela tem por objetivo principal identificar quais os aspectos no funcionamento da ONG contribuem para uma formação implicada, reflexiva e articulada com as políticas: políticas de saúde, políticas de educação, políticas de proteção social, políticas de subjetividade.
Os conceitos de "placement" de Winnicott e de "aprendizagem inventiva" de Kastrup serão importantes contribuições que irão compor com esse trabalho. Espera-se, através desse acompanhamento de experiências de formação, acessar, habitar e descrever os planos de forças que participam e intervém nas mudanças de posturas e posicionamentos no trabalho desenvolvido no Camará.
**Palavras-chave:** Educação; aprendizagem; políticas.

## Introdução

Essa comunicação tem como proposta contar um pouco as primeiras ideias e experiências que me levaram a integrar o Mestrado Profissional (MP) viabilizado pela Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista (UNIFESP-BS).

Há quatro anos faço a preceptoria de estagiários de psicologia da UNIFESP-BS no Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência, localizado na cidade de São Vicente – SP (popularmente conhecido como Camará). Estou na ONG há 15 anos na qualidade de psicóloga cedida pela Prefeitura Municipal de São Vicente. Sou funcionária pública, e isto tem relevância! Penso que este trabalho servirá para resgatar o sentido desta exclamação.

Anteriormente à função de preceptora eu já desempenhava um trabalho que avalio ser muito próximo a este, qual seja, dava suporte às intervenções de um grupo de adolescentes e jovens que conosco estiveram. Tais adolescentes e jovens adentraram ao Camará na condição de público alvo de algum dos projetos realizados, mas, no decorrer do tempo foram sendo identificados e formados para desempenharem ações junto a outros adolescentes. Eles se tornaram monitores de atividades e, posteriormente, educadores sociais.

A experiência e a vontade de acompanhar processos formativos faz parte do meu caminhar. Supervisionei trabalhos de redução de danos no município de Santos e, atualmente, além de trabalhar no Camará, também atuo como supervisora em dois equipamentos da Saúde Mental de São Bernardo do Campo: CAPS I e CAPS ADI.

## O Camará

O Camará se organiza em ações micro e macropolíticas. Não somos uma ONG que recorta uma especificidade de fazer, e também não caminhamos paralelamente ao poder público. Optamos por atuar em conectividade com o poder público porque desejamos fomentar o diálogo

[1] Mestranda do Programa Ensino em Ciências da Saúde na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Psicóloga do Centro Camará de pesquisa e apoio à infância e adolescência em São Vicente/SP (ONG Camará) e longa trajetória em serviços de saúde mental na região da Baixada Santista. *E-mail:* vgorgatti@yahoo.com.br.

e identificar as tensões. Tensões estas que se atualizam permanentemente e se expressam no fazer, isto é, nas ações diretamente voltadas para a vida existente nos territórios, abarcando singularidades e coletividades (ações micropolíticas), e nas ações que interferem nos processos de formulações de políticas públicas como: participação em conselhos, ações de articulação e mobilização social (ações macropolíticas).

Uma importante decisão que o Camará desde seu início assumiu: convoca o público para sua interioridade. Trabalhamos para todos, sem grandes recortes. O foco é a infância e a adolescência, mas tudo pode se conectar a elas. O adulto como familiar, o adulto que é morador do bairro, os serviços que compõe seu território, seu município, sua região, o meio ambiente a que pertence, o planeta e tudo mais que tivermos pernas, braços, pensamentos e coração para alcançar, ou melhor dizendo, se lançar em todo esse tempo-espaço.

Tal complexidade caminha sempre numa crescente. Nossos grupos desterritorializam saberes instituídos. Tarefa necessária diante de valores que assumimos, mas paradoxalmente árdua e instigante. Sempre muito intensa!

No percurso que devo seguir pretendo dar atenção àquilo que, até então nomeei de "Contribuições camaradas para a formação dos estagiários e educadores sociais".

O adjetivo camarada dá alguma pista do caminho a seguir. Tratarei da dimensão da pessoalidade, da implicação de todos no processo de formação. Tratarei também dos afetos, aspectos que envolvem a dimensão do cuidado. O termo camarada, como substantivo também será investigado, o conceito de PLACEMENT, advindo da obra do psicanalista Winnicott, terá esta finalidade. (SAFRA, 2006).

Desde a fundação da ONG, o nome Camará foi escolhido no sentido de afirmar a ideia de coletivo, isto é, companheiro de luta. Camaradas são aqueles que sustentam coletivamente as batalhas. Investigarei o substantivo e o adjetivo camarada, na formação dos estagiários e educadores sociais.

Ao afirmar o desejo de incluir estas duas dimensões, quais sejam, uma formação camarada (adjetivo), num coletivo de educadores, crianças, jovens e afins, que se reconheçam pertencentes ao coletivo Camará (os camaradas, substantivo), adentrarei num campo de investigação onde pretendo apontar os atravessamentos de questões condizentes ao *Ethos* Humano. Abrindo para a indagação: Como contribuir para formação de pessoas autônomas que marquem o mundo com gestos criativos?

Discutir o conceito de formação dará a base para esta dissertação. O que é formar? Formar para que, para quem?

Quando escolho me inclinar para refletir sobre formação, opto pelo eixo da Educação Permanente em Saúde. A indagação primeira é: Quais seriam as possíveis contribuições para a formação de um profissional? De antemão entendendo que estas contribuições não seriam da ordem de uma qualificação profissional, nem estariam focadas nos aspectos intelectivos.

Na contemporaneidade, recorrentemente, se usa a palavra formação para designar um conjunto de orientações, preceitos, normas, condutas que são ofertadas a outrem. Transmite-se algo que já está posto, os saberes instituídos. O movimento desta dita aprendizagem caminha no sentido de fora para dentro, ou seja, alguém oferece algo que é assumido como verdade e então, passa a ser reproduzido. Há um sentido para tanto? Este sentido sustenta intenção? Intenção de domínio, de subjugo? Existiria uma crença na universalidade da verdade neste modelo? Muitas perguntas poderiam ofertar direções diferentes para um trabalho que visa tratar do tema da formação.

Os estagiários que conosco estiveram, em sua grande maioria, disseram ter escolhido o Camará por razões afinadas com a invenção, o desejo de romper com os modelos prontos, ter a experiência viva como norte e almejar por processos criativos que podem ser narrados e investigados. Mas como é isso?

O trabalho que vem sendo desenvolvido no Camará tem dado pistas que as autorias estão se expressando. Os estagiários e educadores estão se implicando e comunicando estilos próprios; perguntas vivas, carregadas de angústias, surpresas, provocações e alegrias.

No recorte sobre o processo formativo que pretendo imprimir a esta pesquisa, suponho que o que sustenta a experiência dos estagiários e educadores é a oferta de cuidado e a coesão do coletivo. Cuidado no sentido ontológico do termo. Nesta escrita não pretendo dar ênfase ao aspecto ôntico do cuidado, isto é, o cuidado enquanto uma ação desejável frente aos infortúnios do mundo circundante, ou melhor, o cuidado que surge como uma convocação diante de algo sofrido, insalubre ou patológico, mas sim, o seu aspecto ontológico, isto é, seu lugar fundante nos processos de constituição do humano.

Avalio que a construção de uma "identidade profissional singularizada"[2], seja favorecida a partir de tais experiências. Ao investigar este processo de formação, penso que possamos também observar os desdobramentos desta experiência no trabalho em ato, pois entendo que ela apareça em cadeia. Ser cuidado, experimentar o PLACEMENT, agir com potência criativa, contribui para que o mesmo aconteça com todos aqueles que deste trabalho participam. A vivacidade que se alcança numa experiência de sentido e pertencimento, experiência de se reconhecer existente na interioridade do outro faz emanar uma presença viva que desponta para o gesto criativo.

Estar acompanhado para suportar o medo que o novo descortina é importantíssimo. O novo com seus riscos, o novo com sua imprevisibilidade expressa potência no coletivo.

Outro grande norteador para esta escrita será a Educação Permanente em movimento. No mundo do trabalho somos produtores, formamos e somos formados com o trabalho. O exercício do pensamento e do conhecimento é vivo e orgânico, diferentemente de um processo de educação continuada onde organiza-se um pensamento que já estava elaborado.

Reconhecendo, evocamos o novo, abrimos para novas trocas de conhecimento consigo e novas trocas com os outros, aquilo que no título desta dissertação nomeei de ENTRE-DITOS.

A política entendida como uma tomada de posição diante de si e do mundo é por onde anseio caminhar.

Kastrup (2005) apresenta duas políticas distintas que serão emblemáticas para que possamos analisar visões de homem e de mundo que operaram na produção da subjetividade, são elas: política de recognição e política de cognição inventiva. Neste momento abordarei aquilo que entendi ser o caminho escolhido pela autora para apresentar esta questão.

Kastrup se refere ao pensamento de Deleuze frente à questão da aprendizagem, e utiliza o conceito de devir para ajudar na sua explanação. Aprendizagem entendida não como uma busca de solução de problemas, aquisição de conteúdos ou mesmo adaptação à realidade, mas aprendizagem como produção de subjetividades. Este é um ponto nodal e relevante para explicitar por onde pretendo seguir.

Entender a aprendizagem como uma potência na invenção de novos problemas dialoga com a lógica que se posiciona a favor da produção de sujeitos críticos e emancipados. Estes posicionamentos dialogam/tensionam diversas áreas de ação.

Partirei da formação, pois este é o foco que pretendo imprimir na minha investigação. Nos caminhos apresentados por Kastrup é interessante resgatar a ideia de que invenção não deve ser atribuída a um sujeito. Sujeito e objeto são efeitos, resultados do processo de invenção. É a ação, a experiência que configura o sujeito e o objeto, o si e o mundo. Não existe uma trilha, uma linearidade. É uma produção à deriva, marcada por processos disruptivos, acoplados com as forças do mundo.

[2] Não gosto desta expressão e pretendo ao longo deste trabalho denominar melhor. Aceito sugestões! Buscarei referências no pensamento de Kastrup, principalmente naquilo que se refere a um posicionamento diante de modelos de políticas de cognição e na apresentação de conceito de aprendizagem inventiva. Segundo a autora, política é construção, produção e carrega intencionalidades. Ver: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>.

No trabalho de conclusão da especialização (Formação e Cuidado em Rede)[3] levantei questões referentes à visão representacional de apreensão do mundo, já expressando inquietações quanto a um caráter reducionista desta. Dito de outra maneira por Kastrup, a cognição entendida como processo representacional visa à busca de princípios invariantes.

Para Kastrup e Varela o mundo perturba, mas não informa. *Breakdown*, perturbação, significa momentos de invenção de problemas e estes conceitos dão sustentação ao posicionamento de que não existe mundo prévio, nem sujeito preexistente. O si e o mundo são co-engendrados pela ação, de modo recíproco e indissolúvel. (SANCOVSCHI e KASTRUP, 2008).

É neste ponto que percebo uma potência das ações formadoras configuradas nas redes, nos encontros dos coletivos, nas ações no território. Vamos a campo, não com a ideia de ensinar algo, mas entendendo que o encontro terá a potência do novo. Perseguimos por caminhos sinuosos, trazemos a dimensão do risco, da construção coletiva.

Formar, aprender, estar num co-engendramento sujeito/mundo é sempre afirmar processo, continuidades. O produto e o processo estarão indissoluvelmente conectados. Os problemas estarão sendo criados. O ser sempre inacabado está em marcha.

**Referências**

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 6, n. 1, 2001.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

SAFRA, G. *A face estética do self:* teoria e clínica. São Paulo: Unimarco Editora, 2005.

SAFRA, G. *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida: Idéias e Letras, 2004.

SAFRA, G. *O pensamento de Winnicott* (Série: Clínica Winnicotiana por Gilberto Safra em CD), São Paulo: Sobornost, 2008.

SAFRA, G. Placement: modelo clínico para o acompanhamento terapêutico. *Psyche (São Paulo)*, São Paulo, v. 10, n. 18, set. 2006.

SANCOVSCHI, B.; KASTRUP, V. Algumas ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 165-181, Junho 2008.

[3] TCC apresentado na UNIFESP – campus Baixada Santista (out/2014) sob o título: "PLACEMENT e CUIDADO – EXPERIÊNCIAS PRA VALER".

## SESSÃO 8 – RESUMO

## COMPOSIÇÕES EM DEVIR: MARCHETAR TIRINHAR ESCOLAR

Essa mesa se compõe por quatro apresentações que se unem por desenvolverem suas pesquisas na linha Filosofia e História da Educação / Unicamp, no grupo *Diferenças e Subjetividades em Educação* (DiS) e participarem do grupo de estudos Transversal. São quatro trabalhos que se ligam por buscar conexões principalmente nos conceitos de Gilles Deleuze e Felix Guattari e assim se desmembrando em diversificados intercessores para comporem suas pesquisas (tirinhas, ensino de filosofia, imagem, personagens conceituais, Michel Foucault, ensino de matemática, Michel Serres, multiplicidade no pensamento, Transtornos de déficit de atenção, medicalização infantil, oficinas de aprendizagem inventiva, etc.). Somos professores de diferentes áreas e nossas pesquisas são atravessadas por questões escolares e educacionais. Pensamos a educação em suas variantes formas de afetar e ser afetado, gerando dessa maneira micro cartografias intensivas do cotidiano de cada pesquisador em suas práticas a marcar num verbo infinitivo e singular seus modos de expressão.

## SESSÃO 8 – ARTIGOS

# MOVIMENTOS DO PENSAR E DO APRENDER A MATEMÁTICA ESCOLAR

Alexandrina Monteiro[1]

**Resumo:** Esse texto tem por objetivo explorar o pensamento de Gilles Deleuze sobre questões relacionadas ao aprender de duas jovens do sexto ano cujo professor de matemática as atende depois das aulas com o objetivo auxiliá-las na aprendizagem dessa disciplina. O professor questiona o que pode estar ocorrendo com as pois, mesmo utilizando recursos da resolução de problemas e jogos ele não consegue ajudá-las a se deslocarem na compreensão de conteúdos básicos. Assim, conclui que o problema está nas estudantes que devem possuir algum tipo de transtorno de aprendizagem mesmo sem possuírem laudo médico. O aqui proposto desafio é reler uma cena dessa aula de reforço a partir das ferramentas deleuzianas e com isso relativizar o lugar dos sujeitos deslocando-os do lugar da aprendizagem para o lugar do aprender deleuziano.
**Palavras-chave:** Deleuze; aprender; educação-matemática.

**Movimentos do pensar e do aprender a matemática escolar.**

A escola organizada por disciplinas busca homogeneizar e padronizar condutas, saberes e procedimentos a partir de bases curriculares nacionais que se potencializam frente as avaliações sistêmicas como: SARESP, provinha Brasil, ANA, ENEM, entre outras. Todas elas com o nobre objetivo de garantir uma aprendizagem mínima, igualitária e com qualidade. Esse modelo se fortalece ainda mais quando seus resultados ficam vinculados a processos de premiação com verbas às de escolas e aos funcionários daquelas instituições que apresentarem melhor rendimento, como ocorre em alguns Estados. Ou seja, o fato de todos os professores terem condições semelhantes de salário seria um fator desmotivador que não os levaria a empenhar-se no processo de aprendizagem de seus alunos. Garantir esse controle associado a premiações seria a solução para que os professores se dedicassem mais a sua função que é garantir com que os alunos aprendam aquilo que vai ser cobrado nas avaliações sistêmicas. Assim, alunos com bons rendimentos na avaliação geram recursos financeiros para suas escolas e mestres.

Com as políticas de inclusão, o Estado admite que muitos alunos não poderiam alcançar o rendimento mínimo – já que as avaliações são realizadas para os alunos "normais". Assim alunos com laudos constatando problemas de aprendizagem são desconsiderados no cálculo dos índices que ranqueiam as escolas. Com isso o foco do trabalho pedagógico deve voltar-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem que não apresentam justificativas do campo médico. É isso que acontece com duas alunas do sexto ano que passam a ter aulas de reforço de matemática numa escola da rede pública no interior de São Paulo

O professor participante do episódio se questionar sobre o que pode estar ocorrendo com as alunas que atende, já que mesmo utilizando recursos da resolução de problemas e jogos ele não consegue deslocá-las de seu nível de aprendizagem que apoiando-se tanto na psicologia do desenvolvimento quanto na psicologia da aprendizagem o leva a concluir que elas estão fora da normalidade, fora da fase esperada para suas idades. Como a escola e a sequência didático-pedagógica garantem suas verdades dentro da estrutura interna que as sustentam, o professor identifica que o problema está no estudante.

[1] Professora do programa de Pós-Graduação da USF, membro do Grupo PHALA-UNICAMP e aluna de Pós-doutorado em Filosofia da Educação FE-UNICAMP sob supervisão do Prof. Silvio Gallo. *E-mail:* math_ale@uol.com.br.

Diante disso, precisamos buscar novos horizontes, outras possibilidades para pensarmos o ato de aprender. É nesse sentido que recorremos a Deleuze em seu livro Diferença e Repetição no capítulo intitulado a imagem do pensamento, no qual ele discute o problema dos pressupostos em filosofia apresentando oito postulados que imobilizariam a possibilidade de pensar na filosofia ocidental e é no oitavo postulado, intitulado: *O resultado do saber*, que Deleuze trata mais diretamente sobre o saber e o aprender. Nesse postulado ele discute a subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método. Apesar de não ser objetivo de Deleuze fazer uma discussão sobre educação escolar, seu texto nos apresenta elementos que nos permite pensar de outro modo, olhar a escola a partir de outros patamares.

Num outro momento, de forma mais radical Deleuze vai afirmar a impossibilidade de saber-se de antemão como ocorrerá a aprendizagem. Afirma o filósofo: *Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar*. (Deleuze, 2006, p. 237). E, ao afirmar essa impossibilidade nos remete a uma aprendizagem que para além do aspecto intelectual é sensitiva, afeta o corpo é fruto de afetamentos, de amores despertados e alimentados. Isso desqualifica os métodos que segundo ele é um meio regulador uma manifestação do senso comum ou a realização de um princípio natural que pressupõe algo premeditado que pressupõe uma boa vontade. *O método é um meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades* (p. 237-8).

É neste ponto que quero retomar a "aula reforço" que poderia ser resumida na imagem de um sujeito-professor imbuído de boa vontade que busca num método (jogos), um caminho para assegurar que suas alunas aprendam um saber básico e necessário para a continuidade do edifício que compõe a disciplina matemática na escola. Nesse método as meninas são avaliadas e corrigidas a cada instante a cada jogada em que não correspondem ao padrão de resposta esperada pelo professor. Assim, estão dentro do modelo de pensamento ao qual se contrapõe Deleuze.

O desafio que se coloca então é: mesmo cientes da impossibilidade de saber quando alguém aprende, poderíamos reler essa situação sob a perspectiva do aprender? Indicar movimentos de saberes construídos pelas meninas como estratégias de jogo seria uma indicação de que apesar do aprisionamento do modelo educativo prescritivo e meritocrático a que estão submetidas, elas sinalizam linhas de fuga, mobilizam pensamentos que escapam do olhar do professor, pois não estão no rol de respostas esperadas e nem cabe aqui dizer se estão certas ou erradas, mas, apenas argumentar que a possibilidade de romper com esse modelo requer a capacidade de romper com nossa forma de considerar a aprendizagem. Só o fato de pensar a possibilidade de não subordinar o aprender ao saber e dessa formar foca o que se mobiliza nos inúmeros encontros de um aula já poderia nos levar a olhar de outra forma para essa meninas e talvez problematizar seus pensamentos como o de que precisam de uma *para parecer que sabem algo*. Que questões esse argumento nos coloca? Que sentido essa afirmação possui no interior de uma escola? Que ouvidos estão abertos para ouvir? Que bocas estão preparadas para falar?

Nesse sentido podemos dizer que a prática pedagógica nas escolas pode estar enferma, com problema de concentração, desatenta aos encontros e aos fluxos que perpassam as aulas. É nesse sentido que o professor se preocupa mais com o fato da aluna fazer 10 + 8 com o auxílio dos dedos do que ao fato dela estar atenta ao valor que sua amiga soma no jogo antecipando sua vitória. Esse fato parece passar desapercebido, já que a dificuldade em fazer 10+8 é muito profunda na perspectiva da estrutura da matemática escolar.

Essa aparente dificuldade, (aparente porque com o uso dos dedos não há problema em resolver essa questão), essas meninas são colocadas numa situação muito delicada, pois esse tipo de resolução ou cálculo mental é esperado por crianças do terceiro ano e elas estão no sexto. Assim, dentro das expectativas do modelo escolar há uma grande defasagem a ser

superada. Observe que nessa lógica o sujeito é pensado pela diferença no sentido da identidade, ou seja ele é "medido" a partir do quanto difere da norma, pelo quanto está ou não em fora do padrão. Mas o aprender em Deleuze se desenvolve dentro da diferença deleuziana, que não é pensada pela identidade. Para ele não importa o diferente, mas sim a singularidade. Deleuze vai falar da diferença em si. E é nesse contexto que o aprender é pensado.

Desse modo o filósofo nos fala de um aprender que afeta o corpo, que desperta e alimenta amores e desejos, que eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele (aprendiz) procura fazer que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. Assim, para ele o aprendiz é aquele que inventa problemas. Mais do que resolver problemas o aprendiz deve ser capaz de inventar e constituir problemas. Em Proust e o Signos, ele afirma que alguém se só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença (...) tudo que nos ensina alguma coisa emite signos (nos afeta), todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (Deleuze, 1987, p. 04). Diante disso, quais signos devem se tornar sensível a um professor? Mas essa é uma outra questão que se abre.

## Referências

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2. ed. RJ: Graal, 2006.

_____. *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MIGUEL, Antonio. Is the mathematics education a problem for the school or is the school a problem for the mathematics education? *RIPEM – International Journal For Research In Mathematics Education*, v. 4, n. 2, 2014, p. 5-35.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. 2012. Tese (Doutorado) – Unicamp, IFCH, 2012.

# “DELEUZEAR”, SOFRESSOR!

Fernando Cruz[1]

**Resumo:** As problemáticas em unir imagem, filosofia deleuziana e campo educacional nas tirinhas do personagem Sofressor.
**Palavras-chave:** Imagem; Deleuze; Sofressor.

**“Deleuzear”, Sofressor!**

Acreditar no mundo?!... No momento final desse quadrinho outra ideia invade... Ele caminha com os alunos pelo cemitério... Penso nos rizomas deleuzianos... um aluno pergunta: “Professor porque uma excursão.” ... O roteiro é interrompido, outra ideia rompe o enredo: mas Rancière utiliza a *frase-imagem*... elementos se conectam no caos... quando termino uma tirinha, logo penso em outra e outra. E contido nessas outras, há outros elementos que se distanciam quando se aproximam. A filosofia, a educação e os quadrinhos juntos, formam um corpo estranho para cada qual. Uma estranheza que surgiu, para mim, na ideia de traçar o universo educacional pela ótica de um professor de filosofia. Ser docente é inserir-se num campo problemático repleto de leis, ideologias, diretrizes e práticas educacionais antipedagógicas. Em menos de um ano na profissão, procurando meu lugar nesse caos e para ajudar a me perder mais ainda, acabei encontrando o Sofressor[2]; bosquejado no suor, no giz, numa zona de fragilidade social, em salas de aulas superlotadas; ele, junto comigo, ouviu o governador fabular políticas para solucionar decréscimos de índices educacionais. Com ele vi greves, discursos de ódio proferidos por professores que se consideravam politizados em detrimentos de colegas de profissão alienados, com ele senti a dor de perder alunos para o tráfico, com ele abaixei a cabeça e gritei em forma de pensamento “E agora?!” ao ver holerite pós-greve no mesmo dia que vi as contas pré e pós-greve. Com ele, ops!, não é uma esquizofrenia filosófica, vejo-o vivo e em seus traços além de conter minha história refleti que precisava singularizá-lo, se sou professor de filosofia o raciocínio era que eu precisava embasar filosoficamente sua existência, resolvi ir atrás de ideias que o justificasse, nesse ínterim conversei com Pirandello na leitura de *Um, Nenhum, Cem mil*, esse escritor pensava um humor filosófico sob a ótica da máxima: triste na alegria e alegre na tristeza, o humor pode ser algo triste que faz pensar a tristeza ou a própria alegria, a tristeza pode ser algo alegre, em alguns quadrinhos sentia isso, por exemplo, depois de uma jornada extensa de trabalho, descer de um ônibus lotado quase meia noite, sem jantar...

[1] Doutorando em Filosofia da Educação / Unicamp e professor de Filosofia no Ensino Médio na rede pública de Campinas. *E-mail:* filocruz2003@yahoo.com.br.
[2] Todas as tirinhas utilizadas neste trabalho estão no site <http//:www.sofressor.com.br>.

Montaigne também constitui o DNA desse personagem quando ele cita que a filosofia não precisa ser carrancuda, mórbida e azeda, ele preconiza a junção entre o proveito e a diversão no filosofar. Talvez, a maior fundamentação do Sofressor são meus diálogos com Deleuze, na realidade, achei que tinha solucionado com as tirinhas uma questão extremamente cara para mim: se a imagem poderia ser um conceito filosófico? Os três principais critérios deleuzianos para a criação conceitual eu acreditava ter confeccionado: um personagem filosófico, o Sofressor; tracei um plano de imanência (o campo educacional e filosófico, ambos em atrito) e tinha criado conceitos corporificados sem traços que eram vivenciados pelo personagem. Criar, também é deslocar conceitos e inseri-los em outros contextos. Um outro diálogo foi com o filósofo Silvio Gallo, que transladou o conceito de literatura maior e menor do contexto original pensado por Deleuze e Guattari e os inseriu no âmbito educacional dando-lhes outra semântica e denominação. Ele criou, então, os conceitos educação maior e menor. O primeiro é relativo aos dispositivos que constituem as leis, as macropolíticas, os planos diretores e toda a maquinaria governamental para que se faça valer suas diretrizes, violências, imposições no âmbito educacional e nos quadrinhos tudo isso é vertido, por exemplo, nas ideias dele.

Enquanto a educação menor se constrói na sala de aula, no embate entre docentes, discentes, pais e responsáveis. Como cada professor – ou Sofressor - enfrenta seu cotidiano, ou seja, lá na vivência, na imanência onde acontecem as práticas educacionais. Onde o “desejo” da máquina governamental se choca com as singularidades daqueles que lecionam. Eu acreditava que tinha além de justificado o porquê dos meus quadrinhos ainda criara meu conceito do conceito em forma de imagem. O Sofressor é a representação da educação menor. Mas não. Entre o Sofressor e a questão da criação conceitual havia entrechoques, o próprio Deleuze não admite que a imagem seja um conceito filosófico. Há encontros entre imagem e conceito, eles se singularizam, produzem perceptos e afectos, ambos se auxiliam na violência do ato da criação conceitual, mas ainda são distintos. Desse não casamento filosófico ou *devir-divorcio*, o Sofressor encontrou Michel Serres e sua Filosofia Mestiça, um filosofar das misturas, da constante mudança, da diversidade, entre as ideias desse filósofo, o Sofressor amou o trecho sobre a passagem do rio: quem está no meio dele, já não é a margem deixada para trás como também não o é o próximo lado, existe uma zona em que ele é, e não é ambos os lados, uma

mistura insólita, um devir, um mestiço. Ali gritava um porquê, o Sofressor era um mestiço, a mistura entre o conceito e a imagem, embora isso ainda dizia pouco: e depois da travessia do rio? O Sofressor seria quem ou o quê? Uma possível resposta: a tentativa de personificar o pensamento de vários filósofos, como, por exemplo, o pensamento deleuziano sobre como criar conceitos. O que aparentava ser uma vitória do filosofar junto com o universo dos quadrinhos e da educação tornou-se para mim um problema. O Sofressor não era o Sofressor, ele era ou tentava ser a representação de pensamentos dos filósofos posto a nu nos quadrinhos, isto é, ele era um outro, que não ele. Os pensamentos filosóficos seriam reafirmados ou mesmo ilustrados só que em forma de traços e “balõezinhos”, uma *A escola de Atenas* versão tirinhas. Uma espécie de tentativa de institucionalização ratificada pelo filosofar, ou seja, ele não existe por singularizar-se e sim, porque representa as ideias dos filósofos, violentava-se tanto os quadrinhos quanto a filosofia. Seria similar a lógica na qual alega-se que algo é filosófico, porque contem citações de filósofos. Ser apenas uma ilustração em imagens de palavras filosóficas feria o pensamento filosófico como também as reflexões deleuzianas, o Sofressor era uma mera recognição. Eu tinha utilizado pensadores com os quais tento construir minha filosofia para, sem se dar conta, despotencializar o meu personagem. No afã de embasá-lo filosoficamente, produzi panfletos. Meu filosofar tinha me separado do Sofressor. Meu personagem não era meu. Tive que parar. Não me desfiz dos diálogos de até então, refiz o como eu dialogava e se apropriava deles, meus conflitos filosóficos e os que eu enxergava em outros pensadores seriam tracejados em acontecimentos, em situações singulares e problemáticas. É um recomeço. O corpo do Sofressor tem pulsação filosófica, ele não é, por exemplo, um simulacro platônico, nem a eidos do professor que habita o mundo intelectivo. O Sofressor, de repente, é a imagem de uma imagem ainda por constituir ou desconstruir-se. Nesse movimento, a nova tentativa (como nos quadrinhos desse trabalho) será conectar-se com filosofias de forma paritária e não meramente ilustrá-las. Assim, o personagem tornar-se um intercessor. “Deleuzear”, “serressear”, “foucaultear” conjugar quaisquer pensadores sem ser o autorretrato dos pensamentos deles em forma de traços. Por exemplo, Deleuze ressalta o quanto é importante acreditar no mundo, em resistir, “rizomasear-se” e produzir acontecimentos... conectar-se com o pensador francês seria reportar-se as ideias do começo desse texto. O Sofressor tem um amigo: o Demer (quadrinho abaixo). Um professor que foi o primeiro colocado na Prova Mérito do Estado de São Paulo, isto significa, na prática, que ele institucionalmente é um exemplo de entusiasmo, dedicação, crença no mundo e profissionalismo para os outros professores. Um profissional, que pela ótica da educação maior venceu, um *winner*, digno de mérito. Conecta-se.

## Referências

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MONTAIGNE, M de. *Ensaios.* Trad.: Sérgio Millet. 1. ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SERRES, Michael. *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

# VARIAÇÃO DO PENSAMENTO E MÁQUINAS DE EXPRESSÃO

Laisa B. O. Guarienti[1]

**Resumo:** É através do olhar da pesquisadora, de suas vivências enquanto aluna e professora e supervisora e auxiliar de classe que apresento um emaranhado de histórias para fugir das linguagens convencionais apresentadas sobre déficit de atenção e ou hiperatividade e cotidiano escolar e assim, invento um enredo sob outra via, uma via que não quer medicar, que não quer analisar, que não psicologizar, que não quer culpar, que não quer pedagogizar. Quer deixar fluir pensamentos potentes que acontecem todo o tempo dentro das salas de aula, quer dar atenção aos outros modos de expressão do pensamento, quer enxergar isso de perto, e com os alunos, pensar em estratégias para que, o que apontam como incapacidade de aprender se torne em uma aprendizagem inventiva e significativa para si, criando com isso máquinas de expressão para coabitar o ambiente escolar.
**Palavras-chave:** Variação; pensamento; máquinas; expressão; escola.

## Fluído I: sensação

"Era tarde da noite quando K. chegou. A aldeia jazia na neve profunda. Da encosta não se via nada, névoa e escuridão a cercavam, nem mesmo o clarão mais fraco indicava o grande castelo. K. permaneceu longo tempo sobre a ponte de madeira que levava da estrada à aldeia e ergueu o olhar para o aparente vazio.

Depois caminhou à procura de um lugar para passar a noite; no albergue as pessoas ainda estavam acordadas, o dono não tinha quarto para alugar mas, extremamente surpreso e perturbado com o hóspede retardatário, propôs deixa-lo dormir sobre um saco de palha na sala e K. concordou. Alguns camponeses ainda estavam sentados tomando cerveja mas ele não queria conversar com ninguém, pegou pessoalmente o saco de palha no sótão e deitou-se perto da estufa. Estava quente ali, os camponeses quietos, ele os examinou ainda um pouco com os olhos cansados e em seguida adormeceu.

Mas pouco tempo depois já foi despertado. Um jovem, em trajes de cidade, rosto de ator, olhos estreitos, sobrancelhas fortes, encontrava-se ao seu lado com o dono do albergue. Os camponeses também ainda estavam lá, alguns tinham voltado suas cadeiras para ver e ouvir melhor. O jovem desculpou-se muito cortesmente por ter acordado K., apresentou-se como filho do castelo e depois disse:

– Esta aldeia é propriedade do castelo, quem fica ou pernoita aqui de certa forma fica ou pernoita no castelo. Ninguém pode fazer isso sem permissão do conde. Mas o senhor não tem essa permissão, ou pelo menos não a apresentou.

K. tinha erguido a metade do corpo, alisando os cabelos para trás com os dedos; olhou os dois de baixo para cima e disse:

– Em que aldeia eu me perdi? Então existe um castelo aqui?

– Certamente – disse o jovem devagar, enquanto aqui e ali alguém balançava a cabeça em relação a K. – O castelo do senhor Westwest.

– E é preciso ter permissão para pernoitar? – perguntou K. como se quisesse se convencer de que não tinha por acaso sonhado com as recentes informações.

– É preciso ter a permissão – foi a resposta e havia um desdém grosseiro por K. quando o jovem, com o braço esticado, perguntou ao dono do albergue e aos fregueses: – Ou será que não é preciso ter permissão?

[1] Doutoranda em Filosofia da Educação / Unicamp e bolsista Fapesp. *E-mail:* batupre@gmail.com.

– Então eu tenho de ir buscar uma permissão – disse K. bocejando e empurrou a coberta como se quisesse levantar-se.

– Sim, mas de quem? – perguntou o senhor jovem.

– Do senhor conde – disse K. – Não resta outra coisa a fazer.

– Agora, à meia-noite, buscar a permissão do senhor conde? – exclamou o jovem e recuou um passo.

– Isso não é possível? – perguntou K. impassível. – Por que então me acordou?"[2]

## Máquinas e variação

e no meio da aula, uma aula um pouco chata, diga-se de passagem, pensei em sair de lá. Já que não podia sair fisicamente, pensei simplesmente em desconectar meus pensamentos em uma coisa, e fixar em outra. Aí não vão poder falar que tenho déficit de atenção. Como podem se só desviei minha atenção em outra coisa que não ao conteúdo que a professora estava tentando me ensinar. Estudar os mapas do Brasil é muito chato, pintar eles então, pior ainda! Pra que isso? Onde tem geografia pintando os mapas? Me dá uma dor na mão, me canso, logo desisto e quero fazer outra coisa, obvio! Queria caminhar por aí e ver a geografia viva não numa folha branca que pinto e fica toda rabiscada pior do que o branco. Queria ver esses rios escorrerem pela palma da minha mão, sentir essa água dentro da minha boca, ouvir as corredeiras da cascata do Iguaçu de perto, lá onde caem os pinguinhos de água em mim. Sair da sala de aula, andar por aí. Mas não me deixam. Tenho que ficar aqui. Sentado, calado, ouvindo e escrevendo, ou pintando. Tenho quinze minutos para fazer coisas que gosto e ainda assim sou vigiado por um supervisor que fica ziguezagueando pelo pátio na hora do recreio. Até se vou ao banheiro durante a aula, lá está ele me olhando, cuida atentamente todo escape. Não posso nem dar uns pulinhos pelos corredores para espreguiçar o esqueleto, pois lá está ele. A diretora vez que outra passa pelo corredor observando a ação de todos. Percebo que o professor muda a postura, fica mais rígido. No decorrer da aula peço para beber água e sou impedido, espero alguns minutos. Enquanto isso pego minha tesoura e raspo toda minha mesa, retiro toda primeira camada e deixo ela toda rugosa, mudo a configuração da mesa e destruo ao mesmo tempo a sala de aula. Aproveito os farelos que ficaram sobre a mesa e assopro no cabelo da menina que senta na minha frente. Rio sozinho. O restante dos farelos jogo no chão. Ela percebe e olha para trás. Rapidamente pego a caneta e finjo escrever. Ela bufa pelo nariz e balança os cabelos. Desenho um pouco no caderno, pico papel, faço bolinhas com ele e jogo no chão, levanto e levo o restante no lixo, aproveito a ocasião e pergunto para o professor se posso ir ao banheiro, ele deixa. Aproveito e levo meu celular. No vaso sanitário da escola permaneço uns sete ou dez minutos jogando, também faço xixi e não lavo minhas mãos, mas ninguém percebe minha ausência, nem mesmo o supervisor, volto para sala, pois lá é certo que serei visto...

## Fluído II: expressão I

... e na aula de geografia eis que o professor estava apresentando um vídeo sobre a desigualdade social. O vídeo durou cerca de 20 minutos. Aparentemente todos estavam lá, isto é, seus corpos estavam lá, prestando atenção no vídeo (?). Ninguém conversava e o tema da aula parecia ser promissor. Após a visualização do vídeo, o professor trouxe um outro realizado por alunos de outra escola e publicado no youtube, numa linguagem mais jovem que o vídeo apresentado anteriormente pelo professor. Este outro era composto por imagens fotográficas e que na mesma tomada mostrava o contraste da desigualdade social em duas fotografias, além

[2] KAFKA, F. *O castelo*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

de textos escritos para problematizar as imagens. Nesse momento a maioria dos alunos palpitava sobre o que estavam vendo, mas o professor estava insatisfeito com o olhar deles para as imagens e, em certo momento pediu para eles observarem atentamente o olhar para o que havia por detrás das imagens, o que aquela imagem podia dizer a mais do que simplesmente a imagem, queria extrair as intensidades em profundidade; e o diálogo fluiu mais ou menos assim:

Professor: gente, vocês precisam enxergar o que há por detrás das imagens!

[Nesse momento aparecia a imagem de uma enchente em alguma favela – provavelmente no RJ - e a outra de um luxuoso *resort* que por dentro das acomodações é possível ver o mar]

Professor: L., o que você enxerga por detrás da imagem?

L.: As montanhas!

**Fluido III: expressão II**

7:30 da manhã, aula de história da mesma turma de 5º ano sob tema da crise do sistema colonial. O professor se esforça a todo custo para tornar este tema atrativo aos seus alunos. A classe participa, mas tem um ar de interrogação fortemente visível perambulando por ali. Nesse momento ele para a contextualização da crise do sistema colonial para explicar (novamente) os séculos, como é feita a contagem, quando surgiu, como surgiu, como eles podem decorar alguns símbolos e etc. Nesse momento o professor indaga a turma para saber em que século estamos.

Professor: Nós estamos no...?

E dentre os vinte e três alunos da turma, um variante que com toda força e convicção do mundo responde...

F.: Brasil!

# MICHEL SERRES: TEMPO COMPOSITOR E FILOSOFIA COMPOSTA

Maria Emanuela Esteves dos Santos[1]
Agência financiadora: Fapesp

**Resumo:** Um pensamento flexível e sem exclusões na concepção de Michel Serres é aquele que é capaz de acolher de acordo com a necessidade, "questões práticas, situações vitais, teorias abstratas, nosso ser-no-mundo, desejos, emoções, culturas" (2010, p. 56). Disso resulta, por sua vez, um certo tipo de colagem ou o que ele denomina "uma marchetaria que reúne, mais que analisa, que constrói mais que critica" (*ibidem*). Em outras palavras, um certo tipo de composição. Em *Cahier de l'Herne,* edição 2010, o filósofo traz um conjunto de palavras-chave que vão costurando e dando forma a marchetaria de seu pensamento. Composição: nutrir; cultivar; doença, saúde; combinar; paisagem; amor; paz; exclusão; conexões; ritos, língua, um lugar; música. A vida se compõe e inspira o devir de uma filosofia também composta.
**Palavras-chave:** Tempo; filosofia; composição.

*A vida é a força ativa do pensamento e o pensamento*
*é a potência afirmativa da vida.*
(Deleuze, 1962, p. 115)

A vida se compõe e inspira o devir de uma filosofia também composta. "Colado, *bricolado* pelo tempo da adaptação e os acasos evolutivos, cortado pelas mutações, selecionado" (Serres, 2010. p. 56), o organismo vivo é um modelo. Mas observem que ele não funciona como um sistema perfeito, homogêneo, mas como uma associação de "máquinas simples e sofisticadas, eletrônicos e alavancas, carrinhos de mão e computadores" (*ibidem*). Os organismos vivos e os modelos mecânicos servem de inspiração à filosofia com seus processos de seleção, adaptação, uso e desuso ao longo da história. O tempo traz à tona esses cemitérios de objetos abandonados: velhos carros, roldanas, moinhos de vento, motores, robôs, computadores, dezenas de outras ferramentas em desuso fazem um resumo do tempo e dos nossos modelos mecânicos antigos e novos (Serres, 2010). De forma semelhante, o organismo em sua evolução vital inventa mil modelos e os abandona assim como nossas práticas deixam esses cemitérios ao longo da história. A evolução do organismo assemelha-se, enfim, a uma triagem feita por sucateiros: do quebrado, estragado, desmontado, ao costurado, refeito, remontado, reutilizado, reaproveitado. "Bom modelo mecânico do vivo: menos uma harmonia excelentemente uniforme que uma colagem de peças e de pedaços à moda de Arlequim" (*ibidem*, p. 56). Assim associado ao composto, Serres (2010) afirma: melhor uma bricolagem, próxima da vida, que um sistema de filosofia na contramão dessa realidade em composição.

De igual maneira, nutrir-se remete à composição: saladas, legumes, verduras, carnes, massas e doces. Menus variados e compostos para a manutenção, criação e preservação da vida. A dose de energia que se repõe e que coloca o organismo em movimento. Em seguida, cultivar. Serres (2010) destaca que Leibniz e Voltaire afirmavam que um sábio deveria se conduzir como um jardineiro: podar e selecionar. E para que o cultivo possa nascer, viver, crescer e florir é necessário um composto de terra mais ou menos viscosa, intermediaria entre o sólido e o líquido: o húmus. Desse composto, surge a vida.

Saúde e doença. O analista não gosta da mistura suja, nem do odor fétido. Ele busca no corpo, nas palavras, nas ideias críticas, o puro. Asséptico, puro, espaço branco e livre.

[1] Doutoranda na Faculdade de Educação – Unicamp e Bolsista Fapesp. *E-mail:* manu_esteves@yahoo.com.br.

Contudo, essa é uma região de grande risco, pois na perfeita pureza, nos lugares limpos, é que se pode instalar milhões de micróbios. Frágil e mortal. Se o puro não resiste, o sujo, por sua vez, se mantém e sobrevive (*ibidem*).

Combinar. A filosofia analítica decompõe, enquanto as reações químicas, combinatórias passam sempre por corpos compostos, desfeitos, refeitos, decompostos e recompostos, mas tendo por ponto de partida e por resultado a constituição. "Como, portanto, a química usual e a bioquímica, como a vida, a filosofia combina moléculas ou cristais complexos mais que átomos simples" (*ibidem*, p. 57).

Paisagem, composta de rochas, cristais, lagos, rios, campos, desertos, mares, corpos variados e diversos, uma profusão de espécies, organismos mutáveis e diferentes. Composta e diversa por essas paisagens variadas, a bela Terra vive.

Amor. O amor não precisa de lugar, de intensidade, de tempo nem elos. Ele não exclui nada, admite tudo, ignora o status e a determinação (*ibidem*). Aquele que eu amo pode ter ao redor de mim, em mim, por mim, todos os lugares de uma só vez, mesmo que contraditórios. Eu posso amá-lo, pouco, muito, loucamente ou de forma nenhuma. Tudo isso ao mesmo tempo ou a cada vez. Essa é a ubiquidade, a mobilidade e a transparência do amor. O inverso, no lugar único e estável pode surgir o ódio. O amor é frondoso, o ódio é unitário. O ódio segue um caminho linear. O amor surge em buquê ou estrela. Um é analista, o outro composto (*ibidem*, p. 58).

Paz. A composição dialoga, trata, negocia com o estrangeiro, com o oposto, com o contraditório. Ela acolhe sem exclusão. A análise e a dialética, por sua vez, levam ao combate. A composição compõe com o oposto. E nesse cenário, bem-vindo seja o terceiro excluído, na lógica, na política, na constituição das coisas, nas sociedades, na paisagem, na vida em geral, no amor e na guerra. A paz reúne o que foi separado.

Conexões. Toda relação induz um parasita que desfruta e acaba por transformar seu hospedeiro. E não será nesse parasitismo as origens da vida composta (*ibidem*)? Ritos. Remetem às religiões e seus fetiches, colocam em relação terra e céu, humanos entre si, carne e espírito. A palavra religião traz em abundância o relacional. Conhecimento. Os saberes algorítmicos e as paisagens, com seus valores aditivos e singulares tendem a assumir o lugar das ciências declarativas, tradicionais, abstratas e dedutivas, sem, contudo, as substituir (*ibidem*). Momento do terceiro instruído. Mestiço, Arlequim. O bom, o belo e o verdadeiro agora misturados.

Língua: as preposições. Por essa filosofia da composição, um longo trabalho com as proposições, elementos que compõe, que dispõe no espaço e no tempo: contra e por; sem e com; fora e dentro; sobre e sob; antes e depois; abaixo e acima. Na língua, as preposições têm essa função decisiva de "operadores de posição" (Serres, 2010, p. 58), para promover a síntese e o sentido.

Lugar. Uma composição se define como um conjunto de posições (*ibidem*). "O cálculo depende do conjunto da posição dos números, a ortografia depende da posição das letras, a sintaxe da posição das palavras, a narrativa da posição das frases, uma melodia da posição das notas, uma molécula da posição dos átomos" (*ibidem*, p. 58). As preposições modelam a língua, a declinam e esculpem para que ela se adapte aos objetos e ao mundo. Elas compõem a paisagem de nossas frases e páginas.

Música. Nesse caminho, a filosofia se faz então compositora. Mensurando as distâncias que distingui e separa, ela busca integrar acordes e somar diferenças. Compondo o mosaico, unindo até mesmo a harmonia e a desarmonia, para conduzir a uma excepcional beleza. "Filosofia musicista de uma razão viva" (Serres, 2010, p. 59). E enfim as matemáticas, "arte suprema em definir com rigor relações possíveis entre mil diversidades descobertas" (*ibidem*). Como uma série infinita de operadores: "razão, proporção, igualdade de relação, paridade, medida de distâncias, paralelismo, similitude [...], cada nova disciplina nessa ciência retoma sempre a intenção de religar e reaproximar" (Serres, 2010, p. 59). Grandes compositores, matemáticos e músicos, convidam um terceiro, o filósofo a integrar a arte da composição.

Vemos então nessa trajetória se formar pelos traços compostos o perfil de um pensamento em sua sensibilidade e percepção da riqueza da vida composta. Um pensamento que procura nutrir, cultivar, sujar, combinar, seguir pelas paisagens do mundo, amar, promover a paz e a não exclusão, possibilitar conexões entre coisas diversas e opostas, olhar para os ritos e as religiões, buscar os saberes e as junções algorítmicas e paisagísticas, voltar-se na linguagem para as proposições, deslocando-se pelos lugares e operando as aproximações. E na tessitura desse conjunto diverso, a busca pela harmonia na composição dos acordes da sua música singular, da sua filosofia composta, porque a vida é ela mesma composição.

## Referências

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche et la philosophie*. Paris: P.U.F., 1962.

SERRES, Michel. *Cahier de l'Herne*. Paris: Éditions de l'Herne, 2010.

## SESSÃO 9 – RESUMO

## AS MÁQUINAS DA SEXUALIDADE NAS DOBRAS DA LITERATURA E DO CINEMA

A mesa atravessa composições sobre a sexualidade na esteira do pensamento da Diferença de Deleuze e Guattari. O tema será agenciado pela literatura e pelo cinema. Os trabalhos apresentados movimentam a sexualidade como máquina desejante, que borra e transfigura o pensamento da representação.

## SESSÃO 9 – ARTIGOS

# *NINGUÉM* FLUINDO DE MÁQUINAS DESEJANTES

Helane Súzia Silva dos Santos[1]

**Resumo:** O presente texto objetiva movimentar a ideia de sexualidade como fluxos de máquinas desejantes, que não se aprisionam nas ciências e na religião, pois a sexualidade não é uma infraestrutura nos agenciamentos do desejo. Toma-se como suporte teórico a Filosofia da Diferença de Deleuze. A sexualidade é apresentada como *Ninguém*, personagem que mostra seus deslizamentos na literatura, entre os saberes hegemônicos consolidados pelas ciências e entre os corpos... Desliza entre os rótulos se mostrando como potência afirmativa da vida.
**Palavras-chave:** Sexualidade; fluxos; Máquinas Desejantes.

Sexualidade como vestimenta de Arlequim, não sendo uma infraestrutura nos agenciamentos do desejo. Flui de máquinas desejantes[2], que se acoplam e desacoplam, compõe a imanência dos corpos que deslizam gerando blocos de sensações, blocos de experimentações de si. Esses corpos escapam, vazam, fissuram para além das molduras e das vigilâncias... Inventam, produzem linhas não lineares, que extrapolam os espaços fechados do julgamento. Sexualidade não culpabilizada "inserida nas produções e criações de afetos" (LINS, 2012, p. 123).

A égide do binarismo sexual, masculino/feminino sai do seu confinamento, no que diz respeito ao corpo e suas relações erógenas diante da política de procriação para viver novas formas de desejo e gozo. Como diz Lins "é uma resistência ao 'dispositivo sexualidade', às sexualidades em contraparte à sexualidade" (2012, p. 124), pois afirmar a sexualidade chega ao campo do moralismo e das leis do *socius* que adere a estrutura como fundamento. Por isso, Deleuze e Guattari (2010) não discutem, não entram em debates, não se deixam levar pelo sistema de julgamento da sexualidade. Pois, o que é saber amar? "Saber amar não é permanecer homem, mulher, é extrair de seu sexo as partículas, as velocidades e lentidões, os fluxos, os n'sexos que constituem a moça desta sexualidade" (LINS, 2012, p. 124).

A sexualidade coloca em vibrações diversos campos como n'sexos que vão para além da lógica da identidade, percorrendo o meio pelo devir, são em termos devenir que a sexualidade acontece. Sendo assim, acompanhando Deleuze e Guattari (2010) a sexualidade produz n'sexos... Tudo passa em termos de devir, são esses devires que acontecem no devir-mulher... ou nas composições, nas alianças, nos contágios... fomenta campos de desorganização, de embaralhamentos das identidades fixas, deslocando as sexualidades para zonas do corpo não sentidas... Não há a verdade do sexo, o senso comum do sexo... quem sabe desacordos, os turvamentos das certezas, acrescentar cores e tons... Corpo múltiplo, volátil, deslizante, navegador de encontros... Outras estéticas sexuais.

Assim, nos fragmentos seguintes deste texto a sexualidade é apresentada como *Ninguém*, personagem que mostra seus deslizamentos na literatura, entre os saberes hegemônicos consolidados pelas ciências e entre os corpos... Desliza entre os rótulos se mostrando como potência afirmativa da vida.

*Ninguém* está em toda parte. Deleuze e Guattari (2010) perceberam sua força, sua potência vital, que vaza as classificações...

---

[1] Graduada em Biologia pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Ecologia de Ecossistemas Costeiros pela Universidade Federal do Pará, Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pará. Professora do IFPA. *E-mail:* helanesantos@yahoo.com.br.
[2] Ver em *O Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari (2010, p. 54).

> A sexualidade é um campo, um conjunto de desejos que não aflora em um lugar específico, mas é uma potência de cortes e fluxos. Há sempre um conjunto de fluxos de vida, de cultura, de sociedade que o corpo atravessa, que ele intercepta e é interceptado, que recebe e emite. Há sempre um campo biológico, social, histórico, que o corpo está mergulhado. Tudo isso oferece cortes e fluxos libidinais. Assim, por mais fundado que seja o desejo, a libido, a sexualidade, por mais que ocorram bloqueios funcionais que comprometam o desejo como impasses familiares, máquinas repressivas que condensem uma energia livre, a sexualidade está sempre sendo atravessada por mundos e suas variações... (2010, p. 388).

Por que tentam codificar *Ninguém*? Dizem que é uma essência aflorando por ação de hormônios produzidos por órgãos responsáveis pela reprodução. Mas *Ninguém* não se aprisiona a ciclos bioquímicos, flui pelas linhas da existência, dos encontros com o fora por meio das produções desejantes. Não tem uma fixidade, faz tantas conexões quanto forem possíveis, entre os corpos e para além deles.

Às vezes na literatura flui de outros modos, como no livro "Orlando" de Virgínia Woolf (1978), no qual esta autora recusa o debate sobre *Ninguém*, que chamam de sexualidade, diz que deve ser explicada por biólogos e psicólogos. Uma ironia! Para esta autora, é demasiadamente enfadonho falar do que chamam sexualidade... Pois, "... Quando a vida se dá, se dá por meio de um corpo que se lança sempre em uma vida, vida humana. Deste modo, a obra de Woolf grita: vida! Vida humana, sem nomes, sem definições..." (BRITO, 2014, p. 11).

O senhor Freud disse que *Ninguém* está numa clausura, o Édipo. Sandra Corazza fez uma leitura de como a psicanálise fez o "aprisionamento":

> Nessas ações de introduzir a sexualidade edipiana como ponto de partida e de chegada do humano, você promoveu o objeto e o sujeito do desejo, ensinou o infantil a ter medo da vida, manteve o desejo sob as leis da falta, da castração, do fálus. Leis que nutrem a culpabilidade daquele que obedece, desvelam a sua matriz num inconsciente fantasmático e filial... (2006, p. 2).

As ciências biológicas, com imponência autoritária legitimada pelo método científico, tentam homogeneizar, universalizar, padronizar *Ninguém* usando uma lógica binária incipiente diante do incontrolável, buscando uma espécie de essência, de força nuclear do humano. E as ciências humanas parecem respaldar os movimentos sociais, que reivindicam o direito de utilizarem seus corpos livremente, mas acabam fazendo enquadramentos em identidades fixas, classificando em categorias de gênero "eu sou" ou "eu quero uma identidade"...

A religião prega a ditadura do medo das pulsões pecaminosas, propagando um discurso de abstinência, de sacrifício, de autopunição em busca de uma salvação divina. Ela diz confesse!... Confesse sua obscenidade! Confesse sua verdade! Profana! Gritam todos os moralistas... Mas, não é só a religião que solicita a confissão da verdade, apropria ciência quando produz conhecimento científico sobre o sexo, na tentativa de criar uma verdade.

Como *Ninguém* pode ser classificável? Ou ir para um mundo transcendental? Como *Ninguém* pode entrar em um padrão modelar, pois nunca se reservou a modelos? Transita! Qual seria o governo de *Ninguém*? E por que tanta necessidade de governo?

Não há tratado sobre a sexualidade... Somente linhas de forças, libertada da história, fluxo de acontecimentos... Acasos... Como Vigiar? Um corpo água, corpo rio que percorre fissuras, cortes, vibrações, fronteiras, caminha entre linhas, entre várias linhas... Corpo mutante, percorrido por intensidades que ora ou outra entra por entre linhas segmentadas e moleculares em que a sexualidade retira a atualização. Dizem Deleuze e Guattari,

> Se a sexualidade é o investimento inconsciente de grandes conjuntos molares, é porque, sob sua outra face, ela é idêntica ao jogo dos elementos moleculares que constituem esses conjuntos de condições determinadas. (...) A sexualidade é estritamente a mesma coisa que as máquinas desejantes enquanto presentes e atuantes nas máquinas sociais, no seu campo, na sua formação, no seu funcionamento. (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 338).

Como fluxo das máquinas desejantes *Ninguém* é uma composição heterogênea, uma mistura de corpos, atuando como uma experimentação que desmancha as formas, os moldes, assim, contorna e deforma o organismo para percorrer os estratos da fluidez. *Ninguém* vai compondo movimento de repouso, de lentidão... vai potencializando a vida!

**Referências**

BRITO, M. R. de. *O Devir-mulher de "ORLANDO" de Virginia Woolf:* uma leitura por estilhaços. No prelo. Divulgação interna no grupo de pesquisa. 2014.

CORAZZA, S. M. *Bestialidade*. 2006. Disponível em: <http://cronopios.com.br/site/arquivo_prosa.asp?acao=1>. Acessado em: 30/11/2014.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O anti-édipo:* Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *E.S.B.* Rio de Janeiro: Imago, 1972.

LINS, D. *Estética como acontecimento:* O corpo sem órgãos. São Paulo: Lumme Editor, 2012.

WOOLF, V. *Orlando*. Tradução de Cecília Meireles. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

# A SEXUALIDADE POR ENTRE AS MÁQUINAS DESEJANTES: NAS LINHAS DE CORRESPONDÊNCIAS

Marcelo Valente de Souza[1]

**Resumo:** A presente escritura objetiva, por meios de três cartas, movimentar o pensamento para além da representação, destacando a ideia de sexualidade desreferenciada dos modos edificantes para atravessá-la pelos mapas da diferença. Toma-se como suporte teórico a Filosofia da Diferença de Deleuze. Sem promessas, ou aportes analíticos conclusivos, a sexualidade é atravessada por máquinas desejantes que não receiam deslocamentos aberrantes e devires.
**Palavras-chave:** Sexualidade; cartas; Máquinas Desejantes.

## I

16 de maio de 2015

Oi,

Em uma tarde, depois de tomar uma garrafa de vinho, sentei ao lado da janela do meu escritório, contemplando o mar, fiz a abertura de duas cartas deixadas em minha mesa. No dia anterior senti a inocência das flores, pois todo o meu corpo cotejava a potência da libido líquida, aquela que vai atravessando o corpo sem código, sem lei... Sem confissões, pois a ética me proíbe entrar no moralismo. Pensei: a sexualidade não passa por uma infraestrutura naquilo que maquina a máquina desejante, também não pode ser posta como uma energia de transformação, de sublimação, de culpabilidade e de neutralização. A sexualidade só pode ser entendida como um fluxo que atravessa a máquina corporal, que agencia o fora, as vizinhanças, que faz o corpo vibrar por entre os padrões edificantes, ela desestabiliza a forma e a fôrma modelar... O corpo maquinado por seus fluxos desejantes emite partículas que entre elas vulcaniza expressões moleculares, pois como dizem Deleuze e Guattari "que triste ideia do amor, fazer dele apenas uma relação entre duas pessoas" (2010, p. 124). Ainda na esteira destes autores, a sexualidade movimenta, agencia e faz vizinhanças ou mesmo conjugações, que não estão ligadas apenas a um sujeito, ou dois, pois nos dois, ou mais de dois atravessam misturas variadas que podem se conjugar para depois, quem sabe formar linhas de devires, devir-mulher, devir-criança, devir-flor... Não há homem e mulher como entidades presos em um bloco de sexo binário ou sexualidade... Com Deleuze e Guattari (2010) a sexualidade é fluxo, assim, como o sexo é mutável, pois quem pode dizer que não se é composto de linhas, ou de devires? ...Abro as cartas!

## II

14 de abril de 2015

Inicio esta carta tomada por uma onda que rompe com a linearidade de uma vida emoldurada, para falar de sensações, de como exercitei e exercito a minha sexualidade. Fui "catequizada" numa lógica heteronormativa, ensinaram-me desde muito cedo que as relações amorosas e sexuais normais ocorrem entre um homem e uma mulher, que devem obedecer a regras e normas aceitas pela família e sociedade, como a monogamia, o amor romântico e a fidelidade. Durante um longo período da minha vida tentei seguir esta lógica, mas em alguns

[1] Graduado em Pedagogia e em Artes pela UNAMA-Universidade do Amazonas, mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará-UEPA, Doutorando em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pará, professor da Estácio de Sá-Belém. *E-mail:* marcelo_boto@yahoo.com.br.

momentos fiz movimentos que extravasaram qualquer tentativa de contenção do desejo, os quais foram revirando concepções sobre como viver a minha sexualidade.

Fragmentos contraditórios entrelaçados! A hegemonia do pênis sempre me incomodou, toda relação sexual tinha que finalizar com a penetração deste órgão na vagina até que, das glândulas conectadas a ele, pudesse se extrair a prova cabal de que o ato foi satisfatório. Jorra o sêmen!

Não sinto aversão ao pênis, nem ao sêmen. No entanto meu corpo produz outros desejos, outras excitações e sensações movimentadas por outros encontros, outras vibrações. Sem fazer rompimentos radicais com esse contexto experimentei pela primeira vez me relacionar sexualmente com uma mulher. Não havia mais a repetição do velho ritual: beijos, carícias, ereção, penetração e ejaculação. Eu estava experimentando outras maneiras de prazer! Mas, só restou uma vaga sensação de "ousei", as expectativas foram frustradas e ainda nutri por um longo tempo um sentimento de culpa (vou virar homossexual?) misturado com uma satisfação muito íntima por ter tido a coragem de viver aquela situação.

De volta ao mundo hetero! Mundos das formas adequadas! Se por um lado o sentimento de culpa foi expurgado, por outro meu corpo pedia outros prazeres, desejava transitar por outros territórios. O desejo foi maior que o "bom senso" imposto, envolvi-me novamente com uma mulher, não me apaixonei a ponto de querer investir naquela relação, mas me permiti experimentar com mais profundidade as novas sensações. Gostei! Mas, em pouco tempo se tornou insustentável (...).

Não existe uma receita para o orgasmo, não existem manuais para o desejo. Pênis, vaginas, mamilos, ânus, bocas, mãos, nucas, joelhos, virilhas, costas, testas, ouvidos, olhos... uma multiplicidade de combinações possíveis para exercitar a sexualidade. O que importa é o desejo (...) Consegui romper com a concepção de que existe uma maneira certa de se relacionar sexualmente.

Tirei do pedestal a penetração do pênis na vagina! Não quero dizer com isso que não seja prazeroso ser penetrada, sempre foi e ainda é... mas também é muito prazeroso tocar reciprocamente o clitóris, sentir os mamilos com os dedos e com a boca (...) São experimentações que o meu corpo desejou e deseja, das quais não posso fixar preferências. Atualmente gosto de me relacionar com uma mulher (...), mas não posso dizer que não vou me relacionar com homens. Não temos o controle sobre a produção dos nossos desejos.

Não acredito que a morfologia do corpo, um pênis ou uma vagina determine a produção do desejo e as sensações do prazer. Durante a minha infância, alheia as tantas regras e padrões do exercício da sexualidade, toquei e fui tocada por meninos e meninas. Brincadeira de criança! O corpo era livre, havia um trânsito de boas sensações apenas, sem a preocupação do certo ou errado, sem denominações ou taxações.

Se não fossem as regras, as normas, os padrões ditados para que possamos viver aceitavelmente nossa sexualidade, não elegeríamos órgãos do nosso corpo para serem os portadores das senhas do prazer. (Zaíra, Enfermeira, 40 anos)

**III**

A sexualidade sempre foi um tema instigante e interessante para mim desde muito jovem. Com meus vinte e poucos anos eu já sabia que não era para mim essa ideia de ter um casamento tradicional. Nunca tive vontade de ser mãe, ou ser dona de casa. Tinha vontade de fazer viagens, conhecer lugares, pessoas diferentes. Não importava para mim se eram homens, mulheres, gays... O que me interessava nas minhas relações com pessoas era o modo com que essas pessoas sentem e compreendem a vida. Fui casada durante 7 anos com um professor de geografia, durante a minha relação tivemos várias outras relações, algumas em conjunto, outras só, namorei uma moça por 1 ano, depois casei novamente com um médico, que namorava outra médica, ficamos juntos 4 anos... Eu nunca procurei saber se isso era confuso, ou não... até porque não vejo que seja. Eu vivo assim

e gosto de ter construído minha vida sexual dessa forma. Meu pai era professor de Filosofia e minha mãe era professora de dança. Em minha casa entrava todo tipo de gente, nunca vi meus pais falarem de modo pejorativo de ninguém. Diziam que as pessoas deveriam viver do seu modo, da sua maneira. (Carta de Roberta, professora de Educação Física)

## Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-édipo*: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2010.

# SOBRE A MÁQUINA *DEVIR-MULHER* NO CINEMA: SEXUALIDADE EMBARALHADA

Maria dos Remédios de Brito[1]

**Resumo:** O presente texto faz uma leitura do filme "*Elvis e Madona*", dirigido por Marcelo Laffitte. O objetivo é perspectivar, por meio da arte do cinema, a *sexualidade* por vias do conceito de devir-mulher, que atravessa o campo plástico do corpo dos personagens centrais, Elvis e Madona. Toma-se o conceito da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari. Entende-se que o filme produz uma espécie de embaralhamento e promove um curto-circuito sobre o tema da sexualidade, o que leva a afirmar que o Cinema cada vez mais é um vetor de produção de ideias, de criação de forças nas formas, nas narrativas, nas cores e nos sons. Nada a significar, ele é um detector de signos, que pode por meio das imagens e dos sons torná-los sensíveis. O convite é para a experimentação da arte cinematográfica como modo de abertura a outras escrituras corporais inventivas na produção de mundos possíveis.
**Palavras-chave:** Sexualidade; cinema; devir-mulher.

## I

A intenção é tomar o cinema, como arte, como um vetor produtor de ideias, de pensamentos, capturador de forças, de sentidos, de signos, que vai para além da representação e cria imagem-movimento. O cinema como experimentação, como ferramenta de vida, como uma máquina de produção de sensações outras, que traça mapas inventivos para a memória, dialogando com forças intensivas e provocativas, produzindo acontecimentos. Entendida como potência, ou máquina de criação, a escolha pela linguagem cinematográfica ocorre porque ela incita o pensamento e instiga as ideias para expressar ou intensificar modalidades distintas de cartografias corporais. Uma espécie de produção que percorre as intensidades *menores*, as linhas vibrantes dos sentidos, que pode mobilizar o corpo, a vida, o pensamento, por meio das imagens, das narrativas, dos movimentos e, quem sabe, vulcaniza uma explosão de forças, que explore os sentidos, as inquietações, e que desordene as ideias fixas, os valores absolutos, ou pode também funcionar para o seu contrário. Porém, como capturador ou produtor de signos, o cinema está sempre envolvido por uma escolha-ideia e por suas linguagens que levam, de um modo ou de outro, ao perspectivo de interpretações. Para além do campo conceitual teórico, o cinema é uma linguagem cultural, não se compõe fora do mundo, fora da vida...

## II

O filme *Elvis e Madona* produz uma imagem-signo embaralhada do que seja a sexualidade, a identidade sexual. Entrarei nessa questão posteriormente, pois antes passo para as anotações da *máquina devir-mulher* para depois conectar essa ideia ao filme em questão.

*A máquina devir-mulher* não remete efetivamente a uma forma objectal, mas faz girar o corpo em composições singulares, uma impessoalidade o atravessa, o corpo reconhece uma experiência, nada se parecendo com a mulher em si, como uma categoria.

[1] Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará, pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora da Universidade Federal do Pará/Instituto de Educação Matemática e Científica. Atua na graduação e pós-graduação do referido Instituto. Coordenadora do Grupo de Estudos Transitar, membro do Grupo de estudos Cultura e Subjetividade na educação/CNPq. Trabalha com nas conexões da Filosofia e Educação. *E-mail:* mrdbrito@hotmail.com.

É a mulher enquanto tomada numa máquina dual que a opõe ao homem, enquanto determinada por sua forma, provida de órgãos e de funções, e marcada como sujeito. Ora, devir-mulher não é imitar essa entidade, nem mesmo transformar-se nela. Não se trata de negligenciar, no entanto, a importância da imitação, ou de momentos de imitação, em alguns homossexuais masculinos; menos ainda a prodigiosa tentativa de transformação do real em alguns travestis. Queremos apenas dizer que esses aspectos inseparáveis do devir-mulher devem primeiro ser compreendidos em função de outra coisa: nem imitar, nem tomar forma feminina, mas emitir partículas que entrem na relação de movimento e repouso, ou na zona de vizinhança de uma microfeminilidade, isto é, produzir em nós mesmos uma mulher molecular, criar a mulher molecular. Não queremos dizer que tal criação seja o apanágio do homem, mas, ao contrário, que a mulher como entidade molar tem que devir-mulher, para que o homem também se torne mulher ou possa tornar-se (...). *É preciso, portanto, conceber uma política feminina molecular, que insinua-se nos afrontamentos molares e passa por baixo, ou através*. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 68, grifo meu).

O *devir-mulher* é a linha de um trajeto impessoal, sua potência emerge por singularidade, não é uma imitação, mas um *tornar-se* "devir-mulher do homem como da mulher" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 70), que faz com que ocorra uma espécie de zona de vizinhança na qual não se pode determinar classificatoriamente o lugar, ou que ela se tornou efetivamente. O *devir-mulher* não é uma identidade que se encerra, mas de acordo com Deleuze e Guattari é uma microfeminilidade, partículas moleculares de movimento e de repouso que atravessam o corpo.

Segundo Guattari (1987), um corpo social e cultural está atravessado por toda uma composição binária: homem/mulher, macho/fêmea, masculino/feminino, além de outros binarismos, porém o *devir-mulher* permite que o corpo limitado seja atravessado por todas as forças estranhas. Esse devir é um campo intensivo de passagem para todas as formas de sexo e sexualidade (transexual, heterossexual, homossexual, travestis, etc.), para figurações marginais (prostitutas, artistas, revolucionários, loucos, vagabundos de todas as ordens) e para devires também (animal, vegetal, criança). O *devir-mulher* oferece um trajeto louco de devir, que sendo esburacado pelas intensidades-fluxos abre fissuras, linhas por todos os lados do padrão edificante de uma cultura falocêntrica.

Se antes a mulher foi sempre representada pela figura do homem e nele enclausurada, Guattari (1987) dispõe de tal imagem como um corpo do trajeto devir, que promove embaralhamento de lugares, de traçados, de deslocamentos, de transversalidades, de multiplicidades, que fazem qualquer corpo rodopiar pela diferença e na diferença. Do mesmo modo, se o homem sempre é visto como macho, garanhão, viril, esses atributos conferem seu sexo. Mas, Guattari (1987) diz que é possível um *devir-mulher* nesse corpo masculino, que o torna sensível à experimentação, a criação, um *entre* feminino/masculino em convivência que expressa forças que percorrem modos de existência. O *devir-mulher* como um movimento *menor* de resistência que irrompe os extremos e passa pelo meio, que rompe os muros segmentários das sociedades, das instituições fechadas em seus protocolos, em suas tradições. Esse devir pode nos tornar diferentes daquilo que somos.

O *devir-mulher* passa pelos devires de resistências e revolucionários, forças possíveis por pensar outros modos de existências. Por isso o filme *Elvis e Madona* embaralha os lugares fixos (ser masculino, ser feminino), o corpo dos personagens principais. *Elvis* (o personagem que faz bicos entregando pizzas) é uma mulher que sonha ser fotógrafa, que tem uma vestimenta masculinizada e se autodefine como lésbica; *Madona* (o personagem que é cabeleireira) luta para juntar dinheiro e produzir um espetáculo musical e se auto define como travesti. Ambos os personagens tornam-se passagens para a experiência que não toma ligações representacionais, ao contrário, diz não ao sistema de culpabilidade do binarismo reinante, há um *devir-mulher* que

atravessa o corpo dos dois personagens. O *devir-mulher* é uma quebra, um rompimento da norma estabelecida em padrões regulares, é um *entre-lugar* que resiste ao padrão edificante.

As duas singularidades que se encontram no filme criam para si uma amizade, baseada no afeto, no amor, na paixão, no companheirismo. Um encontro amoroso que quebra as identidades fixas, o encontro que promove um paradoxo, um *non sense*. Há uma explosão de outras condições e vibrações, mostrando que a sexualidade não tem um fundo, uma estrutura dada, fixada, ordenada, mas o desejo é maquinado, é produzido por entre as forças do fora. O desejo não está naturalizado, enredado por uma interioridade. Então, a imagem produzida por esse filme sobre a sexualidade é o contrário daquela que é posta como norma, como padrão.

Laffitte põe a sexualidade em fuga e sugere a saída das interpretações referentes às significações e às representações fixas, pois os corpos de *Elvis e Madona* não entram em um campo de decifração, mas de movimentos, de intensificações, de forças desejantes. Há neles uma resistência que foge da significância, e sua fuga e os seus devires apontam uma autocrítica da moralidade régia, do sistema de julgamento, do padrão normativo heterossexual, para viver um encontro fora das imagens preservadas pela correção, pelo padrão social vigente, pois como diz Guattari (1987, p. 37), em um corpo social a libido está moldada pelo binarismo de classe e sexo, exemplo, homem é macho, mulher é feminina e frágil. Ora, no corpo sexuado, a libido se impele em um *devir-mulher*, que serve de passagem, de travessia para todas as formas de sexualidade. Não importa se é mulher macho, homem afeminado, ou se é travesti, lésbica, ou se é mulher com mulher, homem com o homem, a sexualidade sai dos debates, das confissões, das doenças para compor no corpo sexuado um desligamento das opressões identitárias, das disputas de poderes, das engrenagens totalitárias.

A máquina *devir-mulher* que Laffitte põe a girar é sensível, pois *Madona*, que se intitula um travesti se apaixona por *Elvis*, que se diz Lésbica, e *Elvis* também se apaixona por *Madona*. Esses dois corpos não se apaixonam por um sexo em si, mas pelas intensidades, pelas partículas minoritárias que atravessam seus corpos, suas sexualidades. Quem *Madona* vê? Quem *Elvis* vê? Não é uma identidade sexual, mas intensidades, forças, vibrações desejantes atravessadas pelo homem no seu *devir mulher*, e a mulher atravessada por seu *devir-mulher*, é todo um campo de afeto, de sensações, que percorre um devir molecular, que não é imitar, pois não há um em si mulher, um em si homem. O corpo humano pode ser afetado de múltiplas formas, há um inesperado no corpo e no seu agir que fissura e constrói infinitos buracos no corpo e o faz vazar por todos os lados. O corpo é sexuado e não pode ser visto assim de maneira tão mecânica e determinista. Laffitte põe essas questões em salto no seu filme e mostra que a sexualidade está relacionada com a vida e não pode ser entendida como uma mera linha reta vista pelo setor biológico ou físico.

*Na história da Sexualidade: a vontade de saber* (1976), Foucault observou um paradoxo no seu estudo histórico das sociedades dos séculos XVI-XVII, pois ao acreditar na repressão do sexo, este ao mesmo tempo era valorizado como algo secreto; mas, em decorrência desse secreto, se falava muito sobre o sexo na medida em que ele era reprimido. Foucault observa que há uma necessidade de se encontrar uma *verdade* do sexo, e ele mostra dois tipos de caminhos para isso. As sociedades orientais criaram uma arte erótica do sexo, como no caso do *kama sutra,* e nas sociedades ocidentais há a produção de um conhecimento científico sobre o sexo, sempre na tentativa de procurar a *verdade.* Essas duas leituras apontam linhas de saber-poder diferentes. Uma que reforça o saber-poder da ciência, que legitima determinadas verdades, pois sobre elas, será até mesmo possível falar nas escolas e ensinar uma educação sexual. Há uma outra que constrói uma visão moralista sobre o sexo, ou seja, certas práticas são valorizadas e outras são criticadas, criando formas comuns a respeito da sexualidade. Essa moral toma como aceitação absoluta a convivência heterossexual.

Sobre essa discussão moralizante, entre outras, Laffitte promove um embaralhamento sutil e criativo, levantando a reflexão crítica para outra perspectiva. No sexo não há verdade,

não há segredo, não há padrão, há apenas corpos desejantes... O desejo não tem nome, não tem sexo, não tem identidade, ele é apenas pura Diferença!!!

## Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-édipo:* Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Mil Platôs:* Capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I:* a Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

GUATTARI, F. *Revolução molecular:* Pulsões políticas do desejo. Seleção, prefácio e tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985.

## Filme

***Elvis & Madona*** é um filme Brasileiro de 2010, dirigido por Marcelo Laffitte. Lançamento oficial 23 de setembro de 2011. Gênero: Comédia. Distribuidora: Pipa Filmes, Estúdio: Laffilmes, Classificação: 14 anos, Duração: 105 min.

## SESSÃO 14 – RESUMO

## CONEXÕES E EXPERIMENTAÇÕES: CURRÍCULO, CIÊNCIA E LINGUAGEM

A mesa trata de temáticas que atravessam questões sobre Currículo, Ciência e Linguagem e são movimentadas pelos pensamentos de F. Nietzsche, Gilles Deleuze e Félix Guattari. As apresentações dos trabalhos buscam pensar a aprendizagem e o ensino por criações e experimentações.

## SESSÃO 14 – ARTIGOS

# LINGUAGEM E VERDADE EM NIETZSCHE: NOTAS

José de Ribamar Oliveira Costa[1]

**Resumo:** Neste artigo, expõem-se a compreensão, em forma de notas, sobre a ideia de Linguagem e de Verdade em Nietzsche a partir do texto juvenil “sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral”. Parte-se da compreensão de que a linguagem fomenta um aparato lógico-gramatical que impõe formas, modos, forças, que atravessam o conceito de verdade como fixidez, como norma ou padrão de regularidade. Para Nietzsche, a linguagem não pode comunicar “o” sentido, a verdade de uma coisa, ou do objeto, ela serve como necessidade gregária e fomenta um padrão vulgar conceitual normativo.
**Palavras-chave:** Nietzsche; verdade; linguagem.

## I

Friedrich Nietzsche pode ser considerado o filósofo contemporâneo que - após profundas críticas à metafísica e à tradição filosófica ocidental- revolucionou o pensar filosófico de várias épocas, principalmente, no que diz respeito à compreensão sobre a linguagem, tema constante em suas obras, constituindo-se, inclusive, em mote por traz da crítica à história da filosofia ocidental. Portanto, conhecer a perspectiva nietzscheana sobre a linguagem é, de certa forma, conhecer os fundamentos das discussões travadas neste século sobre o tema. Porém, antes de iniciar a exposição das ideias de Nietzsche sobre a linguagem, é mister que se faça um apanhado da crítica nietzscheana sobre a verdade.

### Linguagem e verdade em Nietzsche: algumas anotações

A verdade é uma questão de suma importância para a Filosofia. Sobre o tema, Nietzsche faz uma crítica corrosiva, destacando uma leitura ousada e criativa. Segundo Soma (2007), Nietzsche, em seu texto "Sobre a verdade e a mentira em seu sentido extramoral", indaga sobre a capacidade humana de produzir e adquirir conhecimento.

Nietzsche critica a ilusão do filósofo ou do pesquisar em acreditar que a linguagem, sobre a qual edifica suas bases teóricas corresponda, exatamente, às coisas. Como o próprio Nietzsche afirma *"(...) não possuímos nada mais do que metáforas das coisas*." (SOMA, 2010, p. 93), isto é, a verdade é uma ilusão. É uma espécie de quimera que leva o homem ao adestramento, a uniformização de comportamento, pois é a verdade que monitora nossas ações, que pontua nossos julgamentos ao definir as regras do que é socialmente aceito.

Nietzsche afirma que, na sociedade, a verdade nasce para evitar a tese Hobbesiana da convivência humana no estado natural, ou seja, a luta pela sobrevivência que o autor de O Leviatã nomeou de "a guerra de todos contra todos". Ela se faz, primeiramente, como uma imposição geral: a linguagem, ou melhor, o uso apropriado da linguagem.

Para Nietzsche, a verdade uma ilusão, que nasce, em grande medida, do desejo humano de encontrar uma relação adequada entre a palavra e o objeto (SANTOS, 2010, p. 90-1). A linguagem

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação, Matemática e Ciência da UFPA. *E-mail:* ribapacto08@gmail.com.

se expressa nas relações das coisas com o homem. São metáforas que garantem ao homem o dizer sobre e das coisas, inclusive sobre a própria linguagem que só se define pelo uso de metáforas.

> O homem se esquece que produziu as metáforas e as acaba, por fim, por entendê-las como naturais. A linguagem é um artifício do homem que, pela vivência em rebanho distancia-se da Natureza e acomoda-se em abstrações e edifícios conceituais na ilusão de possuir a verdade. O que vivemos é uma ilusão, um engano, de que existe uma causalidade entre a palavra e o objeto designado. É o uso ordinário das designações válidas que nos oferece a pretensa sensação de correspondência entre a palavra e o objeto, isto é, de que estamos de posse de uma verdade. (SOMA, 2007, p. 11).

Ao tratar da fixação humana pela posse da verdade, Nietzsche admite que toda a criação de metáforas obedeça às relações de espaço, de tempo e de número, e que essas relações são as formas pelas quais percebemos a realidade. Para Nietzsche, a fixação humana pela verdade é fruto da metafísica socrática que ao longo dos séculos foi propagada pelo Ocidente. Por isso, toda a história da metafísica é simultaneamente a história da busca do homem pela verdade, o que o aprisiona ao "encanto da gramática". (SANTOS, 2010).

Segundo Nietzsche, a existência da sociedade está condicionada à obrigação de dizer a verdade, expressa moralmente no duelo humano entre: o impulso à verdade e a obrigação de seguir às convenções. O primeiro estaria diretamente associado ao ímpeto, movimento interno do indivíduo, uma espécie de reflexo da essência das coisas. O segundo à obrigação de mentir segundo convenções que remete à ideia de uma coerção imposta pela sociedade ao indivíduo, portanto um movimento externo originado nas próprias relações humanas.

Na concepção Nietzscheana, a verdade assim como a linguagem são convenções sociais. Nesse sentido, como afirma Bilate (2009), o homem é um "metaforeador", que muitas vezes esquece seu papel de grande criador de metáforas e acaba caindo na crença da verdade absoluta. Essa foi uma das grandes contribuições de Nietzsche para os estudos linguísticos: a afirmação de que as palavras são maleáveis. A partir dessa ideia, os linguistas passaram a pensar na possibilidade de mudança do significado, o que explicaria fenômenos linguísticos como a metáfora e outras figuras de linguagem, por exemplo.

Essa interpretação filosófica que coloca em xeque a maleabilidade da palavra, que se faz presente na teoria linguista de Ferdinand Saussure que cria um esquema conceitual que facilita e muito a compreensão dessa "maleabilidade" da palavra. Para Saussure, o signo linguístico possui duas faces: o significante e o significado. A primeira face é a imagem acústica ou a imagem escrita da palavra, ou seja, sempre que se pronuncia ou se escreve uma palavra se está diante de um significante. A segunda face é o próprio sentido que a palavra carrega, ou seja, o que ela significa. De acordo com Bilate (2009),

> Essa distinção conceitual e terminológica facilita e muito porque nos mostra a necessidade de termos cuidado com a interpretação de textos em geral, particularmente de textos filosóficos e, mais particularmente ainda, de textos nietzscheanos. Isso porque uma mesma palavra, quer dizer, um mesmo significante, usado durante séculos por toda uma tradição, pode ganhar diferentes sentidos ou significados ao longo do tempo em diferentes pensadores. Sem este cuidado, o interpretador pode cair e frequentemente cai na armadilha de acreditar que para cada significante deveria existir apenas um significado correto. (BILATE, 2009, p. 42).

Essa crença incondicional na existência de um significado absoluto para cada palavra. Bilate (2009) questiona se "Existiria, então, um sentido pré-existente ao homem, um sentido metafísico". A atribuição de um valor absoluto entre significado e significante vem da metafísica ser permanente e definitiva a m colagem, partindo-se da ideia da existência de uma verdade pré-estabelecida que é ao mesmo tempo histórica e imutável. Para Nietzsche a verdade e a linguagem estão envolvidas por certas fissuras, portanto elas não completam o sentido e nem o significado das coisas em si.

**Referências**

BAPTISTA, Ligia Pavan. Guerra e paz na teoria política de Thomas Hobbes. Ciello. 3º Encontro Nacional, abril de 2011.

BILATE, Danilo. Nietzsche contra a linguística metafísica: a defesa da maleabilidade da palavra. *Trilhas Filosóficas*, Natal/RN, jun. 2010. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF/article/view/1747>.

<http://sites.unifra.br/Portals/1/ARTIGOS/ARTIGOS/Nietzsche_e_a_funcao_da_linguagem_corrigido.pdf>

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas.* São Paulo: Abril Cultural, 2005. Coleção Os Pensadores.

SANTOS, Ivanaldo. Nietzsche e a Linguagem. *Revista Saberes*, Natal/RN, v. 1, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

SOMA, Fábio Pereira. Nietzsche e a função da linguagem e da história na busca da verdade. *Thaumazein*, Santa Maria/RS, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/179>.

SUAREZ, Rosana. *Nietzsche e a linguagem*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

# EXPERIMENTAÇÕES RIZOMÁTICAS NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS: PELAS VIAS DA DIFERENÇA

Edilena Maria Corrêa[1]
Maria dos Remédios Brito[2]

**Resumo:** O texto resulta de uma pesquisa de Mestrado em Educação em Ciências, que buscou tatear as margens de um currículo de ciências na Educação de Jovens e Adultos por vias de suas potências e possibilidades e teve como objetivo investigar se os saberes que emergem no *entre* o currículo escolar de ciências podem potencializar novos modos de existências. Traz como principal questão: o que podem os saberes populares que emergem no entre currículo escolar? O referencial teórico toma o pensamento da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari.
**Palavras-chave:** Currículo de ciências; saberes; transversalidade.

## 1. Introdução

O currículo emerge e institucionaliza-se em determinados contextos e por envolver inúmeros campos de saberes não está isento de fissuras, podendo promover linhas de fuga, subvertendo o modelo linear, que se define como o melhor. Pensar outras possibilidades curriculares pode ser um movimento bastante interessante e desafiador para a educação, e especificamente para o currículo, permitindo outras vozes e outros saberes que tendem a surgir na sala de aula, pois, um currículo está sempre cheio de ordenamentos de linhas fixas, de identidades majoritárias, mas também cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser Paraíso (PARAÍSO, 2009, p. 279).

Abordamos a ideia de currículo no ensino de ciências a partir de uma concepção rizomática, numa visão de transversalidade[3] de saberes. Nessa perspectiva, a visão de currículo está para além da seleção, organização e distribuição dos conteúdos de ciências para a Educação de Jovens e Adultos, mas como algo que se constitui a partir de diferentes formas de ver o mundo, a partir das quais são produzidas, selecionadas e transmitidas "verdades" que dão significados às coisas.

## 2. Percurso metodológico

Embasada na obra de Deleuze e Guattari (1995) que trazem o conceito de cartografia, como um princípio do rizoma, ressaltamos que a pesquisa foi descrita como linhas em constantes movimentos e rearranjos, compreendendo um plano de composição de elementos heterogêneos, em que a prática da pesquisa não é definida de antemão, mas se constitui no caminhar (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Nesse processo os planos foram sendo redefinidos, movimentados, criados, experimentados, percebendo-se as múltiplas entradas, pois a cartografia é compreendida também como um rizoma.

[1] Professora da Universidade Federal do Pará, Mestra e Doutoranda em Educação em Ciências e Matemáticas do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas da UFPA. *E-mail:* edilenacorreia@yahoo.com.br.
[2] Doutora e Pós-doutora em Filosofia da Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará. *E-mail:* mrdbrito@hotmail.com.
[3] Sobre a ideia de um currículo transversal, Gallo (2008) a partir de uma concepção rizomática de conhecimento, já enfatizadas por Deleuze e Guattari (2005), ressalta a concepção transversal de conhecimento e de currículo, enfatizando que numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis por meio do paradigma arborescente. Segundo o autor, a transversalidade rizomática aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes.

Para o desenvolvimento conceitual da pesquisa foi dado enfoque aos conceitos*: menor, rizoma e transversalidade*, pois, demonstram uma espécie de resistência a um tipo de pensamento sedentário e neutralizado de currículo.

Tendo a cartografia como procedimento, que proporciona a possibilidade de acompanhamento, seguimos as linhas curriculares de ciências da EJA em uma escola pública do município de Cametá - PA, tendo a oportunidade de experimentar, criar, pensar outras possibilidades para o currículo.

## 3. Linhas menores de um currículo

Na pesquisa para pensarmos um currículo por suas linhas "menores" lançamos mão do que dizem Deleuze e Guattari (1977) na obra *Kafka: por uma literatura menor*, em que entendem a escrita das obras de Kafka como subversão da língua alemã a partir dela mesma, como parte de uma minoria judia, escrevendo um alemão deslocada da língua maior, da língua materna, escrevendo a partir das margens. É da margem, que o escritor tcheco resiste à língua alemã.

Assim, pensamos o termo "menor" não no sentido de ser menos importante. Deleuze e Guattari ressaltam que uma literatura menor não é uma língua menor, mas antes, a que uma minoria faz em uma língua maior. É assim entendido como um devir, que por linhas de fuga, linhas menores podem possibilitar criação, invenção de novas forças.

Um currículo de ciências por linhas menores, tomando o saber dos estudantes como bifurcações, pode permitir o entrelaçamento, a conexão entre os saberes por diversos pontos, torna-o diverso e múltiplo. Segundo Gallo (2003) não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade, o importante é fazer rizoma. Um currículo menor assim pensando como aquele que acontece na sala de aula, nos encontros de professores e estudantes poderia se constituir, acompanhando a potência criadora dos saberes, pois está aberto a novos acréscimos.

## 4. Currículo como possibilidades, de fazer, de experimentar rizomas.

Pensar um currículo e um ensino de ciências uma abordagem rizomática, possibilita perceber o potencial dos saberes dos estudantes, abrir-se a experimentações, possibilitando conexões entre os saberes, nessa perspectiva, o currículo não tem começo nem fim, mas sempre um meio, como abordam Deleuze e Guattari (1995).

Isso permite abertura aos atravessamentos no currículo de ciências, que é movimento, multiplicidade. Como ressalta Paraíso (2010, p. 595), operar por multiplicidade é operar com a diferença em si; é operar com o devir. E um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas relação entre dois, fronteira ou linha de fuga.

As forças no currículo fizeram-nos pensar que esse conhecimento se constitui na experiência e abre outras possibilidades para um currículo de ciências que não são nem mais nem menos verdadeiras, mas são outras, que nos permitem recusar um fim sem reticências como ressalta Chaves (2011). "O *currículo* acontece, difere, está em imanência (...). É entre lugar, zona de fronteira em que diferentes mediações culturais são realizadas" (AMORIM E OLIVEIRA, 2006).

## 5. Considerações finais

Deleuze (1995, p. 34) nos diz que o que existe são agenciamentos maquínicos de desejo, assim como agenciamentos coletivos de enunciação e formas outras. As forças presentes no currículo fizeram-me pensar que esse conhecimento se constitui na experiência e abre outras possibilidades para um currículo de ciências com os estudantes da EJA.

Com muitas incertezas, mas com um pensamento de que enquanto docentes, pesquisadoras, não há um solo firme, mas lugares de aberturas, de experimentações e deslizamentos; Que existem muitos currículos possíveis; Que um currículo de ciências vivo, está em movimento e que os professores e estudantes da EJA não são territórios delimitáveis, linhas estanques, mas que por suas singularidades potencializam um currículo vivo no entre espaço.

**Referências**

AMORIM, Antônio C. R. OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Sentidos de currículo:* entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Campinas, SP: E/UNICAMP; ANPEd, 2006.

CHAVES, Silvia Nogueira e BRITO, Maria dos Remédios de. (Org.**)**. *Formação e docência:* perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Conversações.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka:* Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil Platôs:* Capitalismo e Esquizofrenia, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cad. Pesqui.*, v. 40, n. 140, p. 587-604, ago. 2010.

_____. Currículo, desejo e experiência. *Educ. Real.* [online], v. 34, n. 02, p. 277-293, 2009. ISSN 0100-3143.

PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia:* pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TADEU, Tomaz. *A Filosofia de Deleuze e o Currículo*. Goiânia, Faculdade de Artes Visuais, 2004.

# A APRENDIZAGEM INVENTIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS: O FORA, O SIGNO E AS EXPERIMENTAÇÕES, RELAÇÕES, ALIANÇAS, VIVÊNCIAS, E... E...

Maria Neide Carneiro Ramos[1]

**Resumo:** Esta escrita surge entrelaçada por muitas questões que me mobilizam para pensar o Ensino e a aprendizagem em Ciências. Questões que foram sendo colocadas em movimento a partir da leitura em Gilles Deleuze, e outros intercessores para pensar o processo de ensino e de aprendizagem. O que se desenha é um cenário inventivo para a aprendizagem em ciências por meio dos signos.
**Palavras-chave:** Ensino de Ciências; signo; aprendizagem inventiva.

## Abordando o tema

O pensamento, na história da tradição, é representado por uma imagem que impediria o verdadeiro exercício de pensar (DELEUZE, 2006) e esse pensamento "se orienta sob a forma (...) da recognição" (idem, p. 196). É essa a imagem que reina e que "orienta" o pensamento, para uma espécie de adestramento do pensamento e estrutura, modela para o reconhecimento de um objeto como sendo o mesmo. Pensar nessa perspectiva remete à ideia do identificar, reconhecer.

O legado desse pensamento deixou o Ensino de Ciências preso em suas malhas, quando os alunos respondem o que seria um conceito, uma teoria, em um teste ou qualquer outro dispositivo avaliativo, em consonância com o que se quer que ele responda, ou seja, se o aluno responde adequadamente como o professor transmitiu o conteúdo isso gera uma conclusão: Ele aprendeu, ou o professor ensinou. Será mesmo que isso é aprender? Isso não seria, apenas reproduzir, mecanizar uma resposta? Será que isso seria o suficiente para um aluno inferir outras questões e atitudes para compreender Ciências? Será que em tal ação o aluno entende seu mundo, o mundo que está a sua volta? Penso que, ainda com toda a "boa vontade" que se mostra, a ideia de aprender não satisfaz tal ensino, pois é movimentado por uma prática docente em "piloto automático", portanto, programático, deliberado, pragmático, instrumental, um ensino mecanizado, o que leva para uma aprendizagem reprodutora, memorizadora.

## O fora, o signo e a aprendizagem inventiva no Ensino de Ciências

Se o Ensino de Ciências sempre tentou mostrar um modo de aprender por meio de rótulos, normas, guias, que presa pela identidade e parcimônia de sujeitos e a sua condição de meros repetidores, talvez pela aprendizagem inventiva seja "[...] possível entendermos o problema da subjetividade humana, como uma subjetividade que aspira à imanência com o mundo e com a experiência por ele proporcionada" (GALLINA, 2008. p. 62). Sem uma regularidade, linearidade, segmentaridade é possível, pelos signos, pela experiência com o fora pensar a aprendizagem.

Aprender, nessas conduções, está em "conjurar os pontos notáveis de nosso corpo como os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático" (Deleuze, 2006, p. 237), ou seja, para Deleuze a construção do pensamento se dá em torno de um problema, de uma orientação do pensamento, ou melhor, pensar é efetivar uma orientação para o pensamento. Aprender, inventando problemas, envolve afecções, afectos, acontecimentos e tudo o que eles potencializam. Dessa forma,

[1] Doutoranda em Educação em Ciências do Instituto em Educação Matemática e Cientifica/IEMCI – Universidade Federal do Pará/UFPA. *E-mail:* ramos_mnc@yahoo.com.br.

> Procuramos o abandono da ideia de que há um sujeito que interpreta o mundo (...). A nossa relação com o mundo permite pensar a aprendizagem mediante um encontro com signos, com diferenças que nos fazem pensar (...). Uma aprendizagem que apresenta-se como um processo criativo, resultante dos acontecimentos e do que pensamos a partir deles (...) construímos a nossa singularidade. (GALLINA, 2008, p. 05).

Esse conjunto dá ao pensamento a possibilidade de criação, invenção, pois é movimentado pela curiosidade, pela necessidade, tudo isso remete um trabalho de resistência também do professor de Ciências para pensar, para além dos firmes protocolos disciplinares, pois, enquanto o pensamento estiver sob os efeitos torpes de um pensar que conduz a adequação, ao reconhecimento do que já está estabelecido pelo pensamento dogmático, sua atividade fica bloqueada. Que atividade é essa? A criação, a invenção, "pensar é criar", diz Deleuze (2006), sem isso pensar é mesmice, é reprodução e adequação. Pensar é construir ideias. Modos de vida, alianças, relações com um *campo experimental do encontro com os signos, com os acontecimentos do fora,* que deslizam para um campo problemático e força a pensar, pois,

> O nosso existir "devém interessante" somente na medida em que ele 'faz signos e perde sua unidade tranquilizadora, sua homogeneidade, sua aparência verídica' assim a decifração do signo tende a nos levar a universos outros presentes em cada situação concreta (NASCIMENTO, 2007, p. 18).

Portanto, o signo implica em si heterogeneidades como relação, ou seja, coloca em cena a conexão de partes que não têm relação de semelhança entre si e nos força a ir em busca de uma "verdade" e encontrar sentido para a presença do "diferente", do elemento diferenciador, da heterogeneidade implicada no objeto, no dado, na pessoa.

E embora pareça abstrato esse "diferente", esse elemento heterogêneo, em que os encontros se estabelecem, estão presentes nas situações mais concretas do nosso dia a dia, do nosso cotidiano - e faz pessoas, objetos, emissores de signos a todos os momentos. Assim, não existe lugar de atravessamentos de tantos signos que não seja a educação, pois está sempre em tumulto com programas, com professores, com alunos, com práticas variadas.

## O que podemos concluir...

Como é o fora? E o signo? Como/quem são essas forças? Que potencias essas forças produzem para construção de uma vida, de uma aprendizagem inventiva? Inspirada por Deleuze repondo: o que mobiliza, ou não, o corpo já não é uma potência e o pensamento já não e inerente, imanente a essa potência? Nesse sentido a Ideia sobre algum objeto não preexiste em nada, pois se assim fosse o pensamento seria reprodução, reconhecimento. O pensamento como potência se coloca em relação com "universais incorporais" que estão no fora. Um filme, uma pessoa, uma música, um poema, uma obra de arte etc., podem emitir "pontos brilhantes", singularidades, multiplicidades que tiram de "estados" de reconhecimento do que já está posto.

O fora, o signo, possibilita relações, encontros, afetos, alianças. O pensamento já não percorre uma organização estrutural sobre si mesmo, como se houvesse uma interioridade *a priori* que determinasse o que é melhor para o pensamento, como bem orienta o pensamento dogmático, mas um movimento intensivo que faz um filme, uma música, um poema, uma obra de arte disparar um elemento diferenciador que pode gerar o novo, uma experiência que nos coloca em contato com uma violência que nos tira do campo da reprodução e nos lança diante do acaso, onde nada é previsível, onde nossas relações com o senso comum são rompidas abalando certezas e verdades.

## Referências

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2. ed. Trad. Roberto Machado; Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Proust e os signos.* 2. ed. Trad. Antonio Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. *Mil Platôs:* Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. 2. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2006b.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. *Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. *A teoria dos signos na filosofia de Gilles Deleuze:* focos de elaboração semiótica em 'Proust e os signos', 'Lógica do Sentido' e 'O Anti-Édipo'. 2007. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

## SESSÃO 15 – RESUMO

## CINEMA, EDUCAÇÃO E EXPERIMENTAÇÕES

Nesta proposta articulamos as pesquisas e experimentações do Grupo de Estudos de Imagem e Educação vinculado ao Grupo de Pesquisa OLHO da Faculdade de Educação da Unicamp. Nossos estudos se conectam entre experiências sensíveis e subjetivas vividas no plano da criação. Essas experiências, com os dispositivos maquínicos (aparelhos óticos, câmeras, celulares...), provocaram agenciamentos múltiplos para burlar a rotina do olhar.

## SESSÃO 15 – ARTIGOS

# CINEMA NA ESCOLA: CONEXÕES E DESVIOS

Luis Gustavo Guimarães[1]
Renata Lanza[2]

**Resumo:** Este texto tem por objetivo conectar experiências do fazer-cinema na escola como arte explicitando a potência dos gestos de criação durante as experimentações. As inquietações dos educadores e a busca por ações, que acontecem quando os participantes tomados pela relação afetiva com o disposto gestam por desejo ou desvio e "impõe" ao educador novas possibilidades. Este trabalho envolve duas produções realizadas em escola pública de ensino básico na cidade de Campinas e de Valinhos no Estado de São Paulo.
**Palavras-chave:** Educação; cinema; gestos de criação.

## Aproximações

Dentre as possibilidades de experimentar a arte como gesto de criação, fomos levados pelos nossos afetos e inquietações aos encontros e desencontros da Educação com o Cinema como arte. Os encontros no Grupo de Estudos de Imagem e Educação da UNICAMP provocou-nos o desejo de experimentar o cinema na escola. Nos enveredamos pelas conexões e interrogações deste fazer com as seguintes questões:

1. Será possível criar filmes na escola?
2. Quais seriam os dispositivos necessários para realizar essa experiência?
3. Como envolver **o aluno?** Mas, se ele fizer diferente do proposto?
4. A criação cinematográfica na escola teria força suficiente para transformar algumas formas habituais de pensar e de agir dos alunos?

Muitas são as questões dos que vivenciam a experiência do gesto de criar com o cinema na escola. Não cineastas, não artistas de formação, nos encontramos no meio fio entre nossa prática de docente e gestor escolar e experimentações com o cinema. Buscamos o cruzamento de nossas práticas e a análise das obras (filmes-ensaios) dos alunos conectando-as.

> Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade – que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista... (Deleuze, 1987, p. 3).

Ao criar, emergem as tensões, algumas relacionadas a própria expectativa do educador. Outras, relacionadas ao próprio ato de criar, que coloca o criador diante de questionamentos e desafios. Uma criação nasce de uma necessidade e ao mesmo tempo em que se cria, transforma quem cria. A criação oferece deslocamentos e escolhas que se descobrem no próprio percurso uma vez que se é atravessado por acontecimentos múltiplos. Sendo assim, um gesto de criação pode aglutinar uma complexa rede de pensamentos, de sentimentos e de sensações, de forma a se entrelaçarem ideias, desejos, paixões e sensações que aguçam a sensibilidade, não apenas do ver e do ouvir, mas de outros elementos sensoriais como o quase olfato, o quase tato e o quase paladar.

[1] Mestrando, Coordenador Pedagógico na Prefeitura de Valinhos. *E-mail:* luis_gustavogui@hotmail.com.
[2] Mestre e doutora em Educação, Professora da Prefeitura Municipal de Campinas. *E-mail:* lanzare@gmail.com.

Durante o processo de capturadas das imagens notamos germes da criação. Encontramos no desejo e no desvio a potência deste germe.

## Filme-Ensaio: Desejo

> O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol... (DELEUZE, apud PARNET, 1996, p. 19-20).

Durante as experimentações na escola observamos o gesto de criação vir à tona, como desejo ou como forma de escapar do proposto, desvios. Assim estas experimentações se transformaram em novos modos e formas. Reelaboram-se, então, hipóteses sobre as coisas e o mundo.

Fig. 1 – “Quedas”

Durante uma das filmagens sobre os pássaros, na Escola “Prof. Vicente Ráo” com alunos do 7º ano, Késia aluna de 12 anos, imaginou que a torneira jorrando água poderia ser uma cachoeira. Decidiu filmar a cena, desviando-se do previsto e mobilizando os outros alunos. Nesse ensaio vê-se uma torneira jorrando água e ouve-se dizer:

– “Ai que chique: cachoeira...”

Vê-se a imagem da água caindo no concreto ("pedra da cachoeira"), a aluna tateando a corrente da água para expressar a ideia de que era a queda da água gelada de uma cachoeira, joga folhas que são levadas pela "correnteza" da água e tateia também a pedra onde caem a água e as folhas.

Essa disjunção entre imagem (torneira pingando) e palavra (cachoeira) assinala para a multiplicidade dos modos de criar para quantas forem as possibilidades para as criações ou invenções segundo escolhas pessoais. Nota-se que, diante da imagem da água jorrando da torneira, a aluna traçou uma linha de fuga reinventando a imagem e transpondo-a para a imagem de uma cachoeira, o novo. Feita a escolha de filmar, outras operações entram em jogo, a disposição, o ataque

e a negociação entre o que estava proposto e sua criação – potência e tensão em disputa-conexão. Enfim, a aluna experimenta a cachoeira-torneira conforme sua visão de mundo.

Quem vê possivelmente esquece a torneira e se encanta com o fato de estar diante de uma cachoeira. Ou, que a torneira pingando poderia provocar outras possibilidades, transformando essas imagens em outras e transportando-se para outros mundos.

**Filme-ensaio: Desvio**

As experimentações na escola são espaços para criar com propostas direcionadas, porém ao criarmos podem ocorrer desvios, um outro caminho, uma outra força potente.

Fig. 2 – "sapequice"

No filme-ensaio "sapequice" realizado na Escola "Horácio de Salles Cunha" com alunas de 8º e 9º anos, com o intuito de ser inscrito na Mostra de Projetos Audiovisuais do VII Fórum da Rede Latino Americana de Cinema e Educação que este ano propõe entre diversas categorias. O professor sugere ao grupo duas possibilidades. Porém, as alunas elegem o "Kino Lumière" que não estava na proposta indicada, para surpresa do educador. A proposta do "Kino Lumière" faz referência a algum acontecimento cotidiano que revele a grandeza do ínfimo inspirada em Manoel de Barros e se baseia na captura das imagens com a câmera fixa, sem zoom e edição na mesma perspectiva dos Irmãos Lumière. Quando questionadas sobre quem seria Manoel de Barros, as meninas respondem não saber, mas que se fosse explicado daria para imaginar. Conversamos sobre o poeta e sobre as possíveis gravações em um lago próximo a escola. Posicionam e ligam a câmera enquadrando o lago, a colina ensolarada e disparam uma gravação de um minuto. Ao assistirem as imagens ficam decepcionadas, pois ali não havia um acontecimento. Descontentamento. Conversam e uma menina joga uma pedra no rio. O acontecimento se revela. Decidem que o grupo deveria jogar umas pedras, entretanto, sem falas. Algumas tentativas foram feitas – impossível não rir. Observa-se o mesmo descontentamento. Pausa. Novos risos. Uma das meninas pergunta:

– "E se deixar o riso?"

Espanto. Dúvidas e novas risadas. Novas pedras, uma nova captura, e eis que o filme-ensaio se faz no desvio, no acaso. No processo de criação vê-se que no movimento de dentro ocorre a tentativa de fazer outra coisa. Desvios.

**Outras aproximações**

Os gestos de criação acontecem na medida em que imagens do pensamento são experimentadas. Mas, não se pode precisar com absoluta certeza se a ideia original de fato se concretizará, visto que no decorrer do processo de criação podem ocorrer acontecimentos podendo interferir no resultado final e alterar toda a composição.

Analisar os gestos de criação possibilita observar o nascimento das ideias, a formulação de hipóteses e o desenvolvimento de novas formas de sentir, pensar, ver e ampliar a própria experiência. Permite descobrir a própria capacidade de aprender e utilizar as forças criativas que existe em cada um, para abrir o campo da percepção e o uso das sensações, destacando modos de criar sobre os acontecimentos, possibilitando que singularidades também se expressem para além do padrão hegemônico de pensar.

**Fontes inspiradoras**

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DELEUZE, Gilles. *O Ato de Criação* – Palestra 1987. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Ed. Folha de São Paulo, 1999.

PARNET, C. *L'abécèdaire de Gilles Deleuze* (Transcrição Integral). Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso: 28 de maio. 2015.

**Filmes-Ensaio**

**Quedas**. Criação: Késia de Souza, Renata Lanza. Escola Mun. de Ens. Fund. "Prof. Vicente Ráo, Campinas-SP. 2013. Experimental. **Link:** <https://youtu.be/ElX87XyTg84>.

**Sapequice.** Criação: Camila de Oliveira, Carlos Eduardo A. Miranda, Luis Gustavo Guimarães, Nayara E. de Campos, Rita de C. P. de Almeida, Rute de C. P. de Almeida. Escola Mun. de Ed. Básica Horácio de S. Cunha – Valinhos, SP. 2015. Experimental. **Link:** <https://youtu.be/TXYB-il9Bmo>.

# EXTRACAMPO: O VISÍVEL E O ENUNCIÁVEL – DOIS BREVES ESTUDOS

José Carlos Sachetti Júnior[1]

**Resumo:** Por meio da abordagem de duas obras em vídeo, *Ciranda* (José Carlos Sachetti Júnior) e *Não é Sobre Sapatos* (Gabriel Mascaro), pensar em articulações pautadas nos conceitos deleuzianos, sobretudo de extracampo e agenciamento, e o desafio do anonimato no cinema e no audiovisual em geral.
**Palavras-chave:** Anonimato; extracampo; agenciamento.

Algumas das reflexões que seguem fazem parte de uma pesquisa de doutoramento ainda em fase preliminar. O ensejo de apresentá-las em um seminário consiste no sentido de partilhar questões, inquietações e devires que elas venham a suscitar; e, articular ideias que possam contribuir, assim se espera, para um enriquecimento da reflexão acerca dos estudos das conexões entre educação e visualidades.

Ao se debruçar sobre as definições de quadro e enquadramento, Gilles Deleuze traz seu entendimento a propósito do extracampo, qual seja, aquilo que "embora perfeitamente presente, não se ouve nem se vê" (DELEUZE, 1985, P. 27). Nesta apresentação para o VI Seminário Conexões, o conceito de extracampo ("hors-champ") marca o ponto de partida para a análise de duas obras em vídeo: *Ciranda*, do autor destas linhas, e *Não é Sobre Sapatos*, de Gabriel Mascaro, presente na 31ª Bienal de São Paulo. Todavia, a ideia é não se circunscrever ou gravitar exclusivamente em torno das definições de extracampo, mas sim fazer uso do termo como disparador e assim estimular a discussão de outros conceitos deleuzianos, a exemplo de agenciamento, desterritorialização e máquinas desejantes.

## As obras

*Ciranda*[2] é um vídeo produzido por ocasião da pesquisa de mestrado Ciranda: Videodocumentário e Jovens em Situação de Risco (SACHETTI JR, 2012). Esta obra audiovisual foi gestada em torno do engenho de um dispositivo imagético que não utilizasse recursos de pós-produção, tais como a inserção de tarjas, distorções e desfocalizações, para a abordagem de sujeitos cujos rostos não podem ser identificados[3]. A hipótese é que esses efeitos visuais potencializam esteticamente a marginalização em que esses sujeitos já estão colocados socialmente, ou melhor, servem para uma re-cognição da percepção do anônimo como perigoso, vergonhoso, coitado e outras formas negativas de registros e regimes daqueles que não podem aparecer na mídia, seja pela força da lei, seja pela inconveniência de certos padrões estéticos.

[1] Doutorando em Educação na FE-UNICAMP. *E-mail:* zecasachetti@gmail.com.
[2] Vídeo hospedado em <http://www.youtube.com/watch?v=_RHx6-uZqDQ>.
[3] No caso, crianças e adolescentes vítimas de violência e de outras circunstâncias as quais o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) estabelece como "Situação de Risco".

Fig. 1 – Ciranda

*Não é Sobre Sapatos* é uma instalação (vídeo e fotografia) que traz registros das manifestações de rua ocorridas em 2013, no Brasil. O ponto de vista, porém, é inusitado, vez que se trata de "[...] imagens supostamente produzidas e filmadas pelos policias contra os manifestantes. [...] As imagens policialescas mapeiam de forma sistemática os sapatos e os rostos dos manifestantes de forma a criar uma associação"[4] com a finalidade de alimentar o sistema de inteligência da polícia, a partir da tática de infiltração. O argumento é que, durante as manifestações, a troca de roupas e o uso de máscaras dificultam a identificação, mas os manifestantes raramente trocam os sapatos, constituindo estes, portanto, um fácil elemento de detecção da identidade.

Fig. 2 – Não é Sobre Sapatos

[4] Extraído da página do artista na Web <http://pt.gabrielmascaro.com/Nao-e-sobre-sapatos >.

## Extracampo e que tais

Tanto em *Ciranda* quanto em *Não é Sobre Sapatos*, aquilo que não está presente nas imagens transborda de sentidos e significações, propiciando discussão sobre os agenciamentos manifestos e latentes nos vídeos, ou seja, a respeito daquilo que mistura o visível e o enunciável.

A não exibição dos rostos em *Ciranda* e a insistência nos sapatos em *Não é...* revelam, por um lado, "máquinas sociais" (o Estado e seus aparatos repressores e jurídicos) e, por outro lado, "máquinas desejantes" que "ao mesmo tempo em que se alimentam delas [das máquinas sociais] e as tornam possíveis, as fazem 'fugir'"(ZOURABICHVILI, 2004, p. 35).

Estão aí presentes, igualmente, os dois polos dos agenciamentos: o polo que articula os agenciamentos sociais (chamado estrato ou "molar"), que por sua vez depende do polo abstrato (ou "molecular") por meio do qual o indivíduo assimila, decodifica ou "faz fugir" o agenciamento estratificado. "Esse é o polo *máquina* abstrata (entre os quais é permitido incluir os agenciamentos artísticos)". (ZOURABICHVILI, 2004, p. 09).

Voltando ao conceito de extracampo, Deleuze entende esse "embora perfeitamente presente, não se ouve nem se vê" sob dois aspectos, sendo que o primeiro designa o que pode vir a ser visto, como uma extensão espacial do recorte feito pelo enquadramento, e o segundo opera no sentido de lançar-nos a algo que não pertence necessariamente à ordem do visível. Desta maneira, o extracampo cumpre, também, função de desterritorialização, pois possibilita o movimento no qual se "deixa" o território do visível (efetivo ou em potencial) e abre caminho para o devir caracterizado pelo polo *máquina abstrata* dos agenciamentos.

Nossa questão se apresenta em um fluxo que pergunta como o anonimato conversa com o extracampo? Como a visibilidade funciona em relação aos dois aspetos do extracampo apresentados por Deleuze? E, ainda, qual a potência do audiovisual para fazer pensar o anonimato de forma positiva no registro daquilo que escapa à dimensão do visível?

Nos vídeos analisados neste trabalho, a positividade do anonimato está na ordem de suas produções. No caso de *Ciranda*, é uma proteção às crianças que estão reconstruindo suas vidas em programas de recuperação familiar. Já em Não *é Sobre Sapatos*, constitui uma forma do fazer político de maneira mais horizontal e despersonalizada.

Cremos que a positividade do anonimato é ainda uma questão pouco explorada no cinema e no audiovisual. No entanto, o conceito de extracampo em termos de algo que não está contido no domínio do visível, mas que funciona na análise e na produção audiovisual, ajuda-nos a potencializar essa questão.

## Referências

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1:* A imagem-movimento. S. Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1995-1997.

SACHETTI JR., José Carlos. *Ciranda:* Videodocumentário e Jovens em Situação de Risco. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012.

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000870683>.

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze.* Rio de Janeiro: [s. n.], 2004. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>. Acesso em: 31/05/2015.

**Vídeos**

*Ciranda*. Dir. José Carlos Sachetti Júnior. Brasil. Brasil, cor, 09min, 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=_RHx6-uZqDQ>.

*Não é sobre sapatos*. Dir. Gabriel Mascaro. Brasil, cor, 14min, 2014.

# MÁQUINAS DE VER

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda[1]

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar e partilhar questões gestadas nos movimentos iniciais de projeto *Máquinas de Ver* para que compartilhar desafios das conexões cinema e educação.
Concebido para pensar as relações entre cinema e educação, *Máquinas de Ver* transita pela Arqueologia do Cinema para cartografar inventos, tramas e usos de aparelhos óticos que criam e captam imagens visuais. Opera, a partir daí, na confecção de interfaces, aparelhos óticos colocados entre o corpo e o mundo, na crença que estas fazem transitar memórias por entre afetos, percepções e pensamentos. Propõem oficinas de experimentações que possam afetar a trama da cultura visual que agencia cinema e espectador, considerados como máquinas que funcionam como re-cognição de imagens sob o registro da representação.
**Palavras-chave**: Educação; cinema; Deleuze.

## Como começar?

Conectar Cinema, Arqueologia do Cinema e Educação. Como? Por quê? Funciona? Para que? Pensar conhecimentos e saberes da Arqueologia do Cinema em trabalhos com Cinema na Educação e produzir uma Educação Visual. Possível? Válido? Desejado?

Apresentar este projeto na forma de uma proposição, justificar esta proposição de forma causal e determinar seus objetivos e intencionalidades. Esta forma de pensar é um equívoco político. Este agenciamento de composições hierarquizantes de conteúdos é banal, embora possa vir a ser poderoso. E é perigoso.

## Vamos começar de novo.

Mudar o registro da proposição. Propor como aquele que não sabe. Aquele que busca. Proceder por desmanche, atividade produtiva do ilegal e da infância, mas com vetores diferentes. O desmanche ilegal é daquele que sabe, o desmanche da criança é daquele que quer saber como funciona.

Proceder por desmanche é cortar, desmontar o cinema em múltiplos lugares, múltiplos procedimentos, atividades e constituições. Até mesmo em múltiplas instituições. Desmanchar o cinema é encontrar a câmera, a câmara escura, a lanterna mágica, o praxinoscópio, o taumatrópio, o zoopraxiscópio.

Proceder por desmanche é multiplicar. Desmanchar a educação para criar multiplicidades de educações. Encontrar a visualidade na educação. Não uma educação visual, pelo menos ainda não. Desmanchar para encontrar o ver, encontrar o ver na educação. E, por sua vez, desmanchar o ver na educação. Desta vez para encontrar o olho e sair dele. Desmanchar a especialização do ver. Fazer a educação ir em direção ao corpo-máquina que vê.

## Mais uma vez, começar de novo.

*Máquinas de Ver* deseja um canteiro de obras. Está atento a repreenda de Benjamin (...) de que o pedantismo dos pedagogos, sobre a produção de objetos que devem servir às crianças, é estúpido. Concorda com ele que a obsessão dos pedagogos pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das

[1] Mestre e doutor, Professor da FE – UNICAMP. *E-mail:* ceamiranda@gmail.com.

crianças. Para Benjamin as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se de maneira visível:

> *Elas [as crianças] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que cria em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. (...) Dever-se-ia ter sempre em mente as normas deste pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas.* (BENJAMIN, 1984, p. 77-78).

Mas, onde estão os canteiros de obras? Migraram. Estão nas interfaces. Membranas. *A identidade do mundo e do cérebro, o autômato, não forma um todo, antes um limite uma membrana que põe em contato o fora e o dentro, torna-os presente um ao outro, os confronta ou enfrenta*. (Deleuze, 1990)

*Máquina de ver* deseja um cinema que tenha o poder de restituir a crença no mundo de um cinema que vá a busca de filmar, não o mundo, mas a crença no mundo. É este o poder do cinema moderno para Deleuze. O fato moderno é que não acreditamos neste mundo, nem mesmo nos acontecimentos que nos acontecem:

> *É o vínculo do homem com o mundo que se rompeu. Por isso, é o vínculo que deve se tornar objeto de crença: ele é o impossível, mas só pode ser restituído por uma fé. A crença já não se dirige mais a outro mundo, ou ao mundo transformado. O homem está no mundo como uma situação ótica pura. A reação da qual o homem está privado só pode ser restituída pela crença. Somente a crença pode religar o homem com o que ele vê e ouve. (...) O certo que crer não significa mais crer em outro mundo, nem num mundo transformado. É apenas, simplesmente, crer no corpo. Restituir o discurso ao corpo, e, para tanto, atingir o corpo antes dos discursos, antes das palavras, antes de serem nomeadas as coisas: o "prenome", e mesmo antes do prenome.* (DELEUZE, 1990, p. 207-208).

Máquinas de ver deseja o canteiro de obras de um cinema-vínculo em uma educação menor. Gallo, no exercício de pensar uma educação menor a partir do conceito "literatura menor" criado por Deleuze e Guattari, pensa no professor militante que não é aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas que procura viver as situações e, dentro destas situações, produzir a possibilidade do novo.

> *Neste sentido o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma séria de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que estes alunos vivem, poderia, de dentro deste nível de miséria, de dentro destas possibilidades, buscar construir coletivamente.* (GALLO, 2008, p. 61).

A miséria da educação do olhar é ver para representar, é conscientizar o ver. A miséria de um "cinema maior" é querer mostrar-representar o mundo e não a crença no mundo. A miséria da pedagogia é a pré-visão.

*Máquinas de Ver* quer operar dentro destas misérias em que estão crianças e adolescestes e jovens e adultos e idosos e alunos e professores e orientadores e orientandos e mestres e doutores.

Operar na miséria de uma Arqueologia do Cinema que concebe a invenção do cinema como a realização de um sonho (universal) em jornada múltipla, formada por uma multidão de aparelhos extremamente engenhosos, de imagens de uma variedade infinita de pesquisadores e charlatões.

O cinema é uma máquina de máquinas que reuni ciência, arte, brincadeira e espetáculo em um território que chamamos educação visual da memória. Esta educação, que também é das paixões, territorializa a visão e o pensamento na função de representação da imagem. Operar por desmanche é fazer vibrar a membrana da identidade cérebro-mundo e pôr em ação outras funções desta máquina feitas de máquinas e que opera máquinas, de imagem, o cinema.

## Interjeições

Poderia interjeições ser resultados de pesquisa? Vamos nos valer do sim.

- Ele foi parar lá dentro. [câmera escura]
- Dá para ver cor!
- Nossa! Eu tô vendo!
- Não dá para contar para alguém.
- Parece mágica!

Se todos assistem a filmes, tiram fotografias e veem televisão e internet *Máquinas de Ver* pode instalar o impensado no pensamento?

Neste primeiro momento de pesquisa, o trabalho é de oficinas de experimentação com professores, pesquisadores e bolsistas do grupo de pesquisa. Nestas oficinas construímos e utilizam os aparelhos óticos, conversamos sobre estas experiências de visualidade e compartilhamos os afetos que este movimento nos proporciona. Nosso objetivo é pensar ofertar oficinas a diversos públicos em diversos lugares. A natureza do projeto exige a manufatura, a brincadeira, o registro visual e sonoro de nossas operações de fabricar, de ver e pensar.

Os conhecimentos de como os parelhos funcionam não minimizam o alumbramento que as experiências proporcionam. Neste sentido é que as interjeições começam a formar o material de pesquisa. Descobrimos que estamos propondo algo cuja potência ignoramos.

## Referências

BENJAMIN, W. *Reflexões:* a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

DELEUZE, G. *A Imagem-Tempo*. Brasiliense: São Paulo, 1990.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

# MÁQUINAS DE VER, MÁQUINAS DE MÁQUINAS...

Alexandro Sgobin[1]

**Resumo:** Este texto trata das possibilidades abertas pelo projeto Máquinas de Ver, que se dispõe a construir instrumentos que produzam imagens a partir da luz incidente. Que imagens se poderá haver, e que miradas essas imagens poderão permitir? Que afetos se põem em movimento ao construir as máquinas coletivamente? Qual a possibilidade de miradas e afetos criarem multiplicidades/rizomas? Estas as perguntas que servirão de norte a este exercício de escrita e reflexão.
**Palavras-chave**: Máquinas; imagens; multiplicidades.

O projeto Máquinas de Ver[2] é um acontecimento coletivo; construindo, *crianceamos*, sentindo o mesmo prazer infantil com as fantasmagorias, imagens-mundo que surgem [mágicas! inesperadas!] quando se apontava a máquina para um lume, uma paisagem iluminada pelo sol, uma janela aberta... mas não se trata *apenas* das imagens formadas pelos dispositivos construídos, já por si potentes (mas por quê?), e sim de múltiplas conexões, e diálogos entre autores e concepções de imagens. Aonde chegaremos? E haverá mesmo a *certeza* de algum porto de chegada? Não se pode saber, mas pode-se explorar, e é isso que faz o Máquinas de Ver, não se deseja, concordando com Etienne Samain (2012) quando cita Bateson, saber o *porquê* das coisas, mas o *como*... é o "como" do Máquinas de Ver que nos atrai, as imagens que se produzem a partir dos raios de luz que passam pelos orifícios dos dispositivos e suas múltiplas conexões – mas convém ir a passos pequenos; comecemos.

## Imagens pensantes

*– São dois veleiros, meu Capitão... em pleno oceano!*

Imagem 1

Toda e qualquer imagem pode disparar pensamentos; um sonho, um delírio, um espanto, uma curiosidade; da indiferença ao fruir estético mais saboroso, toda imagem, segundo Samain (idem: 22) "nos *faz pensar*. Será que podemos aprofundar esse dado no sentido não tanto de saber o 'por que' de ela nos permitir pensar, e sim o 'como' nos faz pensar? Etienne Samain nos convida a considerar que as imagens são *vivas*, que, de certa forma independem de quem as observa para que transvasem vida (s):

[1] Doutorando em Educação na FE- UNICAMP e professor de geografia. *E-mail:* a_sgobin@hotmail.com.
[2] Trata-se de construir instrumentos óticos, como câmeras e câmaras escuras, entre outras "máquinas de ver".

> Ouso dizer que a imagem – toda imagem – "*é uma forma que pensa*[3]". A proposição é tanto mais ambígua e complexa que chega a insinuar – até sugerir – que, independentemente de nós, as imagens seriam formas *que, entre si, se comunicam e dialogam* (SAMAIN, 2012, p. 23. Grifos do autor).

As imagens, associando-se a outras imagens, teriam poder de produzir ideais, *ideações*. Não se poderia caminhar, neste sentido, com Michel Foucault, que, em sua *Arqueologia do Saber*, duvida da unidade final de, seja, um livro, dado que este está "preso a um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede" (FOUCAULT, 2009, p. 26)? Ou convidar ao passeio Gilles Deleuze e Guattari, com o conceito de multiplicidade[4]?

E Bateson sugeriu uma comunhão entre seres, objetos e ambiente... façamos dialogar estes autores, e neste primeiro momento poderemos arriscar uma ideia: o Máquinas de Ver é uma comunhão, pois a imagem atualizada nos dispositivos que construímos não está "só", nunca pôde estar só, mas antes está irmanada a variáveis que se estenderiam ao infinito, no espaço e tempo, conforme as buscássemos; do momento em que se principia a construir uma máquina de ver, até a mirada das imagens que os dispositivos captam, caminharemos entre as histórias pessoais de cada um de nós, os afetos e desafetos mutáveis (sob guarda da memória, portanto) e os emergentes (momento de *ver* a imagem que se forma no dispositivo), o ambiente (fora, dentro, sob o sol, venta, sinto cheiro da chuva, é quente. O áspero da terra que roça o sapato. Um pássaro. Risos. Gente que passa, gente que grassa. Um olhar. Ruído de motor. Brisa.), o dispositivo utilizado (máquina de ver montada com latas de batatas fritas, máquinas de ver *câmera obscura*...), as expectativas pessoais e coletivas... quantas viandas não seriam dignas de se mencionar!

[nota: as infinitas possibilidades de conexão com materialidades e imaterialidades elevam as imagens à enésima potência].

## Sobre arqueologias e imagens

– Pois eu lhe afirmo, meu senhor: há dez anos estou aqui, vendo o mundo apenas através deste orifício.

– E por que não saiu a deambular pela vasta Terra?!

– Senhor, teria saído com imenso prazer, é verdade, não fosse eu tão-somente um velho cachimbo esquecido.

Imagem 2

O Máquinas de Ver não é uma arqueologia do cinema – Laurent Manonni já o fez, em seu belo *A grande Arte da Luz e da Sombra*. Tratar-se-ia, antes, de uma *atualização*, se acaso

[3] Na obra original, Etienne Samain atribui a citação a Jean-Luc Godard.

[4] CARDOSO JÚNIOR faz um interessante estudo sobre a gênese do conceito de multiplicidade. Ver Bibliografia ao final deste texto.

desejarmos descobrir o que *dizem* os dispositivos que construímos, o que é o mesmo que dizer, conforme Foucault, *o que dizemos sobre eles e sobre nós*: para Foucault, objetos e sujeitos não tem existência *a priori*, mas antes, são chamados a existir pelos discursos que se fizeram e se fazem sobre eles – são construções discursivas[5]. E reafirmamos: a questão do *como* é mais importante que a do *porquê*; e como construímos as máquinas de ver já é uma matéria extensa, que deve remeter a algumas técnicas e à *história* delas; formas de ver; discursos construídos e em construção e suas variáveis (enunciações); mas nos parece igualmente importante a noção de que, embora tenhamos falado em políticas e visões políticas, estas parecem atuar muito mais em um nível pessoal (quando atuam), pois o Máquinas de Ver não carreia nenhuma intenção de *resistência*, nem confronto, ou insubordinação, como, a uma primeira vista talvez se desse a parecer – afinal, num mundo intensamente imagético e filiado a alta definição ("HD"), seria uma *resistência* procurar por imagens distorcidas, fantasmais, criadas através de máquinas cuja gênese remontaria a séculos?

Até aqui temos nos esforçado por falar de uma vianda em que a imagem gerada numa máquina de ver não deve, para ser fruída, comentada, estudada, saboreada, esquecida... estar "separada" de toda a ação que precede e acompanha sua criação, que não é, repitamos, o "momento culminante", mas entendemos essa criação [imagem que surge] tanto mais potente quanto forem as ações que dela fazem parte (e essas ações remetem a materialidades e imaterialidades que remetem a... [∞]. E frise-se, tratamos de máquinas, não máquinas de guerra, mas máquinas para construção:

encontro → cartolina → vídeos → discussão → risos → eu creio → dia quente → Sol → braços → olhos → imagens → espanto → braços olhos fotografia.....sequência linear que em absoluto não o é, saiba-se, apenas certa pobreza da escrita formalizada nos obriga a isso. Não queremos com tudo isso situar as imagens acima ou abaixo de algo, longe de nós tal pretensão, mas oferecer uma possibilidade de estudos especificamente para o Máquinas de Ver, uma manufatura cujo fim não é a criação de imagens, mas que se interessa pelo próprio processo como um todo, estando enamorada desse processo, as imagens que ele permite ver/capturar.

Mas acabamos de dizer sobre capturas: é porque as imagens criadas no Máquinas de Ver podem ser fugidias (apenas as vejo enquanto meu olho [máquina] está acoplado ao aparelho óptico [máquina]), ou podem ser capturas por uma câmera fotográfica digital (como as imagens alocadas neste texto), ou filmadas. No primeiro caso temos uma atualização, no segundo, *armazenamentos* atualizáveis.

As imagens fugidias naturalmente estão, com muito mais intensidade, irmanadas com as exterioridades, se fazendo mais aceitável a ideia "totalizante" à qual nos referimos neste escrito; no segundo caso (fotografias das imagens captadas nos aparelhos ópticos) o campo que se abre é muito menos dependente dos acontecimentos do ato da captura, pois posso imprimir a fotografia, compartilhá-la, modificá-la, rasurá-la... ambas podem disparar o pensamento, ambas são eventos, e ambas tem potência; mas as imagens fugidias poderiam ser compreendidas ou apreciadas sem que se tenha em mente toda a máquina montada?

*Ruído incessante de máquinas...*

## Referências

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A origem do conceito de multiplicidade segundo Gilles Deleuze. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, n. 19, p. 151-161, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v19/v19a10.pdf>. Acesso em: 14/05/2015.

[5] O que não pressupõe, segundo Foucault, uma "linearidade", um suave "caminhar alfabetizante", do balbucio ao discurso pronto. Há rupturas, desvãos, quebras, tempestades...

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs* – capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. *O Anti-Édipo*. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologias do Saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2009.

SAMAIN, Etienne (Org.). *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

## SESSÃO 16 – RESUMO

# EDUCAÇÃO EM LINHAS DE FUGA: EXPERIMENTAR FRAGILIDADES E INSTANTES NAS COMPOSIÇÕES COM O ESPAÇO

Grupo Tecendo: educação ambiental e estudos culturais
Universidade Federal de Santa Catarina

Abandonar o conforto, rastrear o que nos interessa. Experimentar nos interesses ações novas e seus artefatos. Estabelecer relações com o espaço auxiliados por ferramentas que nos levam a movências e o compartilhamento por outras cartografias chamadas aqui de afetivas, intensivas. Deixar pulsar a vida e as composições onde estas não se movem, ou seja, chacoalhar as linhas duras que demarcam áreas de conhecimento e fixam toda e qualquer ação em situações escolarizantes, nomeadas pelas palavras de ordem. Os artefatos escolhidos aqui lidam com o deslizamento das imagens pelo espaço e tem na educação seu lugar de ressonância e composição de poéticas. Nesse sentido, os rearranjos propostos apostam nas potências dos encontros entre afetos, cartografias, arte, meio ambiente, audiovisualidades mais como afirmação das fragilidades nos modos de aprender, captados nos instantes dos acontecimentos. Linhas de fuga como linhas mínimas por onde se desenrola uma educação. Uma educação: aprender que fragilidades e instantes não estão dados e requerem invenção, nesse sentido, cada trabalho aqui exposto sabe por onde pode passa uma educação que tem nas constituições frágeis e no instante do acontecimento sua força. Trataremos destas forças, inventivas forças, e cada trabalho mostra-a a seu modo.

## SESSÃO 16 – ARTIGOS

# *IMAGENS NAVEGANTES*: CINEMA AMADOR COMO PROCESSUALIDADES POSSÍVEIS EM PESQUISA COM EDUCAÇÃO

Davi Henrique Correia de Codes[1]

**Resumo:** As imagens navegantes de um cinema amador que permeiam uma pesquisa de mestrado. Imagens em movimento são capturadas, articuladas, editadas e convidadas a compor um percurso de trajetos simultâneos dentro do fazer pesquisa e funcionam como (des)caminhos, não como chegadas. Este ensaio propõe-se apresentar e convidar ao curta metragem *Teorias Soltas*. Um cinema amador confeccionado durante o trajeto de pesquisa em educação que articula cultura e ambiente a partir de encontros com pescadores da cidade de São Francisco do Conde no interior da Bahia. Uma proposta de operar com conceitos advindos dos pensamentos pós-estruturalistas, como: *afeto, ficção, memória* e *dispositivo*. Deste modo, provocar através das/com as próprias imagens uma nova abertura para sensações e experiências naqueles que assistem a este cinema. Um lance de experimentação através de um cinema-metodologia, capaz de povoar encontros entre educação, culturas e ambiente.
**Palavras-chave:** Imagem; cinema amador; educação ambiental.

As imagens presentes aqui neste ensaio pretendiam-se em movimento, mas para serem observadas e atuantes, gentilmente foram convidadas a participar desta composição em que descreverei uma escolha metodológica em pesquisa com educação. Referi que elas pretendiam-se em movimento, porque são de cenas de um dos vídeos que foram produzidos no decorrer de uma pesquisa de mestrado[2]. O vídeo em questão chama-se *Teorias soltas* e é a este vídeo que convido os leitores-espectadores deste texto.[3] Enfatizando, inclusive, que é intencionalidade deste trabalho apresentar o vídeo, deixando ao próprio vídeo as demais leituras que surgirem.

---

[1] Fotógrafo, Licenciado em Ciências Biológicas (UEFS), Mestrando em Educação (UFSC). Bolsista Capes. *E-mail:* davidecodes@gmail.com.

[2] A pesquisa de mestrado está no seu último semestre e está sendo desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães, na linha de pesquisa em Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

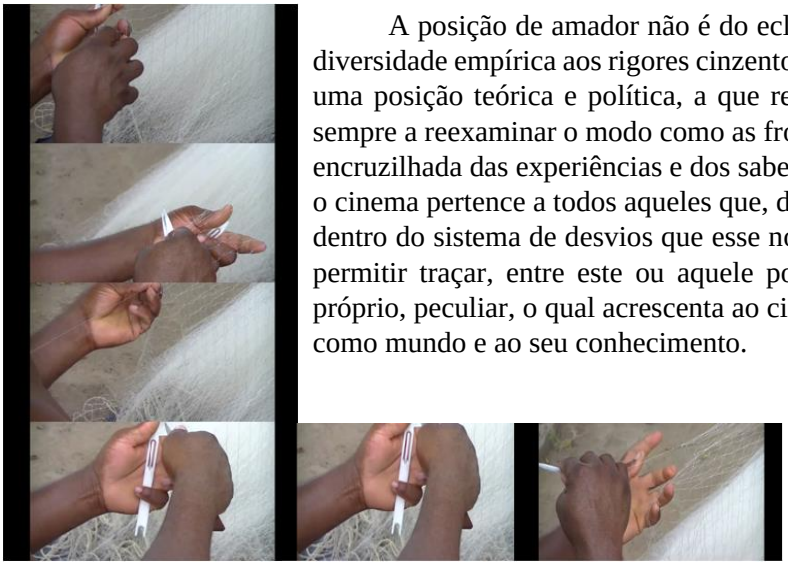
[3] *Teorias Soltas*, 11’24’’, 2015. Sugere-se que o vídeo seja assistido após a leitura deste ensaio. O vídeo está disponível na internet, através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=yJCG-G8qWYE&feature=youtu.be>.

Pensando nos diferentes modos que podemos articular as imagens às investigações em educação, esta pesquisa que articula culturas e ambiente, arriscou a experimentar a criação de imagens cinematográficas experimentais e ver quais ressonâncias possíveis seriam germinadas. Em um entrelaçamento entre imagens, culturas e ambiente, este estudo propõe-se a pensar nos modos de olhar e de relacionar-se com a educação através da/com a imagem.

A escolha pela produção de vídeos amadores não ocupa um lugar de desfecho nesta trajetória, sendo parte da processualidade pulsante e cambiante da pesquisa. Imagens em movimento são capturadas, articuladas, editadas e convidadas a compor um percurso de trajetórias simultâneas dentro do fazer pesquisa e funcionam como (des)caminhos, não como chegadas.

Estes percursos foram iniciados em encontros com pescadores do município de São Francisco do Conde, na Bahia, estado da região Nordeste do Brasil, desde o ano 2010. Contatos e experiências com os pescadores permitiram a construção de um vasto arquivo de narrativas orais, fotografias e audiovisuais sobre suas relações socioambientais. Na etapa do mestrado, o acervo é revisitado para criar-pensar com o mesmo, modos outros de participar de um cinema através do amadorismo e da experimentação. A partir e durante esta produção, foi possível proliferar as conexões, aproximações e distanciamentos necessários que seriam de suma importância para se pensar as relações entre culturas e ambiente.

Este movimento de produção cinematográfica tem acompanhado todo o percurso de pesquisa, e é realizado assumindo-se a condição amadora de sua execução, sem pretender-se, inclusive, disputar um campo profissional ou seguir normatizações de outras áreas do saber mais "autorizadas". Localizando-me então, em uma trajetória na qual compartilho com Rancière (2012, p. 16) quando ele discorre sobre o ser *amador* do cinema:



> A posição de amador não é do eclético que opõe a riqueza da colorida diversidade empírica aos rigores cinzentos da teoria. O amadorismo é também uma posição teórica e política, a que recusa a autoridade dos especialistas, sempre a reexaminar o modo como as fronteiras entre suas áreas se traçam na encruzilhada das experiências e dos saberes. A política do amador afirma que o cinema pertence a todos aqueles que, de uma ou de outra maneira, viajaram dentro do sistema de desvios que esse nome instaura, e que cada um se pode permitir traçar, entre este ou aquele ponto dessa topografia, um itinerário próprio, peculiar, o qual acrescenta ao cinema
> como mundo e ao seu conhecimento.

Não há a preocupação de informar nas imagens em movimento criadas, como verdadeiramente viviam/vivem aqueles pescadores, mas fazer ecoar as experiências que com eles foram compartilhadas, incluindo desde a subjetividade do pesquisador até os conceitos escolhidos sendo operados. Deste modo, provocar através das/com as próprias imagens uma nova abertura para sensações e experiências naqueles que assistem a este cinema.

O curta-metragem *Teorias Soltas*, assim como os dois outros vídeos que estão sendo produzidos durante este processo de pesquisa[4], se processam com a operação de conceitos advindos

[4] O primeiro vídeo produzido se chama *Vida de mar, vida de pescador*, 6'44'', 2014, e está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=hnNnmOifWqE&feature=youtu.be>. O terceiro vídeo desta pesquisa ainda

dos pensamentos pós-estruturalistas. São eles: *afeto* (MACHADO, 1990; GLEIZER, 2005; LOPES, 2013), *ficção* (RANCIÈRE, 2009), *memória* (BENJAMIN, 1985) e *dispositivo* (FOUCAULT, 2003).

Por fim, são imagens que narram por si as possibilidades dos encontros com o lugar, encontros entre pesquisador e pescador, encontros entre culturas, encontros entre imagens fixas e móveis, encontros entre educação, culturas e ambiente. Basta um olhar atento e disponível para disparar também em cada leitor-espectador deste cinema, tantas ou mais sensações, significações e rememorações possíveis. Um lance de experimentação através de um cinema-metodologia, capaz de povoar a imersão, a captura, a criação, a edição, perder-se, encontrar-se às vezes e notar-se outro a cada encontro, a cada nova cena, estar entre cenas, entre cinema.

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I* – magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985 (10. Edição).

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Introdução, organização e tradução Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

GLEIZER, M. A. *Espinosa e a Afetividade Humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
LOPES, D. Afetos Pictóricos ou em Direção a Transeunte de Eryk Rocha. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 255-274, maio/agosto, 2013.

MACHADO, R. *Deleuze e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível. Estética e Política*. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: Editora 34, 2009.

está na fase de edição. Sua produção conta com a participação da artista visual, Clara Domingas, na confecção de animações que estão sendo utilizadas no filme.

_____. *As distâncias do cinema*. Tradução de Estela dos Santos Abreu; organização de Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

# CARTOGRAFIAS AFETIVAS

Juliana C. Pereira[1]

**Resumo:** *Cartografias Afetivas* busca, a partir de uma proposição aberta, criar cartografias diversas. A proposta tem o intuito de potencializar afetos e provocar encontros que acontecem por oficinas ou convites, em redes que provocam a criação dessas cartografias. Neste sentido, cabe observar os modos de atravessamentos por onde essas cartografias operam por intensidade nas diversas teias que tecem e destecem com a vida.
As cartografias aqui apresentadas por imagens e textos são recorte do projeto; as imagens produzidas por seus proponentes evidenciam seus autores, já os textos oculta-os, deixando rastros, brechas, frestas, fissuras, propondo provocar em cada cartografia contágios e trazendo à tona aquilo que nos faz ser o que provisoriamente somos.
O que conecta uma cartografia à outra é a *experiência da afetividade* em jogo. O afeto como aquilo que nos move e que faz do encontro algo produtivo proporcionando a expansão de todos os corpos dentro dessa relação.
**Palavras-chave:** Afetos; contágios; rastros;

Cartografias Afetivas é um projeto realizado por colaborações, este propõe que seus participantes "mapeiem suas afetividades" e as transformem em experiências artísticas materializando-as através de seus processos criativos nas linguagens (imagens, escritos, sons, objetos, etc.) de suas escolhas. As cartografias têm como ponto de partida, para suas construções, territórios afetivos que nos são importantes e nos afetam, e que desejamos, naquele momento de construção, cartografar e compartilhar. É uma proposta aberta para qualquer pessoa que se sentir provocada a participar. Nas cartografias compartilhadas aparecem singularidades, vivências, lembranças, pessoas, lugares, espaços/histórias individuais e coletivas.

O projeto iniciou-se em 2010, mediante uma convocatória lançada no meio virtual e enviada por *e-mail* para a caixa de contatos pessoais da propositora e postada no *site Obrer Cultural*[2], pessoas foram convidadas a participarem do projeto intitulado *Cartografias Afetivas*. O convite destinou-se a qualquer um que tivesse o desejo de participar. Esse convite proliferou-se, pois, pessoas que o receberam espalharam-no para outras através da Rede. A partir dos movimentos, criou-se uma rede heterogênea de participações, algo objetivado pelo projeto, pois não se pretendia delimitar de antemão um público.

Nesse primeiro movimento, foram recebidas, por correio eletrônico ou convencional, vinte cartografias.

Em um segundo movimento, iniciou-se o desenvolvimento de oficinas entre os anos de 2011 a 2014. O propósito maior destas oficinas era provocar a construção de cartografias afetivas pelos participantes, durante estes 4 anos de oficinas, houve a participação de aproximadamente 220 pessoas, sendo desenvolvidas em diferentes espaços como universidades (Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Universidade da Região de Joinville/SC), museus (Museu Victor Meirelles em Florianópolis e Museu de Arte de Blumenau) e escolas (Colégio de Aplicação-UFSC e Escola Básica Aricomedes da Silva).

---

[1] Bacharel em Artes Plásticas (2006); Licenciada em Artes Visuais (2009); Mestre em Artes Visuais (2011), pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação Comunicação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2015). Bolsista Capes. *E-mail:* ju_ceart@yahoo.com.br.
[2] <http://obrer.wordpress.com>.

Os modos de endereçamento e de participação que envolvem esse projeto foram múltiplos. Assim, entre complexas interações e relações, a pesquisa busca uma abordagem que permita ampliar, sem análises e interpretações das cartografias, as fissuras deixadas entre os rastros das camadas afetivas que as mesmas carregam.

Há no projeto uma constelação de referências, mas cabe neste momento pensar nos dois principais: *Cartografia* e *Afeto* são conceitos abordados e desdobrados pelo filosofo francês Gilles Deleuze, e é a junção, desdobramentos e re-criações destes conceitos que incorporam a pesquisa das Cartografias Afetivas.

A noção de afeto parte dos conceitos de Espinosa, que reconfigurados por Deleuze (1997), vê no afeto um tipo de afecção, sendo algo que nos atravessa.

> Conhecemos nossas afecções pelas idéias que temos, sensações ou percepções, sensações de calor, de cor, percepção de forma e de distância. [...] A afecção, pois, não só é o efeito instantâneo de um corpo sobre o meu, mas tem também um efeito sobre minha própria duração, prazer ou dor, alegria ou tristeza. São passagens, devires, ascensões e quedas, variações contínuas de potência que vão de um estado a outro: serão chamados afectos [...]. (DELEUZE, 1997, p. 156-157).

O conceito de cartografia ao qual o projeto também se apoia é pensada por Gilles Deleuze e Félix Guattari na introdução no livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995). O método cartográfico não recorre a representações de objetos, mas propõe acompanhamento de processos, criando movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, criando desvios, redes, derivas, rizomas.

A concepção cartográfica, que é base para *Cartografias Afetivas,* refere-se também ao conceito de *rizoma*[3] em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). As múltiplas conexões e agenciamentos que o rizoma permite configuram-se nos percursos de cada cartografia com a potencialidade da Arte como dimensão poética e pedagógica. A cartografia, nessa perspectiva pós-estruturalista, está em constante transição:

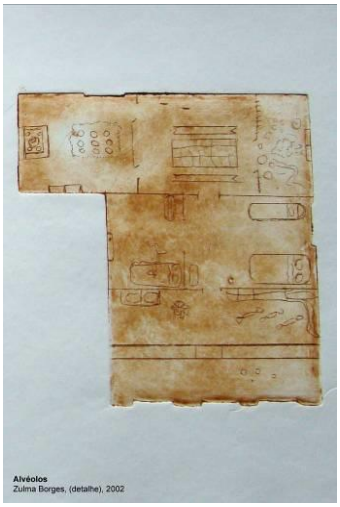
> [...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

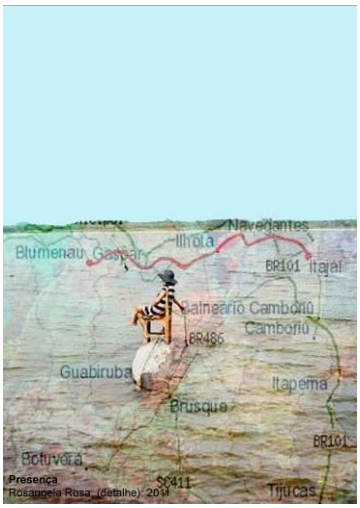
Apresento um breve conjunto de imagens e textos que fazem parte da coleção das cartografias produzidas, trata-se de um recorte da pesquisa, pensado para o *VI Seminário Conexões: Deleuze e Máquinas e Devires e...* As imagens foram produzidas por alguns participantes do projeto Cartografias Afetivas e os textos aqui apresentados são rastros das cartografias, histórias compartilhadas pelos participantes, na tentativa de esclarecer/desabafar/trocar através das palavras suas cartografias, que capturadas pela propositora/narradora, propõe-se criar outros textos ficcionais/reais, sem apontar para o

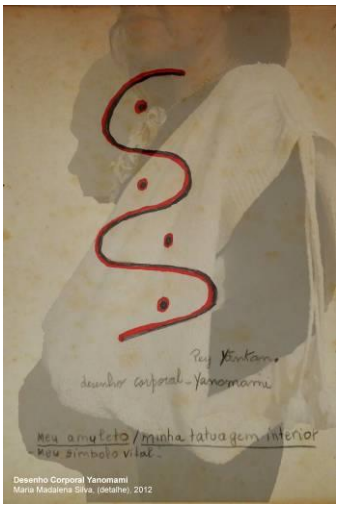
[3] "Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a *n-1*. Tal sistema poderia ser chamado rizoma. Diferentemente das árvores ou de raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades". (ZOURABICHVILI, François, 2004, p. 97).

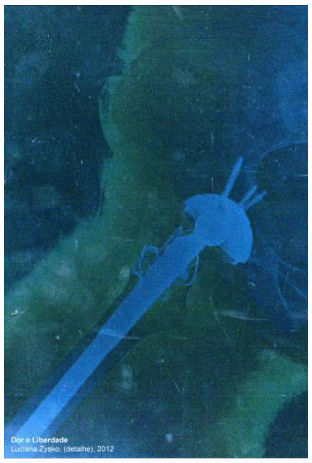
personagem de cada texto (diferentemente da imagem que há seus autores), abrindo as cartografias como meio de contágio, do que poderia ser a vida de cada leitor.

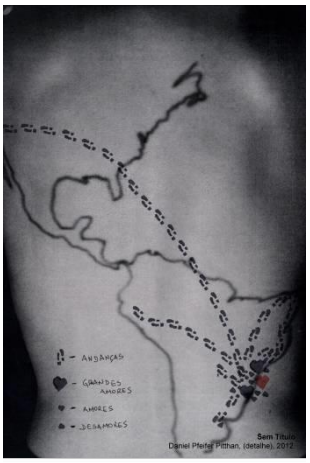
As cartografias/textos apresentados falam de variações e transformações, desenhos em constante esboço, como sugere Rolnik, "é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem" (ROLNIK, 2006, p. 23). Elas partem de um indivíduo, mas que pode se espelhar/aproximar de muitos de nós. As linhas desses desenhos esboços que são as cartografias são como ondas do mar, se contaminam, contagiam e não sabemos onde termina nós mesmos e começa o outro, "situar-se entre fronteiras, explorar zonas de contágio não determinadas, ouvir o balbucio do intervalo, escrever sobre encontros heterogêneos" (GARCIA, 2007, p. 75). O projeto *Cartografias Afetivas* pretende estar no tempo dos acontecimentos e de suas variações intensivas, provocando e propondo ao participante e espectador *zonas de contágio*...










**As plantas de todas as casas onde moramos, o que de afeto há no ambiente onde residimos? Onde crescemos? Por diferentes ambientes, em diferentes casas, em diferentes lugares, cidades, bairros, até estabelecer-se em uma, planejar, construir a casa, a família, mais um pedaço de nossas vidas.**

**De quantos afetos tristes somos compostos? Quais as limitações de um corpo? Uma parte interna/externa que transforma? Dor e Liberdade...**

**Entre fotografias antigas, úmidas, que registram além do tempo, um momento de mudança de uma família, a separação dos pais.**
**O que resta?**
**O que sobra?**
**O que fica?**
**O que se divide? E o vazio que se instala logo será outro percurso.**

**E, se o caminho que separa a ausência da presença fosse reconstituído, mesmo que furtado, encurtado? Presenças que deixam saudades! Como podemos reconstituir essa presença em nós na ausência do outro?**

**E o ambiente que desaparece?**
**Uma lagoa quase nada,**
**quase seca,**
**quase morta,**
**que na infância era farta de vida, de histórias e agora é lembrança e é quase e já saudade.**

**Um amor, separado pelo espaço territorial, um voo que mostra a distância desse amor. "Para um amor em Recife", trajeto de São Paulo a Recife, o que está por trás de um olhar aéreo que o território não dá conta de mostrar?**

**E as relações de afeto com o que nos parece novo e ganha dentro de nós potência, corpo, admiração? O manto que cobre o corpo, proteção. Desenho no corpo, desenho na alma. Aprendizagem, troca, Yanomamis ser-humano!**

**Os lugares por onde você passou a infância retornam modificados pelos registros do google street view. Mesmo agora, andar pelas ruas ativa memórias sobre esses lugares e pessoas que existiam naquela época. Alguns lugares mudaram muito, outros nem tanto, mas a sensação maior foi a lembrança, um flaneur virtual, (re)demarcação de um território que, por mais longe que possa estar, está dentro de nós e volta como um turbilhão e nos sensibiliza novamente!**

**E o corpo, nosso corpo? Quais são os afetos que ele carrega? Nossos amores? Nossas paixões? Nossos desvios? E nossos novos desejos?**

## Referências

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

GARCIA, Wladimir. A lógica do contágio. *Rev. Educação – Deleuze pensa a Educação,* São Paulo, v. 6, p. 74-83, 2007.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2006.

ZOURABICHVILI, François. *Conexões:* o vocabulário de Deleuze. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

# RASTROS, FAGULHAS E LAMPEJOS NA/PELA PESQUISA: SOBRE O QUE (AINDA) SE MOVE

Karina Rousseng Dal Pont[1]

**Resumo:** A somatória de vivências para tornar-se o que se é compõe as linhas que carrego para esta escrita: o encantamento com artefatos artísticos escolhidos para o processo da pesquisa, e uma proposta de formação em educação a partir dos agenciamentos entre a arte, e a cartografia escolar. A aposta está em solapar a confiança numa formação em educação geográfica estática que afirma a ordem e a obediência aos regimes de representação e verdade sobre o mundo e mover o pensamento pela/com a arte como "pequenos acontecimentos". A tentativa de saída de alguns desertos na educação se dá pelo encontro com as obras de Jorge Macchi, Ana Linemman e Qiu Zhijene. Propõe-se a reflexão sobre o efêmero que revolve com anseios de uma educação demasiadamente assentada. O artista interpreta ao destruir a matéria de seu sentido primeiro, o metal que se transfora em instalação, o papel-mapa que vira escultura. Como propor uma educação para a solidão que não signifique educar para estar só, mas sim para "o reconhecimento da plenitude incontornável do mistério?"
**Palavras-chave:** Arte; educação; pequenos acontecimentos.

## O que (ainda)se move

> [...] fui para dentro do espaçoso guarda-roupa do nosso quarto, coloquei o cinematógrafo sobre um caixote de açúcar, acendi a lâmpada de querosene dirigindo a fonte de luz para a parede branca. E aí rodei o filme. Sobre a parede surgiu a imagem de um prado. Nele havia uma jovem adormecida, vestida ostensivamente em traje típico nacional. Quando rodei a manivela... **(Isso não se pode explicar, não encontro palavras para descrever minha excitação, sempre que desejo posso trazer de volta o cheiro do metal aquecido, os odores do remédio contra traças e da poeira do guarda-roupa, sinto a manivela na minha mão, o tremor do retângulo na parede.)**
> Eu girava a manivela e a jovem acordava, sentava-se, movia-se devagar, estendia os braços, virava-se e desapareceria do lado direito. Se continuasse a girar, ela estaria lá de novo, deitada, e logo faria exatamente os mesmos movimentos.
> Ela se movia.
> *Lanterna mágica*, Ingmar Bergman, 2013, p. 29-30 (Grifo nosso).

Nas férias do verão de 2015, li entre notas e fragmentos de textos, "Lanterna mágica", autobiografia de Ingmar Bergman (1918-2007), um dos diretores de cinema de meu maior apreço. Entre fatos da sua vida afetiva e profissional, atravessadas pelas paisagens insólitas da Suécia, numa infância austera e sem grandes demonstrações de afeto, um cinematógrafo marcará a vida de Bergman. A somatória de vivências do cineasta para tornar-se o que se é compõe as linhas que carrego para esta escrita: o encantamento com artefatos artísticos escolhidos para o processo da pesquisa[2], e uma proposta de formação em educação a partir dos agenciamentos entre a arte e seus suportes, e a cartografia escolar.

[1] Licenciada em Geografia (UDESC), Mestre em Geografia (UFMG), Doutoranda em Educação na UFSC. *E-mail:* karinardalpont@gmail.com.

[2] Pesquisa de doutorado em educação vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, iniciada em 2014, cujo tema circula entre arte contemporânea, educação e a cartografia escolar, orientada pelo professor Doutor Leandro Belinaso Guimarães.

Sobre rastros, fagulhas e lampejos, essa é a proposta da escrita. E também apresentar os encantamentos ao longo do processo de pesquisa como pequenos momentos de nossa infância, tal qual o de Bergman. A aposta está em solapar a confiança numa formação em educação geográfica estática que afirma a ordem e a obediência aos regimes de representação e verdade sobre o mundo, e mover o pensamento pela/com a arte como "pequenos acontecimentos". Deleuze afirma a partir de Nietzsche, que "sob os grandes acontecimentos ruidosos, há pequenos acontecimentos silenciosos, que são como a formação de novos mundos", e, quem sabe, "anunciem uma saída pra fora do deserto atual" (DELEUZE, 2006, p. 169).

A tentativa de saída de alguns "desertos" se dá pelo encontro com as obras de Jorge Macchi, na exposição "Do Objeto para o mundo – Coleção Inhotim"[3], Ana Linemman, na exposição "Há escolas que são gaiolas, e há escolas que são asas"[4] e Qiu Zhijene, na 31ª Bienal de São Paulo[5]. A partir da participação em uma aula aberta sobre arte[6] propõe-se a reflexão sobre o efêmero que revolve com anseios de uma educação demasiadamente assentada. Diante desse cenário Kunichi Uno (2012, p. 90) contribui com a seguinte questão: como, ou o que podemos propor na formação, quando tudo está "recoberto pelas linhas retas das forças dominantes"?

## Desnomear as coisas

Na aula aberta, "Arte contemporânea, das (in)existências e das provocações", o tema proposto foi a 31ª Bienal de São Paulo: *"Como (...) que não existem"* (sendo que nesses parênteses caberiam uma infinidade de verbos, compreender, sentir, inventar, sonhar, etc.). O tema da Bienal foi um convite a pensar sobre a arte colaboraria, e seus atravessamentos na/pela arte contemporânea. O cartaz de apresentação da exposição materializada pela figura de uma "torre de Babel", demonstra que a curadoria apostou mais em trabalhos feitos em projetos colaborativos, do que nos objetos de arte. Segundo a professora e artista, Lucimar Bello, essa forma de apresentar os trabalhos gerou alguns estranhamentos nos espectadores que transitaram pelo pavilhão da Bienal. Anne Cauquelin (2005) nos alerta sobre alguns fatores que nos impedem de compreender a arte contemporânea, seja a própria travessia da arte moderna para este momento da arte; a questão do consumo e do dinheiro na arte; a questão de tempo para que as sensibilidades possam ser captadas; e um público desnorteado e pouco preparado para esse entendimento.

A questão da efemeridade de algumas obras também foi muito forte. Algumas foram feitas e duraram somente o tempo da exposição. O artista paraense Eder Oliveira[7], e a sua coletânea de retratos de pessoas ditas "perigosas", apresentava num espaço interno seu processo de criação da mesma forma como faz/apresenta nas ruas do Pará: é uma obra para ser esquecida. Assim também o faz, o artista e calígrafo chinês Qiu Zhijene, e sua obra *"Mar da Utopia"* (Imagem 1). Um mapa de países e lugares "fictícios" como uma ideia de representação, marcação de fronteiras permanentes de um "espaço real" são feitas para durar apenas aquele espaço-tempo, e habitar a lembrança de quem as visitou. Ao finalizar o período de visitação as fronteiras se desfazem, e tudo será coberto de branco novamente.

[3] Para saber mais: <http://doobjetoparaomundo.org.br/ >.
[4] Para saber mais: <http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/evento/abertura-da-exposicao-ha-escolas-que-sao-gaiolas-e-ha-escolas-que-sao-asas>.
[5] Para saber mais: <http://www.31bienal.org.br/>
[6] Ministrada pela artista professora Lucimar Belo, no dia 14/10/2015, realizada pelo Estúdio de Pintura Apotheke, da Universidade do Estado de Santa Catarina.
[7] Ver: <http://www.ederoliveira.net>.

Imagem 1 – “Mar da utopia”. Desenho sobre parede. Qiu Zhijene, 2014.

## Mar da utopia

O artista chinês Qiu Zhijene, e o mapa desenhado ao longo da 31ª Bienal de São Paulo. Para a 31ª Bienal, ele desenhou um mapa em grande escala que funciona como um curioso prólogo para a jornada pela exposição adiante. O mapa se baseia em algumas das ideias curatoriais e artísticas por trás da Bienal, fundidas com as próprias reflexões do artista enquanto estava aqui preparando a imagem. O desenho, traçado diretamente na parede da rampa pequena que sai da área Parque, desaparecerá assim que a exposição for fechada, em 7 de dezembro. Fonte: <http://www.31bienal.org.br>. Acessado em: 22/03/2015.

Imagem 2 – Anna Linemman, “Cartoon compacto com os invisíveis nº 2 e globos terrestres”, 2013.
Fonte: <http://lucianacaravello.com.br/eng/artistas/ana-linnemann/>.

O encontro com a obra de Ana Linemman aconteceu na visita a exposição "Há escolas que são gaiolas, há escolas que são asas", no Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR), em novembro de 2014. *"Cartoon compacto com os invisíveis nº 2 e globos terrestres, 2013",* me fez parar diante dos globos terrestres amassados nas prateleiras. Não me dei conta que obra toda estava conectada a estante na parede com os livros, e aquela garrafa de Coca-Cola parecia ser esquecida por alguém... depois de investigar a obra da artista é que pude perceber com ela que os objetos ali dispostos buscam criar "novas situações para o que é possível"[8]. Essa é uma das questões que a artista propõe, na opção por objetos do seu uso cotidiano quando rearranjadas em suas instalações provocam estranhamentos nos expectadores, quanto a identidades, funções e sentidos de tais objetos que previamente nomeados como coisas já conhecidas.

Imagem 3 – Jorge Macchi, La ciudad luz, 2007. Fonte: <http://www.jorgemacchi.com/>.

Em Belo Horizonte, no Palácio das Artes, visitei a exposição "Do Objeto para o Mundo – Coleção Inhotim", o evento contou com uma "Conversa" com alguns artistas que possuem suas obras abrigadas neste espaço. Jorge Macchi, era o artista convidado para comentar suas obras, o seu processo de criação diante da plateia e dos curadores da exposição. Este artista argentino utiliza o mapa, e a cartografia como suporte em diversas obras, incluindo essa apresentada na Imagem 4, *"La ciudad luz":* dois mapas de Paris, com duas escalas diferentes. Um mapa está no chão e outro está sobre a mesa, cuja escala serve apenas para projetar uma sombra sobre o outro mapa (como alegoria!). Segundo Macchi, *"a obra busca destacar que as cidades são vivas, que não são planas como os mapas mostram, mas que também estão nas sombras, e que pedaços dela só aparecem as vezes. [...]O mapa é um objeto reconhecível, quando o utilizo em minhas obras pela intervenção, o mapa se transforma. O ar passa pelo mapa, e o papel vira uma escultura*"[9].

A partir dessas três experiências formativas (aula aberta, visita à exposição Museu de Arte do Rio, e "Conversa" com Jorge Macchi) pelo viés da "desnomeação" pude começar a

[8] Ver: <http://www.analinnemann.com>.
[9] Fala do artista Jorge Macchi, no dia 12/12/2014. <http://doobjetoparaomundo.org.br/artista/jorge-macchi/>.

pensar o mapa, a cartografia e o ensino de geografia de outros modos. Desnomear o mapa da sua função única de representar e planificar o mundo, e com a arte, com a poética, com a singeleza abri-lo, desfazer as fronteiras, a rigidez do método, falar mais de processos, de rastros de criação do que de produtos prontos, finalizados. Para Nietzsche, "a arte é a forma mais apropriada para aludir ao devir vital, para celebrar a alegria de criar. (...) É o espelho de uma luta de forças sempre em processo, nunca atinge uma forma definitiva, é sempre construção e destruição de formas" (BARRENECHEA, 2008, p. 84).

Composições de travessias, sobreposições de camadas de tempos, de processos e de um esforço em transformar a matéria, lhe dando sentidos outros, interpretações. "Interpretar é interpretar interpretações (pois as coisas e as ações já são interpretações), e com isso já é modificar a as coisas" (DELEUZE, 2010, p. 168). O artista interpreta ao destruir a matéria de seu sentido primeiro, o metal que se transfora em instalação, o papel-mapa que vira escultura. Destruir para criar, assim como Nietzsche e seu martelo. As composições com os objetos, a potência dos agenciamentos, o ambiente, os bastidores, do descarte, a poeira e a posição de cada coisa no ateliê, são acontecimentos imperceptíveis, "não são aquilo que a representação da obra acabada nos fornece, mas refere-se a possibilidade do vir a ser" (MENDONÇA, 2012, p. 128).

Há um esforço com a arte em construção e destruição, mas também de achar um lugar para cada objeto, que a princípio parecem solitários, ou fragmentados. Ana Linemman marca essa questão em sua obra, assim como podemos conectar com os suportes de Jorge Macchi e as cartografias, os mapas que se tornam esculturas. Jean Genet, em "O ateliê de Giacometti" (2001, p. 45) aponta para uma das falas do artista sobre a solidão dos objetos,

> Um dia, no meu quarto, ao olhar uma toalha sobre a cadeira, tive a nítida impressão de que não apenas cada objeto estava só, como tinha um peso – ou melhor, uma ausência de peso – que o impedia de pesar sobre o outro. A toalha estava só, tão só que eu tive a sensação de poder retirar a cadeira sem que a tolha se movesse. Ela possuía seu próprio lugar, seu próprio peso, e até seu próprio silêncio. O mundo era leve, leve...

O jogo de cena, como bem observa Giacometti, é fazer com que cada coisa caiba no seu lugar, sem "pesar sobre o outro", que cada conceito, artefato, suporte, possua "seu próprio lugar, próprio peso, e até seu próprio silêncio" mesmo quando transformado em outro.

## Educação, formação, solidão

Como propor uma educação para a solidão que não signifique educar para estar só, mas sim para "o reconhecimento da plenitude incontornável do mistério?" (WEBER, 2011). Quais são os sentidos da razão que nos impedem de enxergar nas invisibilidades do objeto (didático/curricular) uma outra forma de contar/mover a vida?

Ao nos apropriamos de objetos "reconhecíveis" na/da sala de aula (mapas, atlas, croquis, globos, quadro, giz) e atravessá-lo pela potência do "ineditismo", como assim faz Jorge Macchi e Ana Linemman, podemos também ficcioná-los em nossas práticas pedagógicas. Essa seria uma forma de combate e/ou resistência a tudo que imobiliza o corpo, o pensamento e a criação na educação. A aposta pode ser em chegar numa ideia de experimentação como formação. Apresentar os objetos pela *desnomeação,* vinculando-os a um caráter efêmero em nossas práticas pedagógicas. A proposta seria de cada conceito/objeto durar apenas o tempo de uma exposição e ser recoberta de branco quantas vezes fosse necessária.

E assim seguir com Jorge Larrosa (2006, p. 53) pensando a formação como "uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual

alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém". Lidar mais com os rastros, lampejos e fagulhas, com aquilo que nos move (ainda) na educação.

**Referências**

BARRENECHA, M. A. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

BERGMAM, I. *Lanterna mágica*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CAUQUELIN, A. *Arte contemporânea:* uma introdução. São Paulo: Martins, 2005.

DELEUZE, Gilles. A gargalhada de Nietzsche. In: _____. *A ilha deserta*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2010. (p. 167-170).

GENET, J. *O ateliê de Giacometti.* São Paulo: Cosac Naify, 2001.

MENDONÇA, Samuel. Vontade de potência, interpretação e teoria do conhecimento em Nietzsche. In: AZEREDO, Vânia Dutra; SILVA JÚNIOR, Ivo da (Org.). *Nietzsche e a interpretação.* Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 225-235.

UNO, K. *A gênese de um corpo desconhecido*. São Paulo: N-1 Edições, 2012. p. 90.

WEBER, J. F. *Formação (Bildund), educação e experimentação em Nietzsche.* Londrina: Eduel, 2011.

## SESSÃO 17 – RESUMO

## CORPOS EM DEVIRES, AFECÇÕES, ENSAIOS E CINDERELAS

Os trabalhos abordam sobre o funcionamento das máquinas desejantes que ao criarem modos singulares de docência, operam por exploração diferencial dos meios intensivos e extensivo que constituem os movimentos dos corpos nos espaçostempos educativos mais amplos, afirmando os processos de desterritorialização como potência para pensar outros modos de produção de vida e de aprendizagem nas escolas. Destaca-se o devir-criança dos corpos aprendentes nos encontros como potência para pensar a aula em seu nomadismo, a didática em sua dimensão criacionista e o pensamento como movimento. Utiliza-se de personagens conceituais para fazer passar pelos territórios sedimentares máquinas de guerra que ao criarem outros de produção subjetiva rompem com os territórios retangulares das salas e deslizam por escadarias escorregadias intensidades de corpos em devires.

## SESSÃO 17 – ARTIGOS

# AULAS NÔMADES COMO MÁQUINAS DE GUERRA: DOCÊNCIA E DEVIR-CRIANÇA E COMPOSIÇÕES E DESEJOS E INVENÇÕES E ENUNCIAÇÕES INFANTIS...

Ana Paula Patrocínio Holzmeister[1]
Juliana Paoliello
Rejane Gandine

**Resumo:** O texto trata das relações de produção que se estabelecem na imanência da atividade microcurricular evidenciando os movimentos de criação de aulas nômades como vetores de passagens de enunciações infantis de docentes em devir. Utiliza experiências microcurriculares em desenvolvimento para afirmar os atravessamentos e deslizamentos que constituem a formação docente *na fabricação de uma aula (CORAZZA, 2012)*, atividade de pesquisa e criação de que trata seu ofício. Ato de (de)formação (des)contínua de formas clichês para compor imagens-movimento de uma aula para muito além-aquém de um território sala de aula. Desterritorialização, criações, enunciações infantis, desfazimento da imagem-currículo prescritiva: esse é o tema do ensaio. Para tanto, utiliza conceitos de aula, currículo e didática formulados por Sandra Corazza (2012) em composição com o grupo de pesquisa mais amplo e o conceito de ética em Spinoza (2005).
**Palavra-chave:** Máquinas de guerra; docência; microcurrículo.

(De)formações descontínuas, rabiscos, rasuras deformam formas de ser docente e crianças e aluno e escola e aula e planejamento e currículo e formação… Criando no acontecimento do encontro educativo formas diferenciais de traçar os movimentos curriculares na imanência de relações de produção (atividade microcurricular).

Contrastando com o azul celeste em um parque esverdeado um aviãozinho de papel risca o céu traçando linhas intensivas de uma composição docente, a qual busca produzir com as crianças uma pesquisa sobre as cores a partir de contrastes que interrogam a predominância das cores frias que compõem um parque da cidade. Por meio da intervenção urbana, o vermelho, o amarelo e o laranja ocupam as linhas esverdeadas de um parque da cidade que ora se constitui como *espaçotempo* de aulas nômades – arte e linguagens e cor e aprendizagens.

Aulas inventadas por barquinhos que deslizam em suspensão em um lago produzindo sombras no corpo dos patos que se estendem pela luminosidade da garça que, majestosa, posa em uma pedra; imensos rabos de *pavões-noivinhas* transitam pelo parque reinventando um matrimônio da arte e aula e educação e currículo e vida.

Corpos em devires experimentam as intensidades dos afetos de um *pavão-noiva*, avião, barco que, ao som de um bandeiro, (re)inventam práticas docentes, escapando das determinações sequenciais da didática formal.

Um *didaticário* da criação (CORAZZA, 2012) que produz, no acontecimento da docência, múltiplos sentidos diferenciais para o currículo da Educação Infantil o qual se atualiza como força diferencial pela pesquisa e criação docente em devir.

Ao assumirmos, com Deleuze (1997), o conceito de devir, operamos com movimentos desterritorializantes de um modo de ser e pensar e estar docente que nos convoca a problematizar os *espaçostempos* das aulas como território de experiências, *invencionices crianceiras*, nomadismo, intempestividade, minimalismo... Docências esboçadas nas

[1] Doutora em Educação pela Ufes – Atua na Universidade Vila Velha. *E-mail:* holzpaula@hotmail.com.

intensidades dos fluxos dos processos educativos ao sabor de enunciações infantis que anunciam relações diferenciais de si-mundo, produzindo outros modos de existências inscritas por meio das composições coletivas em linhas que se bifurcam em múltiplas linguagens; *artistagens escriturítica*s que se inscrevem por efeitos de luminosidade diferenciais operadas por efeitos imagéticos e tecnológicos e culturais e... que se afirmam por sua potência criadora.

EnContRe E cULtivE o Seu EstilO – graNDES MEStres portavam um ChARme SinguLar e eRam GrANdeS emissores de sIgnOS (NODARI, K., 2012)

Desterritorializar a lógica das *prescrições* de um modo idealizado de ser docente, desestabilizar modos predeterminados de prescrever uma aula, fugir das sequências didáticas e dos projetos fechados em si mesmos, das aulas territórios salas, assumindo o processo investigativo, ou seja, a pesquisa como condição de instauração de um processo aprendente que se dá em meio ao movimento imprevisível e não antecipável da vida. Invocamos, pois, a imanência da atividade docente como ato de pesquisa e criação o qual traça no acontecimento do currículo, planos de consistência contrários aos dogmatismos imersos nas práticas/discursos, que diminuem a potência de agir, deixando-nos tristes, apontando a alegria como princípio ético da educação e tornando a vida nos CMEIs mais bonita e potente.

> *[...] a sua aula será tanto mais interessante quanto mais se situa no limite tênue entre o saber e o não saber... Vá até o limite de sua ignorância (NODARI, K., 2012)*

A docência em devir acontece nas dobras, por entre os entres, por acoplamentos de caráter involutivo, em movimentos autopoiéticos, em constantes fazimentos viabilizados por encontros, bons encontros, que fortalecem seu *conatus* e afirmam a potência criadora de uma docência da diferença: diferença que se constitui nas subjetivações singulares de um modo de existir, num território de aprendizagem (CMEI) que, por vezes, está atravessado por linhas molares, endurecidas, de praticar os processos educativos pela esteira da invenção.

> *Como um arqueiro a lançar flechas no espaço que tanto podem cair no chão, como alguém pode apanhá-las e reenviá-las para outro lugar (NODARI, K, 2012)*

Experiências de composição com diferentes elementos: água e espuma e fraldas e sorrisos e bebês e professoras que deslizam por colchões envolvidos pelos afetos e afecções de um instante em que o sentido da docência e do currículo e da formação de professores é enunciado, fazendo deslizar por esses movimentos escorregadios concepções, práticas enrijecidas duramente territorializadas por discursos de que com os bebês não há muito o que trabalhar. Considerar os bebês imagens de potências e experimentações com a percepção não objetiva e as narrativas não lineares.

Que linguagens se estabelecem nos jogos “do que ensinar?” e “aprender”, “onde está a força da produção de vida” e resistência e afirmação da alegria?

Que experiências são possíveis com esses bebês que ainda são tratados de modos clandestinos no campo das experiências aprendentes? Qual a potência dessa clandestinidade? Como articular pesquisas às suas experiências? O que dizem os bebês? Quais mapas intensivos traçam? Quais intensidades experimentam? Ao deslizar na superfície de aderência da linguagem, fazendo-a gaguejar, o que anunciam?

Que concepções imperam nos processos de aprender e ensinar? Como os corpos, considerados aqui como relações de pensamentos e desejos enunciam singularmente práticas de linguagens que nos convocam a pensar para além-aquém do sistema de representação? Como

nos convocam a escapar dos modos dominantes de fazer educação infantil? Que convite temos feito para estes que agenciam currículos inventivos, como possíveis de potência criadora? Que palavras temos vivificado para estes "que não têm idioma"?

Ao atravessarmos linhas afetivas transversalmente às linhas moleculares que fomentam a fuga para reexistir de maneiras diferentes daquelas a que estamos habituados, podemos estranhar e problematizar o que ainda, de certo modo, tem ditado como modelo de educação para bebês, como a cultura e valorização das necessidades biológicas em detrimento das necessidades de experimentação com o mundo/mundos em que estão se constituindo e produzindo sentido.

Assim, em meio às coexistências de linhas que libertam, linhas que sufocam e linhas que escapam, mergulharemos nos fluxos das linhas sensíveis, por permitirem composições múltiplas que inspiram currículos inventivos na Educação Infantil.

> *Comece a lançar mão de uma ética contemporânea, no sentido de pôr-se em jogo, de colocar-se em cena, por meio de um abandono sem reserva. Aqui o que se abandona, antes de tudo, é a intenção de dar uma aula que possam advir novos modos de uso. Visto que a aula nunca se possui ou se controla, mas é decidida por seu próprio processo (TESTA, L. e ADÓ, M.D.L., 2014).*

Fazer das produções microcurriculares engendradas por uma docência em seus devires como efetivas máquinas de guerra. Criação, pesquisa, deslizamentos, deformações que enunciam de modo singular os processos aprendentes inventivos. Efetivas máquinas desejantes de alegria na docência e no currículo e na formação.

## Referências

CORAZZA, Sandra. *Didaticário de criação:* aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Escrileituras cadernos de notas; 3).

NODARI, K. E. R. *Para dar uma aula intempestiva.* CORAZZA, Sandra. Didaticário de criação: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Escrileituras cadernos de notas; 3).

TESTA, Letícia; ADÓ, Máximo D. L. *Para "Dar uma aula contemporânea".* CORAZZA, Sandra. Didaticário de criação: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Escrileituras cadernos de notas; 3).

# DEVIRES, AFECÇÕES, ENSAIOS E CINDERELAS: DRAMATIZANDO A DOCÊNCIA EM COMPOSIÇÕES COM AS APRENDIZAGENS INVENTIVAS E OS BONS ENCONTROS

Maria Riziane Costa Prates[1]
Roger Vital França de Andrade[2]

**Resumo:** Interroga e problematiza devires docentes, afetos e afecções experimentados na vivência com professoras e alunos em uma escola de ensino fundamental do município de Vitória. Tematiza *processos dinâmicos*, que em sua polifonia, atravessam as criações teatrais, colocando em cena forças e potências no traçado de um plano de composição. Apresenta como os sujeitos da escola pesquisada e teatros e Cinderelas negras e ruivas e loiras e grandes e pequenas e meninos e meninas e príncipes se constituem pela experimentação, em uma docência, uma aula, um drama, como diferença e invenção, na implicação conectiva de ideias para o entendimento do que não quer se tornar o mesmo, como um corpo que sofre de seus encontros e afecções dramatizados na docência e na vida; condição de bons encontros e de aprendizagens interessantes e inventivas.
**Palavras-chave:** Devir docência; bons encontros; invenção.

*Façamos da interrupção, um caminho novo.*
*Da queda, um passo de dança.*
*Do medo, uma escada.*
*Do sonho, uma ponte.*
*Da procura, um encontro.*
(Fernando Sabino)

## Um ensaio, uma preparação, uma docência...

Entre interrupções, passos de dança e encontros disparados que se desenrolam no tablado da docência, certa vez, andarilhando pelo território escola – à caça de pistas que interrogassem e problematizassem devires docência[3] – as afecções sonoras desprendiam-se de uma das salas localizada no pavilhão superior, tendo, como decoração nas paredes, bambolês de diversas cores e formatos, alunos e alunas de diferentes estaturas e faixas etárias que se encontravam sentados, correndo ou em pé à espera da sua entrada em cena.

Preenchendo o centro da sala, uma professora a bailar distribuía desenhos coreográficos na imitação-invenção de sons que criavam uma paisagem sonora de bando de passarinhos e árvores imaginárias que se misturavam entre Cinderelas modernas que perdiam celulares ao saírem apressadas do baile-aula-ensaio. Essa experiência curricular fazia parte do projeto encampado pela escola em que a professora buscava abordar o tema diversidade cultural com os alunos por meio de dramatizações, envolvendo Cinderelas negras, ruivas, loiras, grandes, pequenas e meninos e meninas e príncipes...

[1] Doutoranda pela Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* rizianeprates@gmail.com.
[2] Professor de Educação Física do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal da Serra/ES, atuando na Gerência de Formação. Doutorando em Educação – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* andradefranca@ig.com.br.
[3] Trata-se de uma pesquisa coordenada pela Profª Drª Janete Magalhães Carvalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes. Tinha, por objetivos, problematizar os processos curriculares, o aprender, o ensinar, a constituição docente e as ações vividas no plano de imanência da micropolítica no/do/com o cotidiano escolar.

O drama será aqui tematizado como “processos dinâmicos” que, em sua polifonia, tanto atravessam as composições teatrais, quanto, ao mesmo tempo, segundo Corazza (2013, p. 55), inspirada em Deleuze, “[...] colocam em cena forças e potências que agem nos acontecimentos, em detrimento do que aparece na superfície do pensar: [...], é isso o que significa fazer drama: fazer, agir, performar as ideias, quase encobertas pela ação”.

Assim, apesar de o ensaio-aula-drama se processar em uma das salas da escola pesquisada (ou seria mesmo um castelo?), seu poder de afecção se dava logo na entrada, fazendo-nos imaginar quantas outras tantas Cinderelas não teriam dramatizado, cotidianamente, naquelas escadas, seus medos, sonhos e angústias, desejos e aprendizagens e encontros, a percorrer uma escola-casario do século XVII que funciona no antigo Convento de Nossa Senhora do Monte do Carmo, fundado em 1682.

Foto 1 – Uma escola-castelo – Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

De volta ao palco onde o ensaio-aula acontecia, com suas cenas interrompidas pelas explicações da professora a exigir silêncio e certa leveza e lentidão nos movimentos, fomos remetidos a Deleuze e Parnet (1998), quando dizem que toda aula é uma espécie de ensaio, necessita, portanto, de uma longa preparação. Preparação não desconectada da ideia do corpo espinosano: “O que é um corpo, ou um indivíduo, ou um ser vivo, senão uma composição de velocidades e lentidões sobre um plano de imanência?” (PELBART, 2011, p. 31).

É no plano de imanência que um corpo, uma docência, uma aula, um drama são experimentados como um plano de composição possível. Esses elementos se acoplam, inventam, invadem e habitam temporariamente um determinado estrato de modo disparatado, para depois seguirem seu percurso à deriva e sem se reduzirem uns aos outros.

> Num plano de composição, trata-se de acompanhar as conexões variáveis, as relações de velocidade e lentidão, a matéria anônima e impalpável dissolvendo formas e pessoas, estratos e sujeitos, liberando movimentos, extraindo partículas e afetos. É um plano de proliferação, de povoamento e de contágio. Num plano de composição o que está em jogo é a consistência com a qual ele reúne elementos heterogêneos, disparatados (PELBART, 2011, p. 30).

A deriva, em meio ao corredor da escola, uma composição foi se delineando em meio a afetos, ideias, bons encontros na degustação daquele momento de dramatização, potência inventiva, compartilhamento de um corpo que, em sua vibratilidade (ROLNIK, 2007), ali se deliciava com os movimentos das crianças, os gestos, os murmúrios. Fomos surpreendidos pela fala da professora, convidando-nos a entrar para assistir de perto ao espetáculo ou aos seus fragmentos.

## Afecções, busca por bons encontros e aprendizagens inventivas, dramatizar é preciso...

Entramos no ensaio da peça "As Cinderelas" e sentamos no chão amadeirado em um canto da sala. Após o ensaio, os alunos sentaram-se no chão e começaram uma conversa, como em uma roda de amigos que batem "aquele papo". A professora se senta ao nosso lado e discorre sobre as cenas da peça a partir das muitas Cinderelas de ontem, de hoje, que perdem sapatinhos, mas também celulares, contando ainda sobre as apresentações passadas que realizou com a turma.

Nesse momento, os alunos, ao perceberem as narrativas da professora, entram na conversa e narram um fato que haviam vivido juntos. Contaram que, no ano anterior, agendaram uma apresentação grandiosa no teatro "Carlos Gomes", que se localiza no centro da cidade de Vitória, próximo à escola, e a professora, ao tentar organizar a entrada dos alunos no palco, em frente a tamanho alvoroço, sem êxito, começa a chorar desesperadamente. Os alunos, paralisados com a cena, organizaram-se rapidamente e fizeram um *show* no palco, deixando a professora orgulhosa.

Uma atitude, reação inesperada, que implicou uma nova atitude, reação igualmente inesperada, que compôs afinidades, aprendizagens inventivas, processos traçados coletivamente pelos objetivos compartilhados pela dor e desespero que pode se constituir como um bom encontro na medida em que as ideias se conectam para o entendimento do que não quer se tornar o mesmo, um corpo que sofre de seus encontros e afecções pela alteridade que o atinge. "Diante disso, seria preciso retomar o corpo naquilo que lhe é mais próprio, sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo" (PELBART, 2011, p. 45).

Teria a professora inventado aquela cena para compor com os alunos em outra perspectiva ao dramatizar papéis existenciais brotados do plano de imanência a partir de condições determinadas? De quais composições se constitui uma docência? "Assim, a própria experiência ensina, não menos claramente que a razão, que os homens se julgam livres apenas porque estão conscientes de suas ações, mas desconhecem as causas pelas quais são determinados" (ESPINOSA, 2011, p. 102-103).

A necessidade de dramatizar persiste na docência e na vida, como condição de aprendizagens interessantes e inventivas que se inscrevem no corpo, em que não é suficiente seguir regras; é preciso um agenciamento com o que se quer aprender. "Aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação" (KASTRUP, 2007, p. 174).

Cenas contadas e dramatizadas com uma cumplicidade que traduz afetos compartilhados, uma afetação mútua que imprimiu respeito, cuidado, carinho com o outro que, naquele momento, era a professora e os alunos em composições a liberaram fluxos heterogêneos e inventivos por meio de relações que se davam no jogo dos encontros.

Acontecimentos que mostram as múltiplas possibilidades de encontros, bons encontros, afetos, afecções e aprendizagens que deslocam, vagueiam, deslizam e criam múltiplas paisagens, como diferença, singularidade. Um grito! Outras brincadeiras, ensaios entram no palco central da escola, peças teatrais que ainda estão por vir, novas invenções, interpretações, devires nos traçados da constituição docente e discente que cada escola é capaz de suportar, compor e encontrar.

**Referências**

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

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D´Água, 1998.

ESPINOSA, Benedictus de. *Ética/Spinoza*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo:* Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PELBART, Péter Pál. *Vida capital:* ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007.

# LINHAS QUE NOS ATRAVESSAM: POR UMA *APRENDIZAGEM SEM MEDO*

Suzany G. Lourenço
Priscila S. Moreira

**Resumo:** Linhas *e* afetos *e* afecções *e* docência *e* devir *e*... Este artigo é decorrente de pesquisa realizada *com* professores das escolas da rede municipal de Vitória/ES, com o objetivo de enfatizar *uma aprendizagem sem medo* em uma produção da diferença entre as linhas que nos atravessam nos movimentos de *aprendereensinar*. Dialoga com as noções de linhas do desejo (DELEUZE; PARNET, 1998) *e* de diferença como motor da criação (DELEUZE, 1988) *e* dos afetos (SPINOZA, 2013). Estabelece conexões entre a docência dogmática e os afetos tristes adormecedores e as danças ziguezagueantes em um gaguejar da docência com ressonâncias inventivas permeadas por afetos alegres. Em danças sem fim, pensa as composições *micromacropolíticas* e persiste na potência da diferença em *artistagens* transcriadoras dos possíveis na educação, permeadas por afetos que levam a experimentações provenientes de bons encontros em um (múltiplo) devir- docência.
**Palavras-chave:** Docência; afetos; diferença.

*"O medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos condena à ignorância; o medo de fazer nos reduz à impotência [...]"*
(Eduardo Galeano, Livro dos Abraços[1], p. 61 – "A desmemória/2")

De acordo com Spinoza (2013), o medo é um afeto triste: refreia as nossas experimentações, paralisa os movimentos e expropria-nos de nossas potências por ser proveniente de maus encontros que diminuem nosso *conatus* – "princípio vital que nos leva a desenvolver a nossa intensidade de forças ao longo da existência" (CARVALHO, 2012, p. 227). Assim, modelos repressivos que geram passividade nas escolas, dogma do pensamento único e do entendimento da diferença como polo negativo dentro de uma pretensa unidade de modos de *aprenderensinar*, cooperam para a diminuição do *conatus* de professores e alunos.

No entanto, enfatizamos uma "aprendizagem sem medo" na produção da diferença (não entendida como oposição do prejudicado ou diferença a partir de algo, mas, como o que vem primeiro, o motor da criação), pois os modos como experienciamos os encontros são perpassados pelas nossas singularidades – cada um de nós entra em relação com outros corpos de forma única e complexa, produzindo múltiplas maneiras de afetar e de ser afetado que podem aumentar ou diminuir nossas potências de agir.

A pesquisa foi produzida em escolas localizadas em diferentes regiões do município de Vitória/ES com o objetivo de evidenciar as "características" de uma docência que devém: *inscrita nos planos da imanência da micropolítica no cotidiano escolar*; que busca a *produtividade dos "bons encontros"; aberta à diferença; apartada do "medo" e do fomento das "paixões tristes*" (CARVALHO, 2012, p. 229-230). Dessa maneira, apostamos na desterritorialização do ensino dogmático (baseado em verdades absolutas e repressões) e na criação de outros territórios com experimentação de *outros possíveis* na correlação entre o aprender e o ensinar potencializados pelos bons encontros (entre corpos que convém).

Algumas indagações nos afetaram nessa busca: quais linhas a docência traça com mais intensidade nas escolas? Quais as possibilidades da docência ser atravessada veementemente

[1] O livro está disponível na versão PDF na seguinte página: <http://pt.slideshare.net/civone/eduardo-galeano-livro-dos-abraos-pdfacervo-civoneum>.

pelas linhas moleculares e de fuga? Quais movimentos as escolas esboçam para potencializar os processos de *aprenderensinar*? Quais sentidos essa composição de problematizações provocam no *estar docente* e quais são os desdobramentos nos processos de *aprenderensinar*? Se o medo paralisa o pensamento e inibe movimentos, como podemos experienciar uma educação que não esteja encharcada de medos?

## As linhas do desejo e o medo

De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 101) há diferentes tipos de linhas (molares, moleculares e de fuga) e somos atravessados por essas constantemente. As linhas duras ou molares compõem o plano de organização e "nos recortam em todos os sentidos" e são elas que balizam a constituição das paixões tristes (e entre essas está o medo). Já as linhas moleculares ou flexíveis são as que causam desvios e cortam o plano macropolítico, evidenciando experienciações inusitadas. A espécie de linha de fuga é do tipo desconhecido que nos leva para a imprevisibilidade, para algo que não foi determinado nem previsto. As três linhas coexistem nas composições *micromacropolíticas*. Contudo, alguns acontecimentos ressaltam certo tipo de linha em detrimento das outras e, assim, o medo carrega em si uma linha dura que impede professores e estudantes de aprenderem intensivamente e inventivamente.

> 'Ah, mas você não tem a pressão!' Existe sim, não é nem em relação à direção da escola ou dos pedagogos não, porque eles também sofrem uma pressão. (PROF.@ X).
> [...] você está preso a dinâmicas para atender aqueles que não alcançam [...] você tem que dar atenção à essas crianças para tentar alavancar o aprendizado [...] porque a cobrança quanto ao número de repetentes e de aprovação é muito grande nas nossas costas (PROF.@ Y).

Após a fala d@ Professor@ Y, um outro completa: "Porque a culpa é sempre nossa!". Pressão, cobrança e culpa, são ações que criam uma cadeia alimentar nas escolas em uma produção de maus encontros. O ensino dogmático produz silenciamentos repressivos, pois é conduzido pelas paixões tristes e impulsionado pelas linhas duras. Estas, por sua vez, nos territórios das salas de aula, transformam movimento em monotonia. Monotonia em apatia. Apatia em adormecimentos de vida.

> [...] eu falava com um aluno: "Estou te explicando o dever de casa para facilitar quando você estiver sozinho em casa [...] e você está conversando. Eu também tenho o direito de chegar amanhã, quando você me disser que não fez porque não entendeu, vou anotar que você não fez e vou tirar ponto" (PROF.@ X).

Como percebemos na fala d@ docente, o apetite pelo medo força professores e alunos a se prostrarem diante de um sistema que tem sede pelo enquadramento de suas linhas flexíveis. O medo não é apenas do estudante ("perder o ponto"), mas também d@ professor@ que teme o aumento dos índices de reprovação da escola, a diminuição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a perda da autoridade, entre tantos outros.

Contudo, há outras linhas de (re)existência em relação aos processos que produzem o medo, em busca de movimentos outros que insistem em fazer com que a docência 'gagueje', *abrindo o território escola ao mundo ao plano de imanência da vida* (CARVALHO, 2012, p. 225), pois mesmo com a ênfase no medo esses professores e alunos parecem esboçar uma seletividade de

encontros: –"Então, assim, vontade, disposição e ânimos quando a gente não tem, a gente procura. Conversa com o colega que está mais animado e tenta pegar o ânimo dele" (PROF.@ T).

## O "gaguejar" da docência e a alegria na educação

Em concordância com Corazza (2013), não podemos engessar a produção dos processos de *aprenderensinar* dentro de um modelo, mas propagar as singularidades transcriadoras desses movimentos em currículos múltiplos que fazem ressoar novas traduções e inventam novas travessias.

> Então, eles amam isso! Porque é uma forma que eles aprendem [...] eles estão aprendendo de uma forma assim que não sentem e amam [...]. (PROF.@ S).
> Eu estou com um projeto de produção de texto com os alunos [...]. E eles estão gostando muito disso. A gente trata de assuntos diferentes na poesia, [...] sobre gravidez na adolescência, sobre a Copa, sobre o amor [...]. E eles gostam muito. (PROF.@ Y).
> Até a SEME [...] quis interromper o projeto, porque, como falei tem a carga horária do professor, [...] para atender a parte desse projeto. Aí eles falaram que como a rede está em falta de professores tinha professor demais pra trabalhar projeto. [...] quando começamos a mostrar os resultados […] eles consentiram em manter o projeto, pois foi a melhor forma que a escola encontrou para trabalhar (PROF.@ T).

Nessas conexões enfatizamos que a docência precisa gaguejar, uma vez que se não o fizer, será silenciada, ou seja, evidenciar as *artistagens* da docência e as travessias de professores e discentes no cotidiano escolar é muito mais do que expressar esses movimentos na forma de escrita. É uma opção ética, estética e política, uma aposta na micropolítica, nos processos, nos devires, na arte dos "bons encontros" e nos afetos alegres para a potencialização dos modos de agir daqueles que compõem esse plano de imanência.

> Eu ouço de colegas que não tem essa horizontalidade no fazer pedagógico não. A gente consegue isso, temos uma direção que é bastante trabalhada nessa linha, na questão pedagógica também. Temos direito de voz e temos muito essa parceria aqui na escola (PROF.@ X).

Persistimos em acreditar nessas outras práticas de se fazer currículo, práticas menos engessadas, práticas menores (não pelo seu tamanho, mas pela produção da diferença). Em uma educação que possibilita a "aprendizagem sem medo", poderemos ter *liberdade para expandir e usar a razão* com "a criação de dispositivos alegres [...], de acordo com a possibilidade de cada aluno [e docente] como singularidade única, não repetitiva, possibilitando que os alunos [e os docentes] queiram o que fazem" (CARVALHO, 2012, p. 233).

Nessa acepção, potencializar a alegria na educação implica afirmar que por meio desse afeto é possível movimentar os processos de a*prenderensinar*, pois esses podem provocar modos de estar do/discentes criadores de possíveis entre as estruturas modelizadas e inventar novos mundos-escolas. Assim, continuamos a seguir outras pistas de pesquisa compondo com esses mundos e persistindo nas *artistagens* coletivas, na inventividade cotidiana, na diferença como motor da criação, na potência dos "bons encontros" e em "um" devir docência sem medo, alegre, e múltiplo em pulsações singulares de vida!

## Referências

CARVALHO, J. M. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. In: *Anais*... XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 222-234.

CORAZZA, S. M. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre/RS: UFRS; Doisa, 2013.

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

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

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 3ª Ed. Edição bilíngue: latim/português.

## SESSÃO 19 – RESUMO

# MÁQUINAS ESTÉTICO-CLÍNICAS: PRODUÇÃO DE ENCONTRO, CORPOS E SUBJETIVIDADE

Os modos de atenção psicossocial em saúde mental, criados no contexto da Reforma Psiquiátrica, contribuíram para o fortalecimento de práticas no campo sociocultural ao propor uma clínica voltada para a potencialização da vida. Inventar novos modos de viver e de sentir, novas sensibilidades implicou em exercícios estéticos e em uma articulação poderosa com o campo das artes e da cultura. No entanto, a Reforma Psiquiátrica brasileira tem sido construída no interior de uma tensão que atravessa a vida no contemporâneo, na qual práticas de resistência que afirmam a potência autopoéitica da vida estão em embate com linhas que tendem para o controle, associadas ao exercício do biopoder. Neste contexto, é preciso perguntar em que medida cada uma dessas práticas se constitui em uma máquina de reinvenção de possibilidades subjetivas, sociais, culturais e materiais de estar no mundo. Para esboçar respostas a essa questão, que tocam a invenção de novos corpos e novas formas de vida e do viver, vamos apresentar algumas experiências que se constituem na interface das artes, cultura e saúde e que nos parecem potencializar ações de resistência. O grupo que propõe esta mesa de apresentação é constituído por estudantes de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UNESP/Assis, e sua orientadora.

## SESSÃO 19 – ARTIGOS

# O CORPO EM TRAVESSIA: CLÍNICA/TEATRO/ESCRITA – DO FLUXO AO CAIS

Lívia Pelegrini[1]

**Resumo:** Esta pesquisa quer contar uma trajetória singular, de um processo de feituras/tessituras de um corpo e de vários corpos que com ele se compuseram em meio às práticas de cuidado e práticas artísticas realizadas com grupos em algumas instituições. Propostas híbridas, de uma clínica, que se propõe experimentar o(s) corpo(s), dar passagem a afetos, possibilitando encontros e produção de acontecimentos. Produção de si e produção do corpo são as linhas-mestras do processo e da elaboração desta pesquisa-cartografia.
**Palavras-chave:** Clínica; experimentação do corpo; invenção de si.

## I. Cartografar o trajeto ou como atravessar o rio: o método

*corpo*
*aqui*
*o que cabe*
*não tem*
*tamanho*

A pesquisa traça a proposta de cartografar experiências de oficinas, delineando o processo composto em convívio grupal experimental e coletivo, e será tecida via memória inscrita em nosso corpo, fonte e moto de vida, e pelos registros documentais dos encontros: diário de bordo, escritos das atrizes e atores, fotos e vídeos. Marcas que fizeram da oficina de teatro um lugar de encontros, de experimentações do corpo e produções de si.

A imersão, no contexto da experiência viva, nos possibilita o encontro com um processo singular, nos chamando, assim, a embarcar nos valendo de um método ético-estético-político ao registrar as paisagens do fora – passagem que ficou registrada na paisagem – e que habitam, ao fazer marcas, a memória do corpo, como uma fotografia.

[1] *E-mail:* liviaclinica@gmail.com.

*multidão*
*por um único e longo*
*êxtase*
*o plano de voo:*
*sobrevoar*
*ouso o salto*
*aterrar:*
*multiplicações*

A fonte da pesquisa se deu em experiência coletiva. Agora, na memória latejam as marcas visíveis e invisíveis – mútuas – e podem ser acessadas por meio dos registros e da trajetória marcada no corpo, o corpo em travessia, da aprendiz-cartógrafa.

## II. Embarcações ou meios de se lançar à travessia ou ferramentas para compor

*Clínica. Teatro. Escrita.*

Estas são as três embarcações que se fizeram corpo para podermos atravessar fluxos diversos forjando composições. Nesta travessia os conceitos se agenciam, apontam instabilidades, quedas, saltos, crises, fugas e também contágios; o que para a perspectiva transdisciplinar é o que pode fazer dos campos, planos de criação.

Percebemos em nossa experiência que os meios de se lançar à travessia – a clínica, o teatro, a escrita – sustentaram a passagem pelas paisagens, experimentando uma relação de intercessão entre eles.

Para Deleuze (2007) "a filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas", são como espécies de linhas melódicas estrangeiras que interferem entre si incessantemente. E continua: "A criação são intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas e até animais..." (DELEUZE, 1992, p. 156).

*O corpo é o meio de se lançar**...***

*Corpo organismo – plano de forças – órgãos – movimentos sobre o plano – encontro dos corpos – órgãos do sentido/ consciência – tonal – sustentação à desterritorialização*

*Corpo intensivo – plano de forças – CsO – movimentos sobre o plano – algo se processa no encontro de corpos (potência de afetar e ser afetado) – corpo vibrátil – efeitos – passagem de fluxos não bloqueados pelo organismo – nagual – a experimentação substitui a interpretação – em devir*

A dimensão experimental da vida aparece explicitamente na arte e se aproxima de uma clínica pensada como produtora de desvios, que busca tratar dos impedimentos psíquicos para que seja mobilizado o estado de arte na subjetividade.

O dispositivo da oficina veio garantir um território para esta experimentação híbrida acontecer ampliando o conceito de clínica para sua dimensão estética (Lima, 2004; Rolnik, 2013) e que, tanto quanto o campo da saúde está em processo constante de transformação.

*A oficina:*

*: uma obra em devir (uma a cada encontro), um grupo em devir (a cada oficina um grupo se forma), o corpo em devir... a travessia (o acontecimento puro) – intermezzo de um cais a outro. O cais primeiro: corpo conhecido, gesto condicionado – boa tarde, como vai? O tremor das mãos – Vamos iniciar? Atravessar: o olhar barulhento, sentar em roda, respirar... ritornelo... voo rasante da andorinha elevam os olhos para o céu, a voz entoa o canto da infância, os braços se sacodem, o grupo todo se sacode e canta o mesmo canto... silêncio... de mar batendo nas pedras, ela sai da roda enquanto os outros caminham, lançando o corpo em outras direções: o salto, a luta, a larva no chão, o menino, a espera, o susto, a velha, aquela canção, o gato, a queda, o grasnar, o suspiro... O cais segundo: – Vamos voltar pra roda!... ritornelo, um pequeno território onde pousar, nos olhamos, dar as mãos, corpos que se esticam e deitam... membrana-poros-pele-suor-sopros-olhos-respiro... chão.*

## III. Relato de composição

*I – corpo-percussão (territórios)*

*Tarde de sol na cidade. No quintal, no pequeno canto de terra, brotavam os primeiros sinais das verduras da horta. Logo mais se iniciaria mais uma oficina de teatro. Buscar os tecidos, o som, os CDs, a bola, os livros. De fora já se ouviam as vozes que vinham da recepção e adentravam a casa. Era ela chegando! Inconfundível... perguntava por mim, cumprimentando todo mundo do CAPS. Era Nice.*

*Estava na sala do armário pegando os materiais quando ela apareceu na porta. Sorriso que conversa com o meu. Caminhamos até o quintal. As estagiárias chegando enquanto Seo Chico pitava o cigarrinho de corda na calçada. Suellen circulava pelo corredor cantarolando: "Agora é hora de você assumir e sumir, babe, babe!" – Rita Lee sempre na parada de sucessos. Voz que ecoava e que também nos fazia cantar junto.*

*Esticamos o tecido vermelho formando a arena para iniciar os trabalhos. Uma última convocatória, tirar os sapatos e fazer o círculo inicial – nossa roda. Para iniciar o aquecimento: respirar e alongar o corpo. Percebi que estavam presentes as pessoas mais musicais, o que nos direcionou a atividade: uma sequência de exercícios de corpo e voz.*

*Emitir sons com a voz (extensão do corpo, portanto corpo também) para a pessoa ao centro da roda se movimentar/dançar ao ritmo do som ouvido. Seo Chico foi ao centro e parou: corpo imóvel a nos olhar ou a olhar o que ele mesmo olhava, uma espera – o grupo ao redor... iniciamos a produção de sons. Ele iniciou um movimento com seus pés com meia, um*

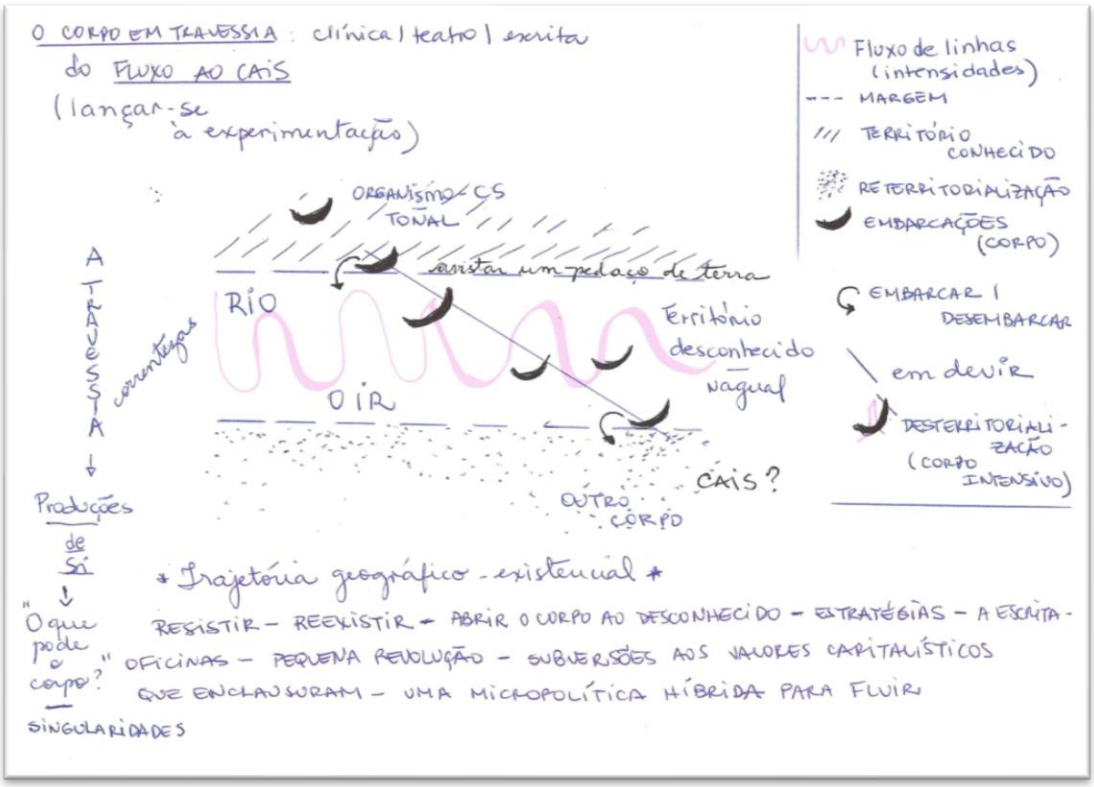
*repinicado de percussionista – pés-mãos no chão-tambor ecoando a batida cardíaca no coração do quintal. Corpo-presente. O movimento de um pé era seguido pelo outro e se repetia, enquanto seu olhar seguia seus próprios movimentos, atento, sorria. A velocidade dos movimentos se alternava do mais rápido ao mais lento provocando espontaneamente o espelhamento dos movimentos em nós, que fazíamos os sons. Dançávamos e cantávamos todos com Seo Chico. Aconteceu um contágio! Poesia reverberada pelo vento que soprava naquela tarde levando o acontecimento aos confins de Pernambuco onde as crianças corriam num pega-pega lá na feira em meio às canções dos repentistas.*

A idéia de território se desdobra em geográfico e existencial e, segundo (Lima; Yasui, 2013) "transitaria do político para o cultural, das fronteiras entre povos aos limites do corpo e do afeto entre as pessoas." Compreendidos na relação clínica, território, subjetividade os territórios existenciais se tecem com elementos materiais e afetivos do meio que, apropriados de forma expressiva, constituem lugares para viver.

Na experiência da loucura ou no trançar de outras linhas de fuga aparece um coeficiente de desterritorialização, "entendido como movimento através do qual alguém deixa um território, desfazendo tudo aquilo que uma territorialização constitui como dimensão do familiar" (LIMA; YASUI, 2013, p. 16), movimentos que se fazem inseparáveis de processos de reterritorialização: a construção/montagem de um novo território.

O corpo... superfície de afetos... encontrar... afetar e ser afetado... aumentar ou diminuir a potência de agir... compor ritmos... pulsações... dançar... parir tribos... contagiar... inventar mundos e habitá-los... lançar magias ao vento... sopros moleculares... devir.

## IV. Desenho-diagrama



## V. conto-cartografia

### Trabalho I – Limpeza

Para banir de mim todas as estruturas preciso de maré em noite de lua alta. O sol da noite. E cantoria. Da forte. Para enlameada do fruto do gozo do mundo ser lançada ao núcleo da glândula do broto do oco do mar. E nadando ser alga sereia cintilante em ínfima espessura para além dos faróis dos fortes. Molhada e nua transliteralmente navegada. E engravidada do neo-atlântico vomitar logos concretos e ser brisa, menina-vento, sem âncora sem remo sem cais. Nada de Turner, Van Gogh, Gauguin. Outros. Brisa sem imagem sem som. O *u*. Craquelando esferas conhecidas revolvendo os naufrágios reluzindo a antessala da memória. Nada de Peirce, Sartre, Lacan. Outros. Quero o *u*. O *u*. Clarice-*it*. O paraíso inacessível, os dragões. Ana C. em voo. O Criativo e a fúria do primeiro pulsar. O início de tudo. Água, canto e outros. Outros.

### Trabalho II – Vertigem

Outros. Alguém bate à porta. Não ouso perguntar. Branco opaco e uma pressão no topo da cabeça – breve colapso. Nada cora. Respiro. Tocam a campainha. Não posso mais fazer de conta que não estou aqui a luz está acesa. Sento na cama. Calço os chinelos. Ouço a voz que chama meu nome. Coração que tremeluz, alma que cora quarto, corredor, sala. É hora de abrir. Tumulto no pensamento. A porta.

### Trabalho III – Estrelas

A porta. Maré e sol que faz brilhar a lua. Alta. Ouço uivos. Pé ante pé a música que toca em mim *és de blanco que passeas pelos fios de mi cuerpo...* Giro. A janela entreaberta a contar os segredos do vento: uma volúpia guardada. Não gosto de represas. E adio. Pergunto – não que não saiba – quem é? Outros. O *u*? Morro de medo e quero. *Os dragões não conhecem o paraíso*. Silêncio. Milenar. E uma pressão no peito. Onde estão meus pés? Pirei. Depois do três abro a porta. Olho mágico. Ancestrais. A correnteza é profana. Atiro-me..... Outras.

### Referências

DELEUZE, G. *Conversações.* São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *Clínica e Crítica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Espinosa – Filosofia prática.* São Paulo: Escuta, 2002.

LIBERMAN, F; LIMA, E. M. F. A. Um corpo de cartógrafo. *Revista Interface*, v. 19, n. 52, p. 183-93, 2015.

LIMA, Elizabeth M. F. A. *Arte, Clínica e Loucura*. São Paulo: Summus, 2009.

_____. Oficinas e outros dispositivos para uma clínica atravessada pela criação. In: COSTA, Clarice Moura; FIGUEIREDO, Ana Cristina (Org.). *Oficinas terapêuticas em Saúde Mental:* sujeito, produção e cidadania. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

LIMA, E. M. F. A.; YASUI, S. *Territórios e sentidos:* espaço, cultura e cuidado na atenção em saúde mental. 2013.

LISPECTOR, C. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ROLNIK, S. *Lygia Clark e o híbrido arte/clínica.* p. 01-11. Disponível em: <http://www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/Artecli.pdf>. Acesso em: 13/02/2013.

_____. Pensamento, corpo, devir: uma perspectiva ético, estético, política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, v. 1 n. 2, p. 241-251, 1993.

# INVENÇÃO E PRODUÇÃO DE ENCONTROS NO TERRITÓRIO DA DIVERSIDADE: CARTOGRAFIA DE UM SERVIÇO-DISPOSITIVO

Juliana M. Padovan Aleixo

**Resumo:** Trazemos à cena a experiência de um Centro de Convivência de Campinas, evidenciando sua constituição histórica, política e sua produção enquanto equipamento/dispositivo que compõe a rede psicossocial, orientado por diretrizes da Reforma Psiquiátrica, SUS e Atenção Psicossocial, dialogando com práticas nos campos das artes, da cultura e lazer. O Centro de Convivência é nosso campo e sua produção nosso principal objeto de interesse, assim como, colocar em análise suas produções híbridas num território de múltiplos, no plano dos encontros. Estamos trabalhando com a pesquisa-intervenção e com a cartografia. Produções que se apresentam em práticas que se estabelecem a partir de encontros abertos, devires em experimentação, clínica em movimento, onde as ações instituintes inauguram o vir a ser de um serviço-dispositivo que se coloca estrategicamente à margem, na fronteira, borrando as margens formais de relação dadas. Criando-se nessa hibridização, desvios que não se acomodam mais nas padronizações formais das ações tradicionais nos campos descritos.
**Palavras-chave:** Clínica; arte; atenção psicossocial.

## Narrativas de um itinerário em construção...

Trazemos à cena a experiência de um Centro de Convivência de Campinas, evidenciando sua constituição histórica, política e sua produção enquanto equipamento/dispositivo que compõe a rede psicossocial, orientado por diretrizes da Reforma Psiquiátrica, SUS e Atenção Psicossocial, dialogando com práticas nos campos das artes, da cultura e lazer. O Centro de Convivência é nosso campo e sua produção nosso principal objeto de interesse, assim como, colocar em análise suas produções híbridas num território de múltiplos, no plano dos encontros. Estamos trabalhando com a pesquisa-intervenção e com a cartografia.

Produções que se apresentam em práticas que se estabelecem a partir de encontros abertos, devires em experimentação, clínica em movimento, onde as ações instituintes inauguram o vir a ser de um serviço-dispositivo que se coloca estrategicamente à margem, na fronteira, borrando as margens formais de relação dadas. Criando-se nessa hibridização, desvios que não se acomodam mais nas padronizações formais das ações tradicionais nos campos descritos.

## Plano de produção dos encontros: Forças em agenciamento

## Produções Híbridas: Arte, Cultura e Clínica

No cotidiano das práticas do Centro de Convivência, construídas na interface com o universo da arte, cultura, práticas integrativas, práticas de lazer, nos deparamos frequentemente com experimentações estéticas que se alargam do campo da saúde, arte e cultura tradicionais.

Práticas que atravessam a fronteira que delimitam esses campos e se conectam, agenciando-se hibridamente, num novo campo de difícil nomeação, onde a arte se encontra com essas pessoas-margem que acessam o território do Centro de Convivência. Momentos estéticos, onde subjetividades em obra possam construir-se a si mesmas, configurando e dando forma ao caos e às rupturas de sentido que, muitas vezes as habitam (Lima, 2006, p. 322).

Experiências-limite rejeitadas em alguma medida pelos campos instituídos da arte, da cultura, da saúde. Experiências de criação que se fazem sobre uma linha fronteiriça. Fragmentos estéticos ou performances que não podem ser reproduzidos e constituem momentos privilegiados em que arte, saúde, loucura e precariedade se conectam, colocando em xeque os limites entre arte e não arte, entre arte e vida, arte e clínica. (Lima, 2006, p. 325).

Situações estéticas, artísticas, podem se apresentar enquanto momentos clínicos de intensidade ímpar, onde não podem ser repetidos, mas que têm a potência de provocar intensas transformações subjetivas, ampliando a capacidade de alguém em ser afetado, sensibilizado, potencializando a vida.

Assim, notamos um território intenso de produções híbridas do Centro de Convivência. Um constante caminhar entre uma região fronteiriça na qual arte, cultura e clínica estão implicadas em suas conexões, em suas dissonâncias, gerando um espaço de tensões que provoca desestabilização entre os campos.

Vemos como desafio não reduzir essas produções a nenhum dos campos tradicionais, procurando encaixá-los, dando lugares mais facilmente legitimados e reconhecidos. Mas manter aberta a tensão que essas produções instauram entre elas. Vivenciar o incerto, o

inacabado, o transitório, o efêmero, que comporte as desterritorializações e os desequilíbrios dos sujeitos dos quais se conecta.

O sentido aqui é o de encontrar ferramentas para recomposição, reterritorialização de universos existenciais e para uma produção mutante de enunciação.

**Produções imateriais: Grupo de Dança**

Numa chuvosa tarde de quinta, Maria chega timidamente ao grupo de dança do ventre que já havia iniciado. Começamos aquecendo em roda, alongando, nos apresentando, ocupando pouco a pouco a pequena sala do Centro de convivência. Convido-a para entrar na roda, me apresento. O sorriso envergonhado, o corpo desajeitado, o olhar firme, curioso, procurando outros olhares, outros corpos, ajeitando-se ao lado de outras mulheres, outras Marias presentes no grupo. Há muitas Marias nessa Maria.

Seguimos nos preparando para dança, movimentando os quadris, explorando direções e formas, nas batidas laterais, nos acentos verticais, nos tremidos, deslocando, girando, caminhando, experimentando e descobrindo as possibilidades de movimentos dessa complexa estrutura feminina ao som dos ritmos e instrumentos percussivos árabes. Maria sorri e mostra ginga, atenta aos corpos que a rodeia. Corpos que se soltam, que se encontram, se conversam, se esbarram e se afastam brincando, se agenciam em movimento. O sentimento de alegria se expande pela sala.

Vamos aos movimentos ondulatórios, sinuosos redondos, oitos, ondulações de ventre, encontrando direções e deslocamentos diversos em cada possibilidade. Leveza, delicadeza, introspecção, concentração, sensualidade, feminilidade. Maria se desajeita, se enrijece, olha para os lados, percebe o grupo mais atento e não desiste. Segue no desafio de experimentar seu corpo de mulher nos passos que convocam o feminino a pulsar.

Caminho pelo grupo procurando por processos a serem mediados e facilitados. Percebo Maria tensa. Toco em seu quadril e juntas desenhamos os oitos com nossos corpos. Ao soltar as mãos, tranquilamente seu quadril segue dançando, explorando as direções propostas. É imediato o brilho que toma conta de seus olhos, o sorriso largo volta a aparecer no rosto sofrido.

Maria está com os filhos num abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica. Em seu acolhimento, feito antes de entrar no grupo, relatou não poder dar seu endereço. Regra dos abrigos que hospedam mulheres que passaram junto a seus filhos por situações inúmeras de violência com seus parceiros.

Voltando ao grupo, antes de finalizar nosso encontro, proponho um momento de improviso. Ouvir a música, experimentando os movimentos explorados, deixando o corpo conduzir para as direções que sentir, que desejar. Conectar-se, arriscar-se. Maria não hesita. Fecha os olhos e dança. Sorri, gira, solta os braços, ora desengonçada e enrijecida, ora precisa com seu largo quadril marcando os ritmos árabes, com ginga e discreta feminilidade que já acena em cena.

Ao final nos apresentamos novamente para que Maria conheça as outras frequentadoras. Ao se apresentar diz: “Meu nome é Maria. Maria das Dores. Soube daqui pelo SOS Mulher. Estou desempregada e preciso fazer alguma coisa. Alguma coisa por mim. Alguma coisa que me afaste de tanto sofrimento”.

Maria passa assim, a frequentar regularmente o grupo de dança. Poucos meses depois, recebemos o convite para nos apresentar numa Mostra de Práticas de Saúde Mental, organizada pelo Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira. Juntamos os dois grupos de dança do Ceco, e começamos os ensaios de uma pequena sequência coreográfica seguida de um momento de improviso coletivo.

Em nosso último ensaio, ao final do encontro, Maria se dá conta que não tem figurino para se apresentar. Havia faltado no ensaio anterior onde combinamos de experimentar e criar figurinos para apresentação. Rapidamente pego as peças que não foram escolhidas, um tanto preocupada, pois eram pequenas e não pareciam compor entre si.

O grupo estava agitado acertando os últimos combinados para chegar ao evento no horário combinado. No canto da sala, Maria olha os figurinos entristecida. Pergunto se gostou de algo, e a mesma responde que acha que não dará certo, pois são pequenos, e assim prefere dançar em outra ocasião. Rapidamente algumas mulheres se aproximam e começam a ajudá-la com as peças, começam a vesti-la, tiram, colocam, criam, aparecem com linha e agulha e de repente Maria está vestida, com seu figurino árabe pronto. Peço para que se veja no espelho e novamente seu largo sorriso toma conta. Está lindamente vestida para dançar. Diz timidamente, com os olhos emocionados “Nunca me vi assim, tão bonita”.

São dessas produções que queremos dar língua. Produções que conectam os sujeitos ao plano da subjetivação, ao plano da produção que é plano do coletivo. Entendendo aqui, como nos sugere Barros e Passos, coletivo não como soma de indivíduos, ou resultado de um contrato que os indivíduos fazem entre si. Coletivo enquanto multidão, composição potencialmente ilimitada de seres tomados na proliferação das forças. Coletivo enquanto plano de produção que experimenta todo o tempo a diferenciação. Não há no coletivo propriedade particular, pessoalidades, nada que seja privado, e sim forças disponíveis a serem experimentadas.

A experiência clínica enquanto devolução do sujeito ao plano da produção, em experimentação no plano coletivo, em experimentação pública. Desestabilizando formas e forças instituídas, capturadas por realidades dadas e naturalizadas.

Pensar a clínica enquanto abertura para produção de outras sensibilidades. Encontros como esse no Centro de Convivência carregam essa tônica, momentos quase fugazes que se eternizam na descoberta de outras conexões possíveis. Estar sensível a formas outras de estar e se apresentar ao mundo, atentos ao próprio pulso vital, construindo singularidades resistentes aos ataques e modelos sociais, que restringem as potências e a produção de realidades criativas e pulsantes de vida. (Liberman, 2008, p. 99)

Clínica sensível, gentil, que se apresenta à espreita, ampliando discretamente, a conectividade dos encontros, expandindo, aumentando superfícies de contato ao vivido, facilitando exposições às afecções, aos acontecimentos. Uma clínica que dança, se movimenta, agenciando respostas outras diante dos efeitos dominantes em subjetividades capitalísticas.

## Referências

COSTA-ROSA, Abílio; LUZIO, Cristina Amélia; YASUI, Silvio. Atenção Psicossocial: Rumo a um Novo Paradigma da Saúde Mental Coletiva. In: AMARANTE, Paulo (Org.). *Archivos de Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

ESCÓSSIA, Liliana. KASTRUP, Virgínia. PASSOS, Eduardo. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

GALLETTI, Maria Cecília. *Oficina em Saúde Mental:* Instrumento Terapêutico ou Intercessor Clínico? Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

_____. *Itinerários de um Serviço de Saúde Mental na Cidade de São Paulo:* Trajetórias de uma Saúde Poética. Tese (Doutorado, Psicologia Clínica). São Paulo: PUC/SP, 2007.

LIBERMAN, Flavia. *Delicadas coreografias:* Instantâneos de uma terapia ocupacional. São Paulo: Editora Summus, 2008.

LIMA, Elizabeth Araújo. *Arte, Clínica e Loucura:* território em mutação. São Paulo: Editora Summus: FAPESP, 2009.

_____. Por uma arte menor: ressonâncias entre arte, clínica e loucura na contemporaneidade. São Paulo: *Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação,* v. 1, n. 20, p. 317-29, jul./dez. 2006.

YASUI, Silvio. *Rupturas e Encontros:* desafios da Reforma Psiquiátrica brasileira. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

# ENCONTROS E CRIAÇÕES EM OFICINAS DE ARTE/EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE, LAÇO SOCIAL E POÉTICAS VISUAIS

Paula Carpinetti Aversa

**Resumo:** A partir da perspectiva teórica dos chamados filósofos da diferença (Foucault, Deleuze e Guattari) e do método da Bricolagem, o presente projeto de pesquisa intenta acompanhar os processos de criação dos participantes de uma oficina artística voltada para os conhecimentos das artes visuais. Orientada pelos saberes da Arte/Educação contemporânea (entendida como campo do universo artístico que estuda os fundamentos do ensino das artes e que procura articular o *fazer*, o *expressar* e o *refletir* nas práticas artísticas), buscar-se-á oferecer oficinas artísticas em instituições de Saúde Mental para compreender como esses espaços podem se constituir como dispositivos de produção de subjetividade: através do acompanhamento dos encontros e dos processos criativos, pretende-se refletir sobre os efeitos subjetivos que o contato com as artes pode proporcionar aos seus participantes, na medida em que, são espaços que podem oferecer condições de enlace social e de experiência estética. Esta pesquisa alinha-se às propostas da Reforma Psiquiátrica que, entre outros aspectos, incentiva as práticas extraclínicas. Assim, entende que as oficinas artísticas podem ser abordadas como uma atividade que é humana e cultural antes de ser terapêutica.
**Palavras-chave:** Encontro; corpo; clínica.

## Introdução

> *"O que me surpreende em nossa sociedade é que a arte tenha mais a ver com os objetos que com os indivíduos e a vida; e também que a arte seja um campo especializado, do domínio de experts, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que um quadro ou uma casa são objetos de arte, mas nossa vida não o é?"*
> (FOUCAULT, 2010, p. 306).

O presente projeto de pesquisa intenta dar continuidade aos estudos na interface entre arte e loucura que venho realizando há alguns anos. Em minha dissertação de mestrado, realizada no Instituto de artes da UNESP, acompanhei as oficinas artísticas (focando naquelas que trabalhavam no campo das artes visuais) de quatro instituições de Saúde Mental públicas da cidade de São Paulo (dois CAPSs e dois CECCOs)[1]. Brevemente, o que pude estudar indica que a presença da arte nessas oficinas está muito vinculada a um amálgama entre os valores neoclássicos de representação e o ideário modernista de livre expressão. A atividade artística parece nos discursos e nas práticas dos profissionais da saúde como via de expressão, como recurso terapêutico para a manifestação e elaboração de conflitos psíquicos, ao mesmo tempo em que, em termos de representações visuais, muitas vezes, se pretende chegar às formas realísticas (de acordo com os ideais de beleza, harmonia e proporção).

A atividade artística como via de expressão está ligada à noção de interioridade da vida psíquica, enquanto as atuais propostas das ações psicossociais procuram ampliar a oferta em direção à produção de espaços de vida para além de espaços estritamente terapêuticos,

[1] CAPSs: Centros de Atenção Psicossocial; CECCOs: Centro de Convivência e Cooperativa; ***CAPSs e CECCOs são unidades de saúde municipalizadas, ligadas ao SUS (Sistema Único de Saúde).

justamente porque partem de outra uma ideia de subjetividade e de saúde mental, mais condizentes com as condições que a contemporaneidade nos permite as abordar, conforme as próximas páginas pretendem esclarecer.

Segundo Teixeira Coelho, em seu texto *A Arte não revela a Verdade da Loucura, a Loucura não detém a Verdade da Arte* (2002), o encontro entre arte e loucura foi um acontecimento datado historicamente, cujos frutos se encerraram com o fim da modernidade. Em suas palavras: *"Arte & Loucura foi uma questão do século XIX cuja vida útil já se encerrou. Ou, uma vez que século é um dos conceitos mais vazios em cultura, Arte & Loucura foi uma questão da Modernidade que com ela se findou"* (COELHO, 2002, p. 150).

Para problematizar a afirmação acima é necessário contextualizarmos as concepções de loucura e de arte que circulavam no referido período e pensarmos que outras relações entre loucura e arte, a contemporaneidade é capaz de produzir. Como sinalizaram LIMA e PELBART (2007, p. 710), *"pensar que não é em qualquer configuração histórica que o universo da arte se compõe com o da clínica ou o da loucura nos faz desnaturalizar essa relação, que pode muitas vezes nos parecer familiar e até corriqueira, e nos leva a pensar que marca essa relação ganha em nosso tempo"*. Desnaturalizando as relações entre arte, clínica e loucura, talvez a articulação entre arte e loucura tal qual a modernidade engendrou tenha acabado, mas será que há outras possibilidades de relacionamento entre essas instâncias na atualidade? Que possibilidades se abrem ou emergem?

De maneira breve, em *História da Loucura* (2004 [1961]), Foucault assinala as sucessivas transformações pelas quais a loucura sofreu ao longo dos tempos. Na Antiguidade, a loucura era valorizada como um saber divino, manifestação dos deuses e demônios; a partir do século XVII, com os golpes de força da razão, progressivamente foi se deslocando para a ideia de doença mental, objeto de investigação e tratamento de um tipo especial de Medicina – a Psiquiatria – uma invenção da modernidade. Sendo uma doença mental, a loucura passou a ser passível de cura através do isolamento e de métodos disciplinares, que tinham por finalidade devolver a razão ao insano. A Psiquiatria, dessa forma, passa a exercer um controle social, tanto dentro, como fora das instituições asilares, manipulando e condicionando normas de comportamento, condutas e desejos. É nesse novo solo epistêmico característico da modernidade que a arte – que em torno do século XVIII era considerada perigosa dentro dos Hospitais Gerais, porque estimulava as paixões desgovernadas – entra nas instituições de tratamento asilares como recurso diagnóstico e como forma de terapêutica, ou seja, a arte assume a função de uma atividade para ocupar os desocupados, para controlar aqueles que não se submetiam às exigências da produção capitalista.

Porém, no jogo de forças da modernidade, de um lado temos o trabalho como principal norma social; e de outro, a retomada e o acirramento do ideário romântico no campo da arte, como âmbito da experiência humana irredutível ao capital. Os movimentos de vanguarda artística tinham como norte o ataque aos valores burgueses, contestando a forma reducionista de conduzir a vida para a acumulação de capital que empobrecia a experiência humana, definindo normas de conduta rígidas e moralizantes. Assim, tanto a arte como a loucura passam a ocupar um lugar à margem da sociedade, fora de certo modo de pensar moralista e hegemônico, expressando a subjetividade humana indisciplinável e incorrigível. O manifesto Dadaísta de 1918, um dos movimentos artísticos da modernidade, representa bem essa resistência às tendências normatizantes:

> A arte serve então para amontoar dinheiro e acariciar os gentis burgueses? (...) Todos os grupos de artistas acabaram neste banco, mesmo cavalgando cometas diferentes (...) Transbordamos de maldições sobre a abundância tropical e de vegetação vertiginosas (...) Eu sou contra os sistemas. O único sistema ainda aceitável é o de não ter sistemas. A lógica é sempre falsa. A moral atrofia (...) Todo homem deve gritar. Há um grande trabalho destrutivo, negativo, a ser executado. (TZARA apud MICHELI, 2004, p. 136)

Os artistas modernos, ao se lançarem romanticamente àquilo que era considerado exótico, estrangeiro e primitivo em relação aos valores burgueses, começaram a se influenciar pelas manifestações dos loucos nas instituições asilares. Essas manifestações plásticas não eram abordadas pelos artistas como sinais de desordem interna, doença psíquica ou como esvaziada de sentido, mas sim como manifestações prenhes de forças expressivas e criadoras, absolutamente em sintonia com os ideais dos artistas modernos. Dirigindo-lhe outro olhar e se abrindo para outras formas de se relacionar com a loucura, os artistas incluíram novamente a expressão daqueles que foram historicamente excluídos da vida social e relativizavam as fronteiras entre o normal e o patológico.

O interesse pelo primitivo realiza uma inflexão importante no Expressionismo, pois os artistas deste movimento pretendiam ir além da busca por estados de vida mais puros e simples, livres das regras sociais, dos valores e da moral burguesa. O Expressionismo preconizava uma arte arrebatadora, febril, visceral, expressão da vida interior, tornando a busca do primitivo como a descoberta daquilo que é primordial, daquela primeira substância da vida, do impulso originário. Dentro do expressionismo, o grupo *Der Blaue Reiter*, fundado em 1911 e formado por Kandinsky, Franz Marc, Klee (entre outros), não se interessava tanto pelo mundo selvagem e exótico, mas principalmente pelo "espiritual" da natureza. O contato com o primitivo vinha a serviço de apreender a sua essência, sendo que a base da arte (para este grupo de artistas) era uma necessidade interior e não mais o equivalente de um conteúdo preexistente, não era mais representação da realidade externa. A arte passa a ter vida própria, *"uma nova forma de ser, a qual age sobre nós, através dos olhos, despertando em nosso íntimo, vastas e profundas 'ressonâncias' espirituais"* (KANDINSKY apud MICHELI, 2004, p. 92); ou ainda, conforme Klee, *"a arte não traduz o visível; ela torna visível"* (apud CHIPP, 1996, p. 183).

> Segundo Klee, portanto, o artista deve tornar-se uma espécie de médium, em comunicação com o 'ventre da natureza'. (...) Klee pergunta: "Qual artista não gostaria de morar onde o órgão central do tempo e do espaço – pouco importa se se chame cérebro ou coração – determina todas as funções? No ventre da natureza, no fundo primitivo da criação, onde está guardada a chave secreta do todo?". (MICHELI, 2004, p. 93)

Era, sobretudo, esse acesso às "forças criadoras" que encantava os artistas modernos quando se inclinaram para a produção plástica dos loucos internados. O primitivo que os artistas procuravam estava na maneira espontânea, desordenada, arcaica, fruto de forças inconscientes ou espirituais que atravessava as produções dos loucos. Vale relembrar, entretanto, que essas mesmas produções também foram objetos de muitas pesquisas psiquiátricas, psicanalíticas e psicológicas, que ofereciam um grande leque de enfoques interpretativos dos artistas e suas obras. Esse entrelaçamento entre os saberes "psis" e a arte moderna serviam ora para desqualificar o que estava sendo produzido no campo artístico, ora para exaltar a loucura e sua produção. Porém, de qualquer forma, há o reaparecimento da loucura no domínio da linguagem. A loucura, através da arte, começa a escapar do silenciamento que lhe foi imposto outrora.

Desta forma, podemos dizer que o expressionismo – assim como outros movimentos artísticos do início do século passado – influenciava propostas alternativas e inovadoras no tratamento da loucura para os parâmetros da época, colaborando para a sustentação da atividade artística nos asilos como recurso diagnóstico e expressivo. No Brasil, duas experiências importantes ilustram essa articulação da arte como recurso terapêutico: a experiência no Hospital Psiquiátrico do Juqueri (SP), conduzida pelo Dr. Osório Cesar na década de 1920 e, posteriormente, duas décadas depois, no Centro Psiquiátrico Nacional do Rio de Janeiro com a Dra. Nise da Silveira.

A concepção de ensino da arte que compunha com os movimentos de vanguarda modernistas era o da "livre expressão" que, desconstruindo o ensino tradicional peculiar da

Academia de Belas Artes e as exigências de um desenho utilitário (geometria) para a indústria naquela época em franca expansão, incentivava o traço livre, o gesto espontâneo, sem censuras racionalistas, lidando com o acaso, imprevisto e o improviso. É nesse contexto histórico que a arte e seu ensino começam a ser pensado como recurso para a educação e para o desenvolvimento humano (não apenas para a formação de artistas profissionais), ou seja, o contato da arte e seu ensino passam a ter pretensões de cunho terapêutico (aqui não mais entendido nos moldes pinelianos, mas como recurso para a expressão e elaboração de sofrimentos psíquicos). A arte/educadora brasileira Ana Mae Barbosa (1975) salienta que, baseada nos estudos e nas propostas de Franz Cizek, Herbert Read e Victor Lowelfeld, a livre expressão:

> (...) levou à ideia de que a arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança [o aprendiz] expresse seus sentimentos (...). Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessa corrente e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da arte na educação (BARBOSA, 1975, p. 45).

O legado dos doutores Osório Cesar e Nise da Silveira que fizeram uso do método da livre expressão, além de serem trabalhos sintonizados com os movimentos artísticos modernistas, também ampliaram a sensibilidade ocidental para a questão da loucura, na medida em que estavam na contramão da psiquiatria organicista predominante nesse período.

A partir da perspectiva arqueológica de Foucault, que nos esclarece que não há hierarquias entre as várias instâncias humanas, ou seja, entende que os jogos de força entre os diversos campos do conhecimento humano *"não tem primeiro motor (a economia não é a causa suprema que comandaria todo o resto; nem a sociedade); tudo age sobre tudo, tudo reage contra tudo"* (VEYNE, 2011, p. 98), podemos compreender que o campo da arte e de seu ensino (Arte/Educação[2]) também receberam vibrações e reagiram a essas outras instâncias, transformando-se. Diferentemente da arte moderna, que buscava o primitivo e valorizava a expressão para romper com o academismo burguês (e, nesse sentido, encontrou nas manifestações do louco um campo fértil), a arte contemporânea está balizadas por outro registro: não mais norteadas pelo primitivo, mas que procura ampliar para a vida as conquistas modernistas, a ponto de ficar absolutamente tênue estabelecer o limite entre arte e vida.

> No início dos anos 60 ainda era possível pensar nas obras de arte como pertencentes a uma de duas amplas categorias: a pintura e a escultura. As colagens cubistas e outras, a performance futurista e os eventos dadaístas já haviam começado a desafiar este singelo 'duopólio', e a fotografia reivindicava, cada vez mais, seu reconhecimento como expressão artística. No entanto, ainda persistia a noção de que a arte compreende essencialmente aqueles produtos do esforço criativo humano que gostaríamos de chamar de pintura e escultura. Depois de 1960 houve uma decomposição das certezas quanto a este sistema de classificação. Sem dúvida, alguns artistas ainda pintam e outros fazem aquilo a

[2] É preciso esclarecer que, neste projeto, as diversas concepções de ensino da arte estão sendo abarcadas dentro do campo da Arte/Educação: ramo do conhecimento humano que reflete sobre os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos do ensino das artes e que não se restringe à educação formal (ou escolar). A Arte/Educação atua nas várias linguagens do universo artístico (artes visuais, cênicas, dança e música), ainda que o presente trabalho foque suas considerações no campo das artes visuais. É importante frisar que a Arte/Educação não é um "bloco" homogêneo. Dentro desta generalização que estamos chamando de Arte/Educação, há várias tendências e metodologias do ensino da arte, sem contar com as singularidades de cada arte/educador.

> que a tradição se referiria como escultura, mas estas práticas agora ocorrem num espectro muito mais amplo de atividades. (ARCHER, 2008, p. 1)

De acordo com Archer (2008), na contemporaneidade não parece haver mais nenhum material ou forma específica que desfrute do privilégio de ser identificado rapidamente como arte. Uma profusão de estilos, práticas, formas e programas caracterizam a arte contemporânea que reinterpretou muitos dos gestos e ideias dos movimentos vanguardistas, passando a utilizar além de tintas, metal, argila e pedras; também *"ar, luz, som, palavras, pessoas, comidas e muitas outras coisas"* (ARCHER, 2008, p. IX). Esta dificuldade, hoje em dia, de identificarmos claramente um objeto como obra de arte, nos traz – ainda, segundo ARCHER (2008, p. 94-95) – *"a noção de que o que nós, observadores, deveríamos fazer é decidir olhar os fenômenos do mundo de um modo 'artístico'. Assim, estaríamos fazendo a nós mesmos a pergunta: 'Suponhamos que eu olhe para isto como se fosse arte. O que, então, isto poderia significar para mim?'".* A própria arte se movimenta para fora do seu campo convencional, buscando espaços de experimentações e explorando novas relações. Atualmente, o "material plástico" das artes é criar condições de trocas múltiplas e de novas sociabilidades. Este movimento dentro da própria arte abre espaço para a participação e produção de pessoas que vivem situações de vulnerabilidade, de sofrimento ou de desorganização.

Como já foi dito, as relações entre arte e loucura estabelecidas na modernidade contribuíram para o alargamento da sensibilidade ocidental também no que tange a relação com a loucura, proporcionando condições para a emergência de outra forma de abordá-la na contemporaneidade: não mais como uma doença, mas como uma existência-sofrimento. A concepção de loucura enquanto existência-sofrimento foi fruto de jogos de força ocorridos durante e após a Segunda Guerra Mundial, nos quais se fortaleceu vertentes de políticas de saúde mais humanizadoras e que tiveram, no campo específico da saúde mental, práticas significativas como as ocorridas em La Borde (França) e de Trieste (Itália), práticas clínicas estas que inclinavam seus interesses cada vez mais para o campo artístico, interessados nas contribuições que as esferas sociais e culturais podiam oferecer à saúde. Essas experiências, como outras de cunho antipsiquiátrico ocorridas mais ou menos no mesmo período, denunciavam as ações desumanas e humilhantes que sofriam os internos das instituições fechadas e propunham a desconstrução dos manicômios, isto é, suas ações visavam à abertura para o mundo, entendendo que grande parte do sofrimento e da cronificação da loucura estavam em seu isolamento.

A loucura entendida como existência-sofrimento e pensada como uma maneira singular de se relacionar consigo mesmo, com o mundo e com a vida que, por vezes, destoa da forma hegemônica, causando sofrimento porque não encontra ressonância no campo social (o que acarretou em séculos de isolamento), deslocou a ideia de curar para a ideia de cuidar, sobretudo a partir de intervenções que buscam o enlace e a sustentação da loucura no campo social e cultural. Esses são os princípios que norteiam a Reforma Psiquiátrica, que teve no Brasil basicamente os modelos francês e italiano como influências fundamentais.

A Reforma Psiquiátrica, uma forma de concretização dos ideais da Luta Antimanicomial, trabalha com outro paradigma de saúde mental, no qual a subjetividade – classicamente identificada com a interioridade – começa a ser compreendida como uma processualidade, sempre inacabada, em profunda conexão com o "fora", resultado de fatores múltiplos (sociais, econômicos, culturais, urbanos, midiáticos, familiares, entre outros) que se relacionam rizomaticamente. Assim, as práticas em saúde mental procuram o social, a cultura, as diversas linguagens artísticas, para juntos compor territórios de existência, não mais a partir de uma perspectiva científica, mas sim, ético-estéticas. Atualmente, as práticas em saúde mental buscam configurar uma maneira de resistência às formas de embrutecimento da vida, de padronização ou de homogeneização de modos de existência, na qual podemos entrever uma concepção de saúde

que não busca a conservação ou a anestesia para viver de maneira saudável – controlada e disciplinada, apoiada em valores morais – mas uma saúde que afirma a vida com toda a sua intensidade, com suas alegrias, prazeres; mas também com suas dores, com sua finitude.

Desta forma, as propostas da Reforma Psiquiátrica procuram voltar-se para as atividades extraclínicas, justamente por considerarem que não há o que ser curado, mas se deve cuidar para que a cidadania e a expressão da loucura tenham seu espaço sustentado na esfera social. É nesse contexto que as atividades artísticas encontram-se incluídas nos dispositivos de saúde mental substitutos das instituições asilares, no caso da realidade brasileira: os CAPSs e, mais especificamente na cidade de São Paulo, também os CECCOs.

Diferente da concepção modernista da atividade artística que, sobretudo, partia e valorizava a expressão do artista; na atualidade, o mote é a aproximação entre arte e vida. De uma maneira geral, o projeto da arte contemporânea é estetizar a vida, o cotidiano, as relações a partir das conquistas ideológicas e estilísticas dos modernistas. A expressão, apesar de fundamental, não é mais suficiente para o processo artístico na contemporaneidade, tampouco o preciosismo técnico da arte acadêmica. É nesse ponto que se resgata a afirmação de Teixeira Coelho com a qual iniciamos a apresentação deste projeto (*"Arte & Loucura foi uma questão do século XIX cuja vida útil já se encerrou. Ou, uma vez que século é um dos conceitos mais vazios em cultura, Arte & Loucura foi uma questão da Modernidade que com ela se findou"*): o gesto espontâneo e visceral, tão caros aos artistas do início do século XX e que encontrou na produção plásticas dos internos grande fonte de inspiração, apesar de continuar a ser extremamente importante, não é suficiente para configurar ou compreender o acontecimento artístico atualmente. De um lado, a loucura, apesar dos pesares (no sentido, que ainda há muito que se avançar na abordagem da loucura), não se encontra mais enclausurada ou silenciada como viveu entre os séculos XVI e XX, resultado das propostas da Reforma Psiquiátrica; de outro, a arte também já se libertou dos grilhões do academicismo tacanho, a partir das rupturas estéticas impulsionadas pelos artistas modernos.

Há a necessidade de se alcançar outro patamar para os diálogos entre a loucura e a arte. Assim, retomando o impasse exposto no início do texto, formula-se a pergunta: que perspectiva se abre, na contemporaneidade, para pensarmos uma articulação possível entre arte e loucura? Entre arte e produção de subjetividade? Talvez, hoje, não se trate mais de articular arte e loucura, mas de pensar a singularidade de processos artísticos vividos por pessoas que vivenciam situações limites? Que sentido teria, hoje, um trabalho com arte ofertado para pessoas em sofrimento psíquico? E que efeito, função ou interesse esta articulação tem para a vida das pessoas que circulam pelos CAPSs ou CECCOs? Como este trabalho poderia ser realizado para contribuir para a produção artística de pessoas que, embora se interessem por arte, ainda estão fora do seu circuito e de outro lado, como este trabalho pode também potencializar os efeitos de produção de subjetividade que a arte pode engendrar?

Podem ser inúmeras as conexões entre arte e loucura, ou melhor, seria dizer na atualidade: entre arte e produção de subjetividade, mas o que este projeto gostaria de explorar é que as ferramentas metodológicas da arte/educação podem estabelecer ou potencializar essa articulação. Ou seja, o presente projeto pretende explorar um espaço de formação em arte como um dispositivo de produção de subjetividade e de enlace social, além de proporcionar condições para a elaboração/criação dos produtos artísticos (poéticas visuais).

Nesta pesquisa gostaríamos de oferecer às pessoas que vivem situações de vulnerabilidade, de sofrimento ou de desorganização, um espaço de formação em arte atravessado pelas metodologias de ensino que compõe o campo da arte/educação, um processo de ensino e aprendizagem que não visa necessariamente formar artistas profissionais, mas dar condições para que essas pessoas possam produzir e fruir arte. De uma maneira geral, para a arte/educação contemporânea é importante o contato com a história da arte, com os artistas e

seus processos criativos, bem como com as técnicas, materiais e outros repertórios concernentes às artes visuais, formando o tripé ou os pilares que vem norteando os trabalhos dos arte/educadores: além da *expressão*, o *fazer* (contato com as técnicas e materiais) e a *reflexão* (ou leitura da obra de arte, alimentada por dados históricos, estéticos e/ou filosóficos), proporcionando aquilo que se chama "experiência estética" (DEWEY, 2010), ou seja, a "amarração" desses três pilares no contato com a arte. Ao articular o fazer, a reflexão e a expressão dos trabalhos artísticos, a arte/educação sugere caminhos, propostas alternativas sobre as possibilidades de levar a vida com mais habilidade ou com mais criação. Conhecer arte, tal como a arte/educação contemporânea propõe, amplifica a experiência estética com os objetos artísticos e com a própria vida.

A Arte/Educação contemporânea (campo do universo artístico que estuda os fundamentos do ensino das artes e que procura articular o *fazer*, o *expressar* e o *refletir* nas práticas artísticas) entende a arte e seu ensino como um campo de conhecimento específico. Ou seja, diferente da tendência modernista de ensino da arte, que se preocupava com o desenvolvimento integral dos sujeitos, aproximando-se de práticas terapêuticas (como meio de expressão e elaboração de angústias/conflitos); atualmente, a tônica incide em devolver à arte/educação aquilo que é próprio do universo da arte. Lanier (1997) nos chama atenção:

> O ponto sobre o qual queremos insistir é que todos esses outros aspectos do crescimento individual *[referindo-se às concepções modernistas de ensino da arte]* não são ou não deveriam ser o principal foco para o professor de artes plásticas: que a sua principal referência deveria ser o progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais. Se outros benefícios colaterais resultam das atividades de arte, tanto melhor. Se, no entanto, eles não ocorrem, o papel educacional da arte não terá sido traído – contanto que o crescimento das capacidades estético-visuais tenha se efetuado (...) Em resumo, estou propondo que, de fato, devolvamos a arte à arte-educação. (LANIER, 1997, p. 45).

Assim, a partir da proposta de Lanier (1997), podemos dizer que a arte/educação contemporânea entra em sintonia com as propostas antimanicomiais interessadas justamente naquilo que é extraclínico, para além do estritamente terapêutico (entendido aqui, mais uma vez, como possibilidade de expressar e elaborar conflitos, aumentar a concentração ou a socialização), entendendo que a potência do encontro com a arte se dá justamente porque ela não é terapia. A arte entendida como atividade humana e cultural, antes de ser terapêutica.

A Reforma Psiquiátrica aponta justamente para os excessos de espaços terapêuticos, procurando enfatizar que se olhe para os usuários não como doentes, nem como limitados; mas como pessoas ou como singularidades – que, como todos, passam por momentos difíceis ou dolorosos e que, como todos, precisam de ajuda de diversas instâncias ou especialidades para poderem viver suas vidas – capazes de se apropriarem daquilo que desejam, dos conhecimentos que os interessam, de exercerem sua cidadania (com todos os seus direitos e deveres); capazes de ter uma vida para além dos espaços de tratamento. Para atender a esse anseio, a Reforma Psiquiátrica convida outros profissionais além dos "especialistas" na saúde (psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, entre outros) para trabalharem com a loucura. A Reforma Psiquiátrica pode se valer dos recursos e propostas da Arte/Educação como via de acessibilidade estética (Kastrup, 2010) para pessoas em sofrimento ou desorganização psíquica.

Como os arte/educadores podem ser importantes aliados nas ações psicossociais? Em que medida e como ensinar arte àqueles que, até poucos anos atrás, eram excluídos das relações sociais (apartados, inclusive, das escolas) é uma forma de devolver-lhes cidadania e condições de enlace social? Como a arte e seu ensino podem se relacionar com produção de subjetividade? Como a

arte/educação poderia contribuir para a produção artística e também para amplificar a potência de vida de pessoas que vivem algum tipo de vulnerabilidade, sofrimento ou desorganização psíquica? Essas são as questões que se pretende explorar ao longo do estudo em questão.

Esta pesquisa tem como objetivo colocar em prática e acompanhar os efeitos que oficinas artísticas atravessadas pelas metodologias da arte/educação contemporâneas podem trazer para seus participantes e para o campo da Saúde Mental, apostando no benefício que este outro modo de se trabalhar com as artes pode trazer para os avanços da Reforma Psiquiátrica. Desta forma, visa-se acompanhar e alimentar os processos criativos dos usuários de serviços de saúde mental, em um trabalho prático-reflexivo que buscará registrar seus percursos no campo das artes visuais e os efeitos subjetivos que essa atividade pode produzir em seus participantes, refletindo sobre como o conhecimento artístico pode contribuir para a produção de subjetividade.

## Objetivos

### Objetivo principal

Partindo das reflexões acima, esta pesquisa de doutorado pretende elaborar, organizar e ofertar uma espécie de laboratório: espaços de formação ou oficinas artísticas que, ancorada nas metodologias da arte/educação contemporâneas, instrumentalizem os seus participantes a produzirem e fruírem arte. Em outras palavras, o objetivo principal é investigar como as ferramentas metodológicas da arte/educação podem configurar-se como um dispositivo que torna possível a acessibilidade estética das artes visuais para os sujeitos em sofrimento psíquico, apostando no efeito subjetivo que esse contato com a arte pode produzir em suas vidas.

### Objetivos específicos

- Registrar o processo das oficinas artísticas, acompanhando as linhas de resistência e criação que o dispositivo pode oferecer a seus participantes;
- Avançar no entendimento das oficinas como um modo de fazer ou dispositivo de produção de subjetividade, ancorada em práticas que sustentam a transversalidade entre saúde e cultura na perspectiva da atenção psicossocial. Para tanto, estudar e sistematizar tanto a ideia de "dispositivo" como de "produção de subjetividade";
- Esclarecer conceitos importantes com os quais a Atenção Psicossocial vem se pautando, tais como "território de existência", "laço social", "estética da existência", "cuidado de si", "transversalidade", "terapêutico" bem como os conceitos de "experiência estética", "acessibilidade estética", "poética visual" e como esses conceitos estão presentes e podem ser trabalhados no dia-a-dia de uma oficina artística;
- Explorar a ideia de "conhecimento" (no caso, artístico; com foco nas artes visuais) não como aquilo que engessa, normatiza, domestica ou disciplina (normalmente associado a uma postura mais escolar no processo de "ensino-aprendizagem") e sim, como algo que potencializa e enriquece a vida. Também procurando refletir a relação do conhecimento com a produção de subjetividade.

## Justificativa

O projeto de pesquisa em questão é uma oportunidade de dar continuidade aos estudos na interface entre arte e loucura que venho realizando desde minha graduação em Psicologia e que

impulsionou, inclusive, a conclusão de uma segunda graduação de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais para estabelecer um diálogo mais aprofundado entre esses dois âmbitos.

Em minha dissertação de mestrado acompanhei as oficinas artísticas (artes visuais) de quatro instituições de Saúde Mental públicas da cidade de São Paulo e pude verificar, em linhas gerais, que a presença da arte nessas oficinas está associada a uma mistura entre os valores neoclássicos de representação junto ao ideário modernista de livre expressão. A atividade artística parece nos discursos e nas práticas dos profissionais da saúde, sobretudo, como via de expressão: como recurso terapêutico para a manifestação e elaboração de conflitos psíquicos, ao mesmo tempo em que, em termos de representações visuais, muitas vezes, se pretende chegar às formas realísticas (de acordo com os ideais neoclássicos de beleza, harmonia e proporção).

A arte entendida como expressão está ligada à noção de interioridade da vida psíquica, o que em si destoa das próprias propostas das ações psicossociais (que procuram ofertar mais espaços de vida do que espaços terapêuticos); mas, além disso, há outra questão importante vinculada às práticas modernistas de livre expressão, muitas vezes usada pelos profissionais que coordenam estas oficinas sem que esses tenham ideia do que estão propondo, como e por quê. Banaliza-se a livre expressão, tornando-a mero *laissez-faire*, esvaziando ou empobrecendo o contato com a arte. Contextualizei esta situação (do fato que, na maioria dos casos, os profissionais da saúde conhecem pouco sobre o universo da arte) entendendo que historicamente, no Brasil, a arte e seu ensino foram renegados, de modo que um profissional de saúde, por não ter tido uma formação especifica ou mais rica com as artes visuais, tem poucos recursos para transmitir esses conteúdos artísticos. Não se trata de desinteresse ou pouco caso dos profissionais da saúde. Muito pelo contrário, todos que tive a chance de acompanhar na pesquisa de mestrado mostraram demasiado apreço e profundo interesse pelas artes, mas não tiveram oportunidade, tempo e substância para dedicar-se mais a esse campo. Com esses apontamentos, sinalizo os limites quando não se trabalha interdisciplinarmente e procuro enfatizar as contribuições ou alcances que os arte/educadores podem oferecer para essas oficinas, levando em conta o limite destes últimos também.

Esta proposta de doutorado, como já foi apontado, tem como objetivo colocar em prática e acompanhar os efeitos que oficinas artísticas atravessadas pelas metodologias da arte/educação contemporâneas podem trazer para a saúde mental. Assim, acredito que minha pesquisa pode contribuir para as políticas públicas na atenção em Saúde Mental Coletiva.

## Fundamentação Teórica, Metodológica e Procedimentos de Pesquisa

A fundamentação teórica desta pesquisa encontrará suporte no pensamento de Foucault e dos filósofos da esquizoanálise (Deleuze e Guattari), autores que direta ou indiretamente alimentaram o caldo da cultura antimanicomial e os princípios preconizados pela própria Reforma Psiquiátrica. Estudos e pesquisas sobre a Reforma Psiquiátrica, História da Arte e da Arte/Educação assim como sobre vida e obra de artistas, técnicas, materiais e linguagens artísticas serão consultados. Além da pesquisa bibliográfica de artigos, livros, teses que abordam os referidos assuntos de interesse para as finalidades desta pesquisa, também serão consultadas as principais bases de dados e catálogos on-line.

Em termos metodológicos, se fará uso da Bricolagem[3], método oriundo do universo artístico. Loddi (2010, p. 34) explica que "*o verbo francês bricoleur, no seu sentido antigo, era*

[3] A metodologia *bricoleur*, teve como primeiro conceitualizador Claude Lévi-Strauss. Em seu exílio em Nova York, durante a Segunda Guerra Mundial, Lévi-Strauss conviveu com André Breton e Max Ernst (que também eram refugiados), expoentes artistas da modernidade. Compartilhavam do mesmo interesse pelos povos considerados "primitivos". Essa convivência com artistas expoentes da vanguarda do início do século XX, certamente possibilitou que Lévi-Strauss também "pegasse emprestado" alguns procedimentos artísticos,

*aplicado ao jogo de bilhar, à caça e à equitação, sempre invocando um movimento incidental: da bola que salta, do cão que anda ao acaso, do cavalo que se afasta da linha reta*". Com essa conceituação podemos dizer que o *bricoleur* é aquele que começa (uma obra, uma pesquisa, um trabalho) contando com o acaso e com os recursos que possui, sem projetos já muito bem definidos ou fechados. Inventa as maneiras de fazer a partir de materiais colhidos ou achados e os dispõem conforme a sua necessidade expressiva e com liberdade de criação.

Kincheloe e Berry (2007) apresentam a metodologia da bricolagem como de natureza interdisciplinar e que avança para o domínio da complexidade. O *bricoleur* deve estar ciente das estruturas profundas e das formas complexas com que a vida e as relações humanas se manifestam, para superar as limitações de um reducionismo monológico, dando abertura ao domínio do multilógico.

A Bricolagem, de acordo com Kincheloe e Berry (2007), inventa maneiras de se aproximar do fenômeno ou objeto, forjanjo as suas próprias ferramentas metodológicas, teóricas e interpretativas, considerando e trabalhando com imprevistos e acasos, pois seus caminhos metodológicos não têm indicadores pré-determinados e fixos. Desta maneira, o pesquisador *bricoleur* procura os métodos e as teorias que melhor respondem as suas perguntas. Por compreender que múltiplos processos, olhares e interpretações que interagem na produção do conhecimento são como uma espécie de "negociador metodológico".

A formação filosófica do pesquisador-*bricoleur* é de fundamental importância, pois além de esclarecer quais são os pressupostos teóricos e éticos que o atravessam e o constituem, pode também ser capaz de perceber as características epistemológicas, ontológicas, políticas, estéticas e éticas presentes no objeto e no contexto a ser pesquisado. pressupõe a participação ativa do pesquisador, que além de contar com os recursos que dispõe, imprime sua própria subjetividade na construção do conhecimento.

A proposta da metodologia da Bricolagem pressupõe a participação ou intervenção ativa do pesquisador, que além de contar com os recursos que dispõe, imprime sua própria subjetividade na construção do conhecimento. Importante frisar que não se trata de um "vale-tudo" metodológico. Muito pelo contrário: a metodologia da bricolagem é *"baseada em múltiplas perspectivas, informada, genuinamente rigorosa, de explorar o mundo vivido"* (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 23), que se vale de procedimentos migrados da esfera artística e que encontra seu rigor não na precisão e previsão (como no método científico), mas no compromisso e interesse do pesquisador.

A Bricolagem se configura, desta forma, como um método de pesquisa que norteará as intervenções que se intenta desenvolver nas oficinas artísticas que estão sendo sugeridas: as oficinas e a própria pesquisa como campo de experimentação artística, isto é, não apenas a pesquisa, mas também a própria montagem e funcionamento das oficinas (que se pretende propor) irão se valer dos procedimentos artísticos da bricolagem. Normalmente, segundo Galletti (apud LIMA, 2004, p. 3).

> O dispositivo a que chamamos oficina é geralmente convocado quando se fala em "novas" propostas terapêuticas. Seu uso tem sido frequente e quase corriqueiro na clínica "psi" para designar um amplo espectro de experiências terapêuticas e extra-terapêuticas, de diferentes formatos e composições. Quase sempre amparado na crítica à psiquiatria tradicional e, portanto respaldado pelas concepções da reforma psiquiátrica, o universo das oficinas não se define por um modelo homogêneo de intervenção e nem tampouco pela existência de um único regime de produção, ao contrário, é composto de

principalmente dadaístas e surrealistas – como a colagem, a incorporação do acaso, do *objet trouvé* (objeto encontrado) – para elaborar sua metodologia *bricoleur*.

> naturezas diversas, numa multiplicidade de formas, processos, linguagens. (GALLETTI apud LIMA, 2004, p. 3).

Ao abordar essas oficinas artísticas como um laboratório, pretende-se enfatizar o traço experimental que esta proposição de pesquisa possui e que também está comprometida em registrar, refletir e teorizar sobre uma prática possível dentro da lógica da desinstitucionalização da loucura.

Um aspecto importante do método da bricolagem diz respeito a sua característica de ser um "negociador metodológico", como já foi dito, a partir da bricolagem é possível fazer composições metodológicas que melhor abordam a questão a ser estudada. Permitindo isso, a princípio, pretende-se compor com outros dois métodos de pesquisa: a "cartografia enquanto pesquisa-intervenção" e a "crítica de processo".

A Cartografia, como método de pesquisa-intervenção, propõe a reversão do sentido tradicional do termo "método" (*metá-hódos*): propõe que o caminhar trace suas metas (*hódos-metá*) e não que se estabeleçam as metas antes de iniciar o caminho. Dessa forma, o método cartográfico implica em um mergulho na experiência, *"entendida como saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber"* (Barros e Passos, 2009, p. 18).

O termo cartografia vem da Geografia e se refere à forma de captar as características dinâmicas de um território, suas conexões, seus rizomas, *"segundo sua afetação pela natureza, pelo desenho do tempo, pela vida que por ali passa"* (MAIRESSE, 2003, p. 260). A atividade do cartógrafo que é, segundo ROLNIK (2006, p. 23), antes de tudo, a de um antropófago, seria *"dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias"*. Assim sendo, o papel do pesquisador é o de captar e organizar ou mapear este mundo polifônico.

Para investigar a polifonia dos processos que serão engendrados a partir da aproximação entre arte e clínica na oficina que será ofertada, se fará uso então de um método de pesquisa igualmente processual, que (em profunda sintonia com a própria bricolagem) também leva em conta o ponto de vista do pesquisador (seus valores, desejos e interesses) e a estreita relação entre o conhecer e o fazer, *"entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção"* (Barros e Passos, 2009, p. 17).

A pesquisa atravessada pelo olhar cartográfico pretende desenhar as linhas desta experiência/intervenção, acompanhando os efeitos do próprio percurso da investigação sobre o objeto, o pesquisador e a produção de conhecimento. Também, tal como o método *bricoleur*, encontra sua seriedade metodológica mais na implicação e compromisso do pesquisador do que na rigidez cientificista, supostamente neutra e objetiva.

A partir de entrevistas periódicas com os participantes (para escutá-los a falar de seus processos criativos, interesses, dificuldades em relação ao trabalho proposto e sobre o que a arte pode suscitar em suas vidas) e das falas e práticas que serão observadas nas oficinas, pretendo registrar e mapear esse território de existência que irá se formar a partir da oferta das oficinas e os efeitos subjetivos que se espera que o contato com as artes visuais provoque.

O local e frequência destas oficinas artísticas que serão propostas serão pensados conjuntamente com a orientadora deste projeto e demais instâncias que venham a fazer parte deste estudo (no caso, a equipe da instituição onde se realizará a pesquisa de campo), durante o primeiro semestre de 2014 (período no qual também se procurará estabelecer os contatos e contratos para a realização da pesquisa nas instituições). Desta maneira, é importante ressaltar que a própria procura por uma instituição faz parte da pesquisa e que esta instituição poderá ser uma unidade de saúde pública com perfil cultural (como é o caso dos CECCOs) ou alguma instituição vinculada ao campo da cultura. Esta procura, como já foi dito, se concentrará nos

primeiros meses de 2014 e consistirá no mapeamento e visitas às instituições que potencialmente poderão fazer parte da pesquisa de campo.

De qualquer forma, a ideia inicial (que está aberta a alterações, conforme os acordos que serão realizados na instituição na qual será realizada a pesquisa) pretende oferecer dois grupos de trabalho com os usuários. Cada um destes grupos poderá ter de 5 a 7 participantes. Totalizando entre 10 a 14 participantes da pesquisa. Para cada grupo haverá duas instâncias de atividade artística, atravessadas pelas metodologias da Arte/Educação: uma oficina de proposta e uma oficina de percurso, ocorridas em horários diferentes para cada grupo.

A oficina de proposta, como o próprio nome já diz, visa propor conteúdos e técnicas das artes visuais para serem trabalhadas nestes encontros. Pretende-se apresentar diversas linguagens visuais (como o desenho, pintura, colagem, gravuras, cerâmica, vídeo, entre outras), sempre articulando este fazer com leituras e contextualizações da História da Arte e de outros saberes que podem compor com o assunto que está sendo trabalhado.

Já a oficina de percurso pretende ser um espaço no qual cada usuário possa explorar ou aprofundar sua poética visual. Diferente da oficina de proposta que será mais diretiva (apesar de que se organizará pelos interesses sinalizados pelos participantes), o norte da oficina de percurso é sua pesquisa visual de cada participante. Esta pesquisa visual será alimentada por referências e técnicas, a fim de que cada usuário desenvolva e enriqueça suas próprias produções artísticas.

Cada um dos grupos participaria da pesquisa duas vezes por semana: um encontro para a oficina de proposta e outro para a oficina de percurso. Prevê-se que cada um desses encontros teria duração de três horas. Conforme o andamento do processo e o interesse dos participantes, podemos ampliar o tempo de dedicação ao contato com o universo das artes visuais, aumentando a frequência dos encontros ou organizando visitas a exposições, museus, galerias e mesmo passeios a parques, ida ao cinema etc. (de acordo com a pertinência de determinada atividade às necessidades do que se está trabalhando nos encontros e às demandas de cada um dos participantes). Prevê-se participação de outros profissionais tanto da saúde como das artes.

Desta forma, será necessária uma verba para organização e manutenção das oficinas e atividades relacionadas.

O registro dos encontros nas oficinas, dos percursos e das produções artísticas (que serão desenvolvidos no processo) será feito em um diário de bordo de uso exclusivo da pesquisadora. Segundo Barros e Passos (2009, p. 173), a cartografia como pesquisa-intervenção, ou seja, enquanto método que se constitui na medida em que constitui o próprio objeto de pesquisa, *"requer (...) uma política da narratividade. Aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa"*.

Barros e Kastrup (2009) resgatam Foucault acerca dos hipomnematas gregos, os associando com os diários de bordo: os hipomnematas "constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas (...) Formavam também uma matéria-prima para a redação de tratados sistemáticos" (FOUCAULT apud BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70) e apresentam de maneira bastante esclarecedora a natureza desses registros/relatos no diário de bordo:

> Para a pesquisa cartográfica são feitos relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo. Os relatos contêm informações precisas – o dia da atividade, qual foi ela, quem estava presente, quem era responsável, comportando também uma descrição mais ou menos detalhada – e contêm também impressões e informações menos nítidas, que vêm a ser precisadas e explicitadas posteriormente. Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. Podem conter

> associações que ocorrem ao pesquisador durante a observação ou no momento em que o relato está sendo elaborado (Barros e Kastrup, 2009, p. 70).

A participação nas oficinas (bem como as entrevistas e os registros fotográficos dos trabalhos plásticos) estará vinculada à aceitação dos participantes em se envolverem na pesquisa, após o esclarecimento dos objetivos e procedimentos da mesma, oficializando e autorizando sua participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será preparado seguindo os parâmetros do art. 1°, III da Constituição Federal Brasileira e também a assinatura da Declaração do Uso de Imagens (autorizando o uso das imagens fotográficas dos trabalhos artísticos produzidos nas oficinas).

Com a crítica de processo, pretendo abordar os trabalhos artísticos dos participantes das oficinas bem como a própria oficina em si (ela mesma sendo abordada como uma produção artística coletiva). A crítica de processo é um deslocamento importante da ideia de "crítica genética", pois mais do que procurar as origens de um pensamento, conceito ou obra de arte; procura-se, sobretudo, acompanhar e documentar o processo. Procura-se registrar um pensamento em construção para uma maior compreensão da complexidade que envolve o processo criativo. Salles (2006) teoriza sobre esse processo, enfatizando a plasticidade de um pensamento em construção que se dá pelo seu potencial de estabelecer nexos, ou seja, enfatiza que a criação artística decorre de uma rede de múltiplas conexões.

> Como afirma André Parente (2004: 9), a noção de rede vem despertando um tal interesse nos trabalhos teóricos e práticos de campos tão diversos como a ciência, a tecnologia e a arte, que temos a impressão de estar diante de um novo paradigma, ligado, sem dúvida, a um pensamento das relações em oposição a um pensamento das essências. Incorporo, para abranger caraterísticas marcantes dos processos de criação, tais como: simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimentos de nexos (SALLES, 2006, p. 17)

Ou seja, a crítica do processo indica que o processo criativo é rizomático e oferece um método que permite identificar as referências e as conexões, através das pistas ou vestígios decorrentes da análise dos documentos (anotações, esboços, rascunhos, leituras, registro de observações, etc.) que registram o percurso de um produto artístico.

## Referências

ARCHER, M. *Arte contemporânea:* uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA. A. M. *Teoria e Prática da Educação Artística.* São Paulo: Cultrix, 1975.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

BARROS, R. B; PASSOS, E. Diário de Bordo: de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

CHIPP, H. B. *Teorias da arte moderna.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COELHO, T. A Arte não revela a verdade da Loucura, a Loucura não detém a verdade da Arte. In: ANTUNES, E. H.; BARBOSA, L. H. S.; PEREIRA, L. M. F. (Org.). *Psiquiatria, loucura e arte:* fragmentos da história brasileira. São Paulo: EDUSP, 2002.

DEWEY, J. *Arte como experiência.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *História da loucura na idade clássica* [1961]. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KASTRUP, V. Quando a visão não é o sentido maior: algumas questões políticas envolvendo cegos e videntes. In: ARAGON, L. E.; FERREIRA NETO, J. L.; LIMA, E. A. (Org.). *Subjetividade Contemporânea:* desafios teóricos e metodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2010.

KINCHELOE, J. & BERRY, K. *Pesquisa em educação:* conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LANIER, V. Devolvendo a Arte à arte-educação. In: BARBOSA (Org.). *Arte/Educação:* leituras no subsolo. São Paulo, 1989.

LIMA, E. A. Oficinas, Laboratórios, Ateliês, Grupo de Atividade: dispositivos para uma clínica atravessada pela criação. In: COSTA; FIGUEIREDO (Org.). *Oficinas terapêuticas em saúde mental* – sujeito, produção e cidadania. Coleção IPUB. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2004.

LIMA, E. A.; PELBART, P. P. Arte, clínica e loucura: um território em mutação. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, v. 14, n. 3, p. 709-735, 2007.

LODDI, L. *Casa de bricolador(a):* cartografias da bricolagem. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA; KIRST. *Cartografia e Devires:* a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MICHELI, M. de. *As vanguardas artísticas.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental*. Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 2006.

SALLES, C. A. *Redes de criação:* construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2006.

VEYNE, E, J. *Foucault:* seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

# ENCONTROS E PASSAGENS: PRODUZIR CORPOS NUM MESMO CORPO

Juliana Araújo

**Resumo:** Poderiam os encontros ativar nos corpos uma potência maquínica de refazimento? Conduzida por essa pergunta, a narrativa que propomos apresentar pretende problematizar a produção de corpos feitos e refeitos nos encontros. Ela foi construída a partir da experiência da autora como profissional de um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) – serviço de saúde mental da rede pública. Cunhamos uma denominação provisória, corpo-terapeuta – que aqui pretendemos explorar. Compreendemos que os corpos encontram-se, sendo eles corpos (como entendemos o corpo humano) mas também corpos sonoros, aromáticos… Na clínica cotidiana de um CAPS recebemos crianças e adolescentes que gritam, cantam, ficam em silêncio, batem, cospem, beliscam, correm e que, por estas ações se comunicam, se expressam… Desta forma, os corpos dos terapeutas trabalham imersos num campo sensível e sensorial, de contatos intensos, e tem a necessidade de lidar e trabalhar com estas formas de expressão. Por narrativas de cenas cotidianas, pretendemos pensar sobre os processos de constituição desses corpos-terapeutas. Entendemos que ao se encontrarem tais corpos sofrem afetações mutuas, mas singulares. E que no fazer clinico (nas ações que no encontro podem potencializar as vidas), há o refazimento dos corpos para que possam se afetar e encontrar modos singulares de comunicação, cooperação e convivência. Tanto os copos das crianças e adolescentes quanto das profissionais sofrem interferências e transformações em seus modos de falar, de sorrir, de olhar, de estar perto, de tocar.
**Palavras-chave:** Encontro; corpo; clínica.

Clínica é encontro de corpos, de linguagens, de cheiros, de intensidades. É corpo afetando-se e deixando-se afetar pelo outro, por presenças diversas que agregam diferenças nos modos de ser. O encontro é o que move os corpos a produzirem um "estar junto", certa possibilidade de convivência nas diferenças que se apresentam. O encontro retira-nos do pronto, do que já estamos acostumados e do que, às vezes, acreditamos já conhecer e, portanto, somente reconhecer no outro. Reconhecer movimentos estereotipados, falas desarrazoadas, simulações, etc., etc., etc. Ele nos arrasta para outro lugar, junto com o outro corpo, ou corpos presentes. E vamos, assim, nos tecendo outros.

No Centro de Atenção Psicossocial trabalhamos com crianças e adolescentes que se expressam corporalmente e verbalmente, cada um ao seu modo. Elas gritam, cantam, ficam em silêncio, batem nos outros, batem e si mesmas, cospem, beliscam, correm, paralisam. Os corpos dos terapeutas trabalham imersos num campo sensível e sensorial, de contatos corporais e afetivos intensos, no qual é necessário estar sempre produzindo uma invenção de ferramentas para o trabalho.

## Cenas Cotidianas

> **Um menino chega ao CAPS e fica escondido atrás das paredes e portas, não conversa conosco, cheira muito mal, e vem trazido pelo pai com muitas expectativas sobre a melhora do filho. Vamos tentando nos aproximar, esboçamos conversas, oferecemos nossa presença silenciosa, buscamos jogos de olhares, compartilhamos um lanche do serviço etc…**

Estratégias de estar em contato. Alguns profissionais pensam em como estar junto, outros afastam-se por não suportar o mau cheiro, o silêncio.

> **Em meio a um grupo, uma menina começa a colocar a mão na boca e gritar, abraça com força terapeutas e adolescentes, empurra-os, diz palavras que parecem não existir junto a silabas "nha nha nha" "dai dai dai". Menina que em casa, conversa com seus familiares, mas que no CAPS permanence em silencio. Ela vai para debaixo da mesa, quer colocar os dedos na tomada, ri sem parar e passa a mão em seu corpo.**

Momentos como esse acontecem frequentemente convocando os profissionais a organizarem sua presença (seus afetos, suas ferramentas, técnicas...). São momentos que exigem a organização do pensamento, de modos de tocar, de acolher os modos de expressão que encontram.

> **Um adolescente bate em seu corpo até ficar todo machucado, com feridas abertas, constantemente. Passa cuspe em seus ombros, aperta uma perna contra a outra até que fiquem avermelhadas. Seu corpo cheira a cuspe. Busca nosso corpo para também fazer uma fricção, para continuar machucando-se. Quase não consegue ficar com roupa, emite alguns sons.**

Seguramos seus braços? Fazemos massagens? Medicamos? Usamos objetos e técnicas de contenção? Borbulham-se ideias para poder operacionalizar ações junto a ele. Alguns profissionais ficam mais próximos dizendo não ficarem incomodados com os gestos do adolescente, outros tem dificuldades com as feridas, etc.

Como preservar a potência do corpo de refazer-se nos encontros diante de tanta diversidade de modos de ser, e produzir relações potentes e de contágio entre os terapeutas e as crianças e adolescentes?

Na perspectiva de que as mudanças que vêm sendo propostas na atenção em saúde mental pautam-se em transformações nos modos de pensar a diferença e relacionar-se com a experiência que é "nomeada" como loucura ou sofrimento psicossocial, pensamos ser fundamental olhar para essa dimensão menor, onde o trabalho se realiza: o encontro entre corpos e a possibilidade dos profissionais instaurarem movimentos de refazimentos de si, a cada encontro, diante de cada singularidade.

O trabalho dos terapeutas constitui-se como um trabalho afetivo. E este tipo de trabalho exige uma construção de corpo e de presença. Eliane Dias Castro, ao discutir as relações entre terapeuta-paciente na Terapia Ocupacional, escreve:

> Nos momentos iniciais dos atendimentos estão envolvidos também, vários aspectos relacionados à pessoa do terapeuta: a corporeidade, os sentidos, as percepções, as formas de expressão, a organização da escuta, os cuidados com os tempos e os espaços, as observações, as proposições teóricas e práticas, as experiências culturais, sua história de vida – são matérias da experiência de vida que conferem qualidade nesses gestos fundantes da relação terapeuta-paciente (CASTRO, 2005, p. 16).

Há uma indiscernibilidade entre trabalho e vida. Como as ferramentas de trabalho dos terapeutas são seu próprio corpo, seu modo de se comunicar, sua história, seu modo de tocar no outro... pensar o corpo-terapeuta em ato é também pensar uma formatividade corporal para além do tempo e espaço de serviço. Neste sentido, torna-se importante aos mesmos, poderem viver processos de cuidado e investida em si mesmos.

Os corpos estão imersos em ambientes formativos, produzem-se a partir de regimes de pensamento, de possibilidades de experiências, da disciplina, das imagens que recebemos do campo da estética, da afetividade... Regina Favre (2010) coloca o quanto os ambientes atuais, embebidos da lógica capitalista, desrespeitam qualquer ritmo que não o do mercado. Através

do uso das imagens e da comunicação, o mercado coloca-nos cotidianamente imagens de inclusão e de exclusão. Produção de ambientes perversos e não confiáveis, que moldam também as possibilidades de afetação dos corpos.

Há uma multiplicidade de experiências e encontros possíveis no contemporâneo, que possibilitam agenciamentos potentes para a vida, que acolhem as intensidades, bem como há aqueles que possibilitam este cenário de produção de afetos tristes. O corpo é chamado constantemente a realizar certas seleções, na medida do que se pode, em proveito de fazer vingar fabricações potentes de si. Territórios coletivos nos quais os agenciamentos afirmem a força da vida. Deleuze, ao pensar sobre a dificuldade de se realizar estas seleções, dirá que elas são extremamente difíceis e duras.

> É que as alegrias e as tristezas, os aumentos e as diminuições, os esclarecimentos e os assombreamentos costumam ser ambíguos, parciais, cambiantes, misturados uns aos outros. E sobretudo muitos são os que só podem assentar seu Poder na tristeza e na aflição, na diminuição de potência dos outros, no assombreamento do mundo: fingem que a tristeza é uma promessa de alegria e já uma alegria por si mesma. Instauram um culto da tristeza, da servidão ou da impotência, da morte. Não param de emitir e impor signos de tristeza, que apresentam como ideais e alegrias às almas que eles mesmos tornam enfermas (DELEUZE, 1997, p. 163).

Poder experienciar os encontros, os afetos vividos através do contato com vidas tão singulares produz movimentos de passagens pelos corpos-terapeutas. Passagens de maior a menor potência, de alegria e de tristeza. Com cada criança/adolescente que se encontram vivenciam possibilidades de se comunicar, dificuldades em construir linguagens, vivenciam toques suaves, brincadeiras e dores (dos beliscões e mordidas). Um trabalho recheado de passagens, de afetação que coloca os corpos em ativação.

Contudo, torna-se fundamental que os terapeutas possam atentar-se a essas flutuações de modo a permitirem-se ser esses corpos de passagem que, num mesmo dia, pode ser múltiplo. Vivenciar este corpo de passagens, como aquele que se fabrica nos encontros e pelas diferenciações de seu grau de potência em sua dimensão de fabricação de si, é atingir uma certa coletividade ao realizar conexões com as intensidades de um campo comum. É estar em contato com aquele outro que ali se encontra, com sua força, seus cheiros, seus movimentos. Despir-se de neutralidades, e assumir-se enquanto múltiplo e necessariamente, em profunda relação.

Então, não seria esse corpo de passagens um modo de maquinar?

Guattari escreve sobre uma concepção interessante de máquina, ele coloca que as máquinas produzem agenciamentos maquínicos para aquém e além da própria máquina, incluindo um ambiente maquínico. A máquina tem por essência procedimentos de desterritorialização, que envolvem seus elementos, seu funcionamento e as relações de alteridade. Para o autor, não há oposição entre ser e a máquina, pois o ser diferencia-se qualitativamente pela própria criatividade dos vetores maquínicos. A máquina tem uma dimensão autopoiética que faz com que ela mesma seja autoprodutora de si, o elemento do Núcleos maquínico São as relações de afetos ou praticas. As relações de afeto, para ele, constituem o vivo. Assim, pensamos que o encontro entre corpos funciona como uma certa maquinação capaz de transformar os mesmos, instaurando, assim, um potencial clinico ao trabalho.

## SESSÃO 21 – RESUMO

# O CORPO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: SUA FORMAÇÃO, SUA PROFISSÃO E SEU TERRITÓRIO

Os artigos deste grupo têm como objetivo proporcionar um olhar, a partir da ótica de Deleuze com contribuições de Foucault, para o corpo professor de Matemática, sua formação e sua vida profissional, dentro de um sistema educacional estriado que pode destruir potências. Dessa forma, buscando discutir a formação dos professores de Matemática, os textos evidenciam a incapacidade dessa formação por um determinado curso de licenciatura e propõem um caminho para resistência e luta contra a captura da Máquina de Estado durante sua vida profissional. Vislumbramos o educador matemático como uma máquina de guerra que pode destruir espaços estriados e linhas molares. Portanto, pensamos numa formação outra, centrada no próprio sujeito, num formar-se que se dá no movimento entre os conjuntos molares que nos situamos. Ressaltamos que os textos apresentados resultam de discussões do grupo Educação Matemática e Filosofia da Diferença, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) do IGCE/UNESP/Campus Rio Claro.

## SESSÃO 21 – ARTIGOS

# CORPO TORNANDO-SE MÁQUINA DE GUERRA...

Paola Judith Amaris Ruidiaz[1]

**Resumo:** Esse artigo procura problematizar a Escola concebendo-a como espaço estriado, homogêneo, nesse sentido a olharemos como um espaço de Luta. Entendendo a sala de aula como um espaço marcante e onde se produz diversas subjetivações que atravessam qualquer corpo. Aqui estabeleceremos a potência do corpo atravessado por aquelas linhas que produzem sua potência, sua capacidade e não sua essência. Corpo sem estrato, sem órgãos, corpo de potência, constituindo-o na medida que ele consiga resistir e criar uma desterritorialização do seu próprio espaço. Adentraremos nisso, redesenhando o que se entende por corpo, planteamos dessa maneira, algumas relações: a de movimento, com maior a menos velocidade, a dos afetos, as capturas. Corpo nômade. Assim nossa pergunta vibrátil seria: **O que pode um corpo tornando-se uma máquina de guerra?** Nada aqui explicará ou analisará nem dará resposta, aqui só se produzirá e adentrará no entre, onde o corpo só problematizará sua própria potência.
**Palavras chaves:** Corpo; Espaços lisos-Espaços estriados; escola.

*"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...*
*Perdoai.*
*Mas eu preciso ser Outros.*
*Eu penso renovar o homem usando borboletas"*
(DE BARROS, 1998)

"***Eu penso renovar o homem usando borboletas"***... Será que a Escola poderá produzir corpos que se tornem nômades? Qual é a subjetividade que está produzindo, quando os espaços que se olham ao horizonte são totalmente estriados. Mas, como disse Galeano, a utopia está lá no horizonte, dessa forma, ainda acredito ao caminhar. Assim, nosso espaço de luta, a **Escola**. Um espaço estriado onde se reproduz, conteúdos. Onde seus movimentos vão de um ponto a outro, espaço métrico. Um espaço homogêneo:

> Ele é esfriado pela queda dos corpos, as verticais de gravidade, a distribuição da matéria em fatias paralelas, o escoamento lamelar ou laminar do que é fluxo. Essas verticais paralelas formaram uma dimensão independente, capaz de se transmitir a toda parte, de formalizar todas as demais dimensões, de esfriar todo o espaço em todas as direções, e dessa forma torná-lo homogêneo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 30).

A Escola, sendo um aparelho de Estado, onde sua função é fixar, sedentarizar, determinar seus canais e dutos, introduzindo uma divisão de trabalho que tempo todo cogita e se faz visível, Professor-Estudante. Criando uma distância vertical que fornece o modo de comparação, condicionando dessa maneira, as multiplicidades métricas. O Estado nesse sentido, "não para de

[1] Doutoranda em Educação Matemática do programa de Educação Matemática da UNESP (Rio Claro). *E-mail:* paolaamaris@gmail.com.

produzir e reproduzir círculos ideais, mas é preciso uma máquina de guerra para fazer um redondo" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 27). Esse é nosso ponto de ação e de caminho, pois nesse artigo vamos a centrarmos em: **o que pode um corpo tornando-se uma máquina de guerra**?

A Escola, tempo todo está se apropriando daquela ciência onde seu plano de ação está determinado por movimentos lineais, permanências de pontos fixos, pois é um espaço homogêneo não é em absoluto um espaço liso, ao contrário da forma estriada. A ciência régia que é a bandeira do sistema educativo apropria-se dos conteúdos, a "ciência de Estado não para de impor sua forma soberana" limita e controla de modo estrito, ou seja, o próprio Estado tem necessidade de uma ciência hidráulica.

Agora, existe uma distância entre qualquer ponto, esse entre que está se mobilizando, criando, fraturando ou inclusive, rachando as palavras e as coisas. Esse entre que Deleuze fala: ciência nômade. Onde não para de fazer fugir os conteúdos da ciência régia. Pois também é um campo científico, nosso caso, também pode se produzir dentro de qualquer aparelho do Estado, tentando criar espaços lisos. Um campo sem condutas, nem canais, um espaço de contato, de pequenas ações. Será possível produzir espaços lisos dentro dos espaços estriados?

> [...]um espaço liso, um campo de vetores, uma multiplicidade não métrica, serão sempre reduzíveis, e necessariamente traduzidos num "cômpar": operação fundamental pela qual instala-se e repõe-se em cada ponto do espaço estriado um espaço euclidiano tangente, dotado de um número suficiente de dimensões, e graças ao qual se reintroduz o paralelismo de dois vetores, considerando a multiplicidade como imersa nesse espaço homogêneo e estriado de reprodução, em vez de continuar seguindo-a numa exploração progressiva (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 33).

O espaço liso sendo ele um espaço heterogêneo, gira numa multiplicidade particular: as multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas, que ocupam um espaço sem "medi-lo". Ocupa-se um espaço, onde se produz um processo de desterritorialização que constitui e estende o próprio território" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 33) o que chamaremos um **corpo nômade**.

Antes de adentrarmos nisso, faz-se necessário redesenhar o que se entende por corpo, o qual o planteamos sobre algumas relações: a de movimento, com maior a menos velocidade, a dos afetos, as capturas. Um corpo mais nosso do que nunca, corpo tornado função de outro, corpo submisso. Trazendo a Spinoza: os corpos distinguem-se entre si pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e pela lentidão e não pela substância (SPINOZA, 2007) Corpo atravessado por essas linhas que produzem sua potência, sua capacidade e não sua essência. Corpo sem estrato, sem órgãos, corpo de potência, potência no corpo. Destruir toda forma. Um corpo sem forma nem figura, um corpo sem órgãos produzido no próprio lugar, a seu tempo. Um corpo sem imagem (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 13).

O nômade, distribui-se num espaço liso, ele ocupa, habita e matem esse espaço, cria rizomas dentro dele, reside e parte de um princípio territorial, espera, tem paciência produz um processo estacionado,

> O *nômade* não se define inicialmente como *transumante* nem como *migrante* ainda que o seja por via de consequência. A determinação primária do nômade, com efeito, é que ele ocupa e mantém um espaço liso: é sob este aspecto que é determinado como nômade (essência) (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 33. Grifo nosso).

Olhando assim, como o corpo pode se tornar um corpo nômade? Quando o Estado relativiza o movimento, produzindo movimento absoluto. Dessa maneira, poderia se dizer que não só vai do liso ao estriado, mas pode reconstituir um espaço liso, torna a produzir liso ao final do estriado. Esse movimento, que se caracteriza nômade, vai constituindo um corpo na medida que ele consiga resistir e criar uma desterritorialização do seu próprio espaço. Nosso caso, espaço Escola. Onde a sala de aula é nosso espaço estriado, marcante e no qual se produz e cria diversas subjetivações que atravessam qualquer corpo, não se reduz a um organismo, assim como o espírito do corpo não se reduz a uma alma. Aqui estabelecemos a potência do corpo quando junto com Spinoza (2007) pensa-se no que pode um corpo? "Ninguém determinou até agora o que pode um corpo, o que o corpo pode fazer e que não pode fazer". Não sabemos o que pode um corpo mais compreendendo com Nietzsche, quando a vida vinga? E nesse nomadismo

> [...]acompanha uma máquina de guerra mundial cuja organização extravasa os aparelhos de Estado, e chega aos complexos energéticos, militares-industriais, multinacionais. Isto para lembrar que o espaço liso e a forma de exterioridade não têm uma vocação revolucionária irresistível, mas, ao contrário, mudam singularmente de sentido segundo as interações nas quais são tomados e as condições concretas de seu exercício ou de seu estabelecimento (por exemplo, a maneira pela qual a guerra total e a guerra popular, ou mesmo a guerrilha, lançam mão de métodos (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 52).

A máquina de guerra é a invenção nômade, porque na sua essência, o elemento constituinte do espaço liso, da ocupação desse espaço, do deslocamento nesse espaço, e da composição da máquina de guerra como invenção nômade, procura e está obrigada a destruir qualquer forma. Como quando o Estado entra em choque no momento que ele se apropria da máquina de guerra, esta muda evidentemente de natureza e de função, visto que é dirigida então contra os nômades e todos os destruidores de Estado, ou então exprime relações entre Estados, quando um Estado pretende apenas destruir um outro ou impor-lhe seus fins (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Aqui o papel importante da potência do sujeito, a potência de vida, apropriar-se dela mesma.

## Referências

BARROS, M. *Retrato do Artista Quando Coisa.* Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs.* v. 5. São Paulo: Editora, v. 34, 1997.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo:* capitalismo e esquizofrenia 1. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

SPINOZA, B. *Ética.* Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

# POR UMA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Tássia Ferreira Tartaro[1]

**Resumo:** Vivemos rodeados por cenas de formação que tem por objetivo produzir determinada forma sujeito. Sendo assim, este texto tem o objetivo de discutir sobre a formação de professores de matemática. Para isso, evidenciamos a incapacidade de um curso de licenciatura formar um professor, pois, acreditamos que nos formamos entre os conjuntos molares e não apenas um deles. Ou seja, forma-se entre um curso de licenciatura e a matemática e o jogo de futebol e... Sempre entre. Nesta perspectiva, buscamos a partir da ótica de Deleuze com as contribuições de Kafka criar linhas de fuga capazes de inventar caminhos para além das estrias existentes em nossos cursos de licenciatura, que tem por objetivo construir órgãos cuja função é abstrair determinada linguagem matemática.
**Palavras-chave:** Formação de professores; linhas de fuga; conjunto molar.

Vivemos rodeados por cenas de formação: a mãe que não deixa o filho fazer o que deseja, os cartazes que deixam claro como se deve agir em determinados espaços, as placas de sinalização que estão presentes nas ruas, a mídia que determina formar de ser. Também existem cenas de formação escolar: alunos sentados ordenadamente, celulares desligados, exercícios reproduzidos, olhares para um só ponto.

Podemos ainda evidenciar algumas cenas de formação que um curso de licenciatura em matemática. 18 anos... Curso de Licenciatura... Matemática. Agora o que importa são as abstrações possíveis da linguagem matemática. Sendo assim, a ideia do curso é transformar o sujeito em uma pequena parte do seu corpo, o cérebro. Ou seja, as práticas existentes em um curso de licenciatura criam uma estria onde só a abstração interessa, deixando todo resto como adjacente ao processo de se tornar professor. Cria-se a cabeça, em um corpo que deveria ser sem órgãos, e dentro dela um órgão que tem unicamente a função de abstrair determinada linguagem matemática.

Todas estas cenas já constituem um mapa de formação. Não se trata aqui de um mapa que determina unicamente conjuntos, pois, tais cenas esboçam anéis quebrados, de forma que uma cena pode penetrar a outra e vice versa. É fato que cada um destes conjuntos tem seu clima próprio, seu próprio tom ou seu timbre. Todos estes lugares estão carregados de discursos que compõem conjuntos molares.

Deleuze (2013) diz que um mapa é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo. Contudo, há tipos de linhas diversas: no que diz respeito à formação, há linhas que representam algo e outras que são abstratas. Há linhas de segmento e linhas que se rompem. Linhas dimensionais e direcionais. Há linhas que formam contornos, enquanto que outras não formam. Linhas são elementos que constituem coisas e acontecimentos. Por isso, cada conjunto, coisa ou sujeito tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama.

> Deveria ser fácil libertar-se de um estado depressivo, mesmo que para isto tenha que empregar toda a força de vontade. Obrigo-me a levantar da cadeira, caminho à volta da mesa, movimento minha cabeça e o pescoço, dou maior vivacidade aos olhos e comprimo os músculos à volta deles. Desafio meus próprios sentimentos, acolho com prazer a "A", supondo com animação que tenha vindo ver-me, recebo

[1] Profa. Ms. Tássia Ferreira Tártaro; Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP (PPGEM) – Rio Claro, integrante do grupo Uns/PPGEM/RC que pesquisa temáticas em Educação Matemática, apoiadas na literatura da Filosofia da Diferença, orientada pelo professor Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza. *E-mail:* tassiatartaro@yahoo.com.br.

> amavelmente a "B", que entra em meu quarto; engulo tudo quando diz "C", por maior que seja a dor e o aborrecimento que isto possa custar-me, sorvendo o ar num hausto prolongado. (Kafka, 1998, p. 24).

Vivemos entre conjuntos molares. Formamo-nos em meio a uma sucessão de regras que tem o objetivo de nos definir. Todo um mapa que sustenta uma ideia de educação. Por conta destas regras precisamos de resoluções que nos afaste de nós mesmos. É fato, estamos sempre transitando entre linhas molares.

> Nossa vida é feita assim: não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 62).

Há pessoas como elementos de um conjunto no conto de Kafka (1998), da mesma forma que nas cenas de formação, e juntamente com tais pessoas, relações capazes de garantir e controlar os modos de agir, cada qual com seus interesses. Mas não existem apenas linhas molares, existem linhas de fuga, linhas moleculares. Existem linhas que criamos para viver, para deslocar. Linhas que nos (dês) formam.

Enquanto professores de matemática, o curso de licenciatura atua em nós como um conjunto molar que tem a pretensão de nos tornar hábeis na função de ensinar matemática. Mero sonho do próprio curso de licenciatura, pois, o máximo que consegue é garantir um diploma que viabiliza uma prática docente. Não queremos dizer que ele não tenha seu papel na formação, ele tem da mesma forma que outros conjuntos também agem nela, pois, formamo-nos entre família, amigos, emprego, esposo, namorado, cerveja no bar, pipoca no cinema, curso de licenciatura e a matemática.

Os discursos produzidos nos múltiplos conjuntos nos submetem a determinadas regras. Precisamos igual a Kafka (1998) de ter em vários momentos resoluções para pertencer a estes conjuntos. Uma série de atos devem ser praticados em nós mesmos para que possamos criar uma ilusão de pertencimento.

"Todavia e mesmo que consiga fazer isto, um só descuido – e um descuido não pode ser evitado – interromperá todo o processo, ao mesmo tempo fácil e doloroso, e ver-me-ei obrigado a encolher-me novamente em meu canto." (Kafka, 1998, p. 24). Ou seja, estamos sempre andando em linhas que se rompem, mesmo usando de toda nossa vontade para agir e pertencer a determinado território, há algo neste território que pode nos fazer fugir, de forma que, o mínimo descuido podem nos afastar das regras estabelecidas e estes, como dito anteriormente, não podem ser evitados.

Há explosões de linhas de fuga em conjuntos molares de formação, da mesma forma que há criação de linhas moleculares também nestes ambientes. Seja como sujeitos ou grupos, somos atravessados por linhas de diversas naturezas. Podemos nos interessar mais por um conjunto de linhas do que por outro, no entanto, da mesma forma que podemos produzir linhas, algumas delas também são impostas pelo fora e outras nascem sem nem sabermos ao certo o seu objetivo. (Deleuze e Guattari, 1996).

Se nos formamos professores de matemática entre estes espaços molares que também nos compõem é preciso criar, seja para permanecer ou para fugir para outro conjunto molar, linhas de fuga dentro do próprio curso de licenciatura. É preciso, enquanto sujeito que se forma, percorrer linhas que ainda não foram decalcadas pela legislação que compõe tal curso, pois, sabemos que ao percorrer um curso de licenciatura em matemática encontraremos a

grande árvore da matemática. Assim, as linhas de fugas são capazes de modificar os conjuntos molares e criar para si mesmo oásis de formação.

Somos um corpo produzido por linhas de força molares, mas também por uma vontade de poder. Há um conjunto de corpos em um curso de licenciatura em matemática que pode se constituir singularmente em uma máquina de guerra contra os dogmatismos existentes nestes ambientes de formação.

Desta forma, enquanto seres em formação podemos apenas aceitar as forças que nos impõem determinadas regras. E se for esta nossa escolha

> [...] o melhor recurso é enfrentar tudo passivamente, transformar-se em uma massa inerte, e se julgar que está sendo influenciado, não se deixe engabelar a ponto de dar qualquer passo desnecessário, olhar para os outros com olhos de animal, sentir qualquer compulsão. Resumindo: com suas próprias mãos sufocar qualquer vestígio de vida que ainda lhe resta, isto é, aumentar a derradeira paz existente nos cemitérios, não permitindo que nada subsista a não ser ela. (Kafka, 1998, p. 24).

Mas e se ao invés de aceitar às linhas de força que nos subjetivam, quisermos resistir a elas? Neste caso, estaremos tomando a formação em nossas próprias mãos, mas, para isso é necessário fazer de nosso corpo uma máquina de guerra capaz de criar seus próprios caminhos dentro dos caminhos outrora delineados. Isso é criar conjuntos rizomáticos.

Mas não nos enganemos, práticas molares só existem engendradas em conjuntos moleculares, ou seja, criamos conjuntos moleculares a partir de uma máquina de guerra capaz de destruir a própria molaridade de determinado conjunto. No entanto, as linhas molares estão a postos, e tem o objetivo de se apropriar das próprias práticas existentes na molecularidade. Desta forma, a intenção de uma máquina de guerra molecular é inventar caminhos, andar por eles e deixá-los, pois, não se trata de conservar os caminhos da formação, mas sim de criá-los para si mesmo.

Não acreditamos que um curso de licenciatura em matemática possa formar alguém, o máximo que ele pode é produzir espaços de conhecimentos matemáticos, que não é único, tampouco o mais importante. Os espaços são múltiplos. Mas o que nos são apresentados é limitado pelas regras e normas que compõem tal curso. Aprendemos a trilhar determinados caminhos no fim de um curso de licenciatura, aprendemos a respeitar as regras e a colocamos em um pedestal. De repente, o mais importante é aprender as regras matemática, seus conceitos, suas normas. Todas estas práticas contemplam os discursos existentes no conjunto molar da formação de professores de matemática.

No entanto, o que nos forma não são somente os discursos produzidos neste espaço, mas sim, os múltiplos discursos que estão por toda a parte. O essencial seria buscar entre todos os espaços que compõem nossa formação, nosso próprio discurso. Um discurso que ao proferirmos tivéssemos a certeza de ser parte de nossa própria singularidade, pois, o formar nada tem a ver com um conjunto específico, mas sim com o que tiramos dele.

Acreditamos que enquanto seres em constante formação, precisamos encontrar nossos próprios caminhos. Produzir linhas de força capazes de evidenciar nossa própria singularidade. Formar é buscar a potência que existe em nós mesmos e fugir de tudo o mais que quer nos despotencializar. Formar é estar sempre em luta. É fazer de si mesmo uma máquina de guerra e...

## Referências

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. v. 1. Edições 70: Lisboa. 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed, v. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs.* v. 3. Rio de Janeiro: Ed, v. 34, 1995.

KAFKA, Franz. Resoluções. In: KAFKA, Franz. *Na colônia penal*. Editora Companhia das Letras, 1998.

# O QUE ACONTECE QUANDO NADA PARECE ESTAR ACONTECENDO?

Michela Tuchapesk da Silva[1]

**Resumo:** Buscando mobilizar conceitos foucaultiano como 'autonomia' e 'cuidado de si' por meio de seus usos, no caso, nas práticas e táticas escolares de professores de Matemática, apresentamos uma estrutura-escola aparelho de Estado na qual se configura espaços estriados, homogêneos, com permanentes processos de subjetivação e engendramento de linhas de forças. Visando a necessidade de lutas, resistências, caminhos outros para que o professor não se deixe capturar pela Máquina de Estado durante sua vida profissional, vislumbramos a prática da *parrhesía*, condição no governo de si e dos outros.
**Palavras-chave:** Filosofia da Diferença; processos de subjetivação; Educação Matemática.

## Visibilidades de uma escola

> Pois as visibilidades, por sua vez, por mais que se esforcem para não se ocultarem, não são imediatamente vistas nem visíveis. Elas são até mesmo invisíveis enquanto permanecermos nos objetos, nas coisas ou nas qualidades sensíveis, sem nos alçarmos até a condição que nos abre (DELEUZE, 2005, p. 66).

**Fer**: *O sinal bateu? Ih! ... está todo mundo cansado, estressado, sem vontade mesmo ... então a gente vai adiando, de minutinho, em minutinho ... parece uma contagem regressiva ... pra que nunca chegue a hora de entrar na sala de aula ... e com os alunos é a mesma coisa... todo dia a gente fica esperando até eles entrarem....*

**Vivi**: *Vocês perceberam? Antes de entrar na sala de aula estamos contentes, rindo... mas quando chegamos na porta da sala ficamos sérios, bravos... porque vai ser o mesmo dia ... a mesma bagunça...quem tem vontade de trabalhar assim?*

**James**: *É sempre assim ... os alunos ficam no pátio até que alguém diga para eles irem para a sala....e ainda você ouve: "Fulano que mandou entrar, eu ia ficar lá até a segunda aula".*

**Mas outro dia nós ouvimos a fala da coordenadora quanto à dificuldade para trazer os alunos evadidos de volta para escola (isso porque a nota do SARESP[2] é influenciada negativamente com o índice de evasão). E ela enfatizou que os professores tinham que colaborar com esses alunos. Agora, como a direção vai mandar esses alunos de volta para casa?**

**Éder**: *... todo mundo sabe que os* ***alunos frequentam a escola só pra ter o diploma*** *.... e muitos, já no primeiro bimestre, fazem transferência para a sala da EJA[3]... assim concluem mais rápido ...*

**Eu conversei com alguns alunos do sétimo ano... um deles falou que sempre chega na segunda aula ... eu perguntei: "Por que você vem pra escola?" Ele disse: "Porque todo mundo vem pra escola!" ... é natural vir pra escola...**

[1] Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro. *E-mail:* mtucha@yahoo.com.br.
[2] Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
[3] Educação de Jovens e Adultos.

**James:** *É natural não dar aula quando tem pouco aluno... deixar os alunos à toa na escola... não ter aluno na sexta-feira ....Outro dia havia 4 alunos na sala... eu falei: "Peguem o caderno e ..." ... os alunos disseram: "Como assim? Você vai dar aula hoje? Pra quatro alunos?"... e se eu tivesse marcado prova ... até os professores me criticariam ... porque pra maioria escola boa é escola sem aluno ....*

**Vivi:** *...mas eu cansei...outro dia eu entrei, apaguei a lousa, coloquei o conteúdo e comecei a explicar... e os alunos lá fora ... fechei a porta... mas aí a consciência pesou ... pedi para um aluno ir chamá-los ... mas não adiantou ... saí.... quando viram que eu estava chegando perto da direção... entraram correndo na sala.*

**Lucinéia:** *Aqui o professor não tem voz ... tudo é a direção ... eu não consigo dominar a sala de aula... outro dia fiz uma atividade com lógica Matemática ... os alunos curtiram ... e davam risada ... aí a diretora apareceu e pediu silêncio...Se vamos na informática escuto: "Ah, não! Matemática no computador é chato!".*

**Pati**: *Se eu contar ninguém acredita ... mas o lugar que eu mais gostava dessa escola era o banheiro das professoras...lá eu me sentia bem...depois eu descobri atrás da quadra umas árvores...nas atividades pedagógicas... eu pego um livro e fico ali o tempo todo.*

**Lucinéia**: *Pati, eu também procuro essas fugas... mas eu sempre uso o celular com foninho ... ouço música ... A sala dos professores é um lugar desagradável... sem ética... já ouvi até da diretora que* ***a escola é uma instituição falida*** *... como enfrentar uma sala de aula depois de ouvir isso?*

**Altair**: *Não me sinto bem nessa escola...me sinto preso....como se não quisesse estar aqui ... por causa das pessoas...dos professores...dos sétimos anos ... não quero ir pra essas salas...eu tenho vontade de ficar dormindo... é tanta falta de educação... Você aceitaria uma criança colocar o dedo na sua cara? ... esses dias eu quase "perco a cabeça" ... se eu pudesse dar "uma só"... pra aprender a respeitar.... É tanta coisa atravessada ... tem os caderninhos*[4] *... eu não uso... eu finjo que uso... vou enrolando a coordenação.*

**Lucinéia:** *Eu também não uso ... mas eu não me sinto bem não cumprindo as regras ... se fosse um currículo que a gente realmente consegue trabalhar... porque é impossível tornar interessante algo que não te agrada.*

**Pati:** *Eu não gosto de dar aula, essa coisa de aluno não querer aprender, professor ganhar mal, governo não investir na educação ... não me agrada ... ser professor hoje não dá em nada, não leva a lugar nenhum e não faz a menor diferença na vida de ninguém.*

A conversa acima compõe parte da produção de dados de uma pesquisa de doutorado concluída[5] que se apropriando da Filosofia da Diferença e do método da cartografia – mapeamento da subjetividade humana – realizou, no período de um ano, encontros semanais com alguns professores de Matemática de uma escola pública do interior do Estado de São

[4] Os 'caderninhos' foram implantados em 2007 nas escolas da rede pública estadual de São Paulo com o objetivo de unificar o currículo pedagógico.

[5] SILVA, M. T. A Educação Matemática e o cuidado de si: possibilidades foucaultianas. 2014. 192f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática. UNESP, Rio Claro, 2014.

Paulo. Nesses encontros, conduzidos pelo campo coletivo de forças, conversamos sobre **situações escolares de interesse dos professores**.

Contudo, a tese tratou especificamente de mobilizar o conceito de 'autonomia'[6] e 'cuidado de si'[7] por meio de seus usos, no caso, nas práticas e táticas escolares dos professores de Matemática. Dessa forma, uma estrutura-escola é apresentada e em meio a ela percorremos alguns questionamentos, tais como: Os professores tomam decisões autônomas, ou seja, decididas por ele? Os professores têm controle das suas práticas e táticas escolares? Há resistências nas escolas? Há possibilidades de desterritorialização na escola? É possível uma escola rizomática, que agencia seus componentes?

Nota-se a escola como aparelho de Estado, configuração de espaços estriados, homogêneos, engendramento de linhas de forças e permanente produção de subjetivações. Portanto, a necessidade de novos tipos de relações na escola, bem como a possibilidade de **praticar resistências, lutas**, caminhos outros, escolas outras, romper com as linhas imaginárias do poder e saber, criar linhas de fuga aos mecanismos de controle. **Criar a dobra**. Luta constante, diária, contra as subjetivações indesejadas, prática do sujeito autônomo que controla o poder que age sobre ele. Pois, o problema "[...] não é o de tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos liberar, a nós, do Estado e do tipo de individualização que a ele se vincula. Devemos promover novas formas de subjetividade" (GROS, 2010, p. 491).

O sujeito autônomo, livre, só aceita as forças que ele deseja. Assim, as subjetivações são auto afetações que ele deixa passar, as que ele não deixa ele verga, rejeita. A dobra do fora é a possibilidade de resistir, de vergar forças que não o interessam. Essa é uma prática, um exercício do cuidado de si, um processo coletivo, que não é isolado é único e com os outros.

Devemos produzir **professores outros, autônomos**, **nômades**, máquinas de guerra transformando espaços estriados em lisos. Professores que resistem e lutam contra a captura da máquina de Estado. Professores com "[...] capacidade de se converter em linha de abolição" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 33).

Fingir, não usar o caderninho, adiar a entrada na sala de aula, habitar espaços abertos, são ações, talvez desejos, se constituindo como rotas de fugas, possibilidade de territórios outros. Mas, tais ações vergam para onde? Qual 'cuidado' o professor de Matemática tem com ele mesmo? É um cuidado de si que se conhece e se governa?

Para governar a si mesmo é preciso resistir, lutar, ocupar e manter espaços lisos, é necessário olhares outros, ver o não oculto, exercitar a visão háptica mais do que óptica. Contudo, essas ações e relações verbais com os outros e consigo mesmo, estão constituídas na noção fundamental de ***parrhesía***, entendida como "fala franca", verdadeira. Ou seja, governar a si mesmo é ser ético consigo é ter coragem de dizer e viver sua verdade.

Portanto, preocupados com a formação, a profissão e o território escolar **vislumbramos o professor parrhesiástico**, que alcança a condição de sujeito livre e rejeita a imposição de formas de ordem e modos de ser.

## Referências

DELEUZE, G. *Foucault*. 8. ed. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005. 142 p.

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

[6] FOUCAULT (2010).
[7] FOUCAULT (2010).

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito.* 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 457-493.

SILVA, M. T. *A Educação Matemática e o cuidado de si:* possibilidades foucaultianas. 2014. 192f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Matemática, UNESP, Rio Claro, 2014.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze.* Tradução: André Telles. Rio de Janeiro, 2004. 66 p.

# A CARTA MARÍTIMA DO SUBMARINO ESTRATÉGICO DOS DESEJOS

Nadia Regina Baccan Cavamura[1]

**Resumo:** Neste artigo pensaremos a Educação e o sistema educacional brasileiro com o auxílio conceitual de Deleuze, tentando vislumbrar as possiblidades de eliminar espaços estriados pela ação de máquinas de guerra nômades. Nós educadores e/ou pesquisadores em Educação, Educação Matemática no meu caso, sabemos o quanto esse sistema é um sistema estriado há tempos. São estrias e mais estrias provocadas por leis, regras, normas, currículos, obtenção de metas, notas em provas classificatórias que nos aprisionam. Algumas perguntas colocadas neste texto-ensaio são: Será possível produzir ou provocar acontecimentos capazes de tornar espaços estriados em espaços lisos? Será possível um movimento de resistência a essas linhas de força *aprisionantes*? Através de Deleuze vemos a possibilidade de alisar espaços através de máquinas de guerra nômades, pois ser máquina de guerra é desejar o fim da forma-Estado, é buscar o espaço liso e produzir um devir.
**Palavras-chave:** Espaços estriados; Espaços lisos; Máquinas de guerra.

> *A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve.*
> (BENJAMIN, 2012, p. 19)

Novamente diante da minha folha em branco tentando escrever um texto com a inspiração de Deleuze para o *VI Seminário Conexões: Deleuze e Máquinas e Devires e*… tarefa árdua, difícil, pois pensar Deleuze é operar conceitos. Isso exige correção. Mas Walter Benjamin nos faz ver, com a frase inicial, que a estrada é cheia de obstáculos para quem a percorre a pé. E o próprio Deleuze nos estimula a prosseguir, quando nos fala

> Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. (DELEUZE, 2006, p. 10).

Dessa forma, pensaremos a Educação e o sistema educacional brasileiro com o auxílio conceitual de Deleuze, tentando vislumbrar as possiblidades de eliminar espaços estriados pela ação de máquinas de guerra nômades.

Todos que estamos dentro do sistema educacional brasileiro, seja como professores de todos os níveis de ensino ou mesmo como pesquisadores em Educação, ou Educação Matemática, na qual me incluo, sabemos o quanto esse sistema é um sistema estriado desde há muito tempo. São estrias e mais estrias provocadas por leis, regras, normas, currículos, obtenção de metas, notas em provas classificatórias, que nos fazem presos em uma realidade "fictícia", tal como é o cinema de ação citado por Deleuze (1992, p. 70), que nos faz como um personagem que "se encontre numa situação, seja cotidiana ou extraordinária, que transborda qualquer ação

[1] Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP – Rio Claro (PPGEM), sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza. Integrante do Grupo de Estudos Múltiplos Um – UNS/PPGEM/RC que pesquisa temas em Educação Matemática, apoiadas na literatura da Filosofia da Diferença. *E-mail:* nrbaccan@gmail.com.

possível ou o deixa sem reação. (...) Ele não está mais numa situação sensório-motora, mas numa situação óptica e sonora pura", ou seja, ficamos tão envolvidos empreendendo um trabalho em série, uma linha de produção que fabrica operários, que acabamos dando continuidade a essa maquinaria de Estado. E "essa foi sempre uma das principais funções do Estado, que se propunha ao mesmo tempo vencer *uma vagabundagem de bando,* e *um nomadismo de corpo."* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 28)

Vencer um nomadismo de corpo é tirar dele suas potências de vida, eliminar seus desejos, tornar uma máquina desejante em uma mera engrenagem do *aparelho de Estado*, é eliminar desta máquina de guerra nômade seus efeitos de repetição e diferença, que somente é possível através de "uma intensa vida germinal inorgânica, uma poderosa vida sem órgãos, um Corpo tanto mais vivo quanto é sem órgãos" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 28).

O sistema educacional brasileiro, especialmente o paulista, que vivenciamos de perto é exemplo claro de uma *máquina de estado* produtora de estrias e essa "linha constitui um contorno. Uma tal linha é representativa em si, formalmente, mesmo se ela nada representa" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 186). As estrias delimitam o espaço, medem, organizam e, portanto, nos aprisionam, pois, "convertem o espaço, dele fazendo uma forma de expressão que esquadrinha a matéria e a organiza" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 187). São máquinas capazes de estriar um espaço liso, de domar e capturar esse corpo.

A intensidade do espaço liso nos permite perceber que o "Estado não pára de produzir e reproduzir círculos ideais, mas é preciso uma máquina de guerra para fazer um redondo" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 27). Será possível produzir ou provocar os acontecimentos capazes de tornar tais espaços estriados e *estriantes* em espaços lisos? Será possível um movimento de resistência a essas linhas de força *aprisionantes*? Sim, segundo Deleuze, pois toda força tem uma resistência que a combata:

> Tudo isso não só para lembrar que o próprio liso pode ser traçado e ocupado por potências de *organização* diabólicas, mas para mostrar, sobretudo, independentemente de qualquer juízo de valor, que há dois movimentos não simétricos, um que estria o liso, mas o outro que restitui o liso a partir do estriado. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 164).

E as linhas de resistência são produzidas pelo desejo. E "os afetos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 13). E Deleuze e Guattari (1996, p. 10) nos desafiam: "Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide". Como realizar tal empreitada? Uma resposta possível está na própria ideia de espaço liso, que só é capaz de existir quando olhado de perto. Como Deleuze e Guattari (1997) mesmo coloca, um pintor somente pinta de perto, estando junto ao quadro, um compositor compõe com audição aproximada, um escritor escreve com memória curta, deve-se estar nele, é uma arte nômade onde o absoluto é local. E sem nos esquecer que "o espaço liso dispõe sempre de uma potência de desterritorialização superior ao estriado" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 164).

A ideia então é provocar as resistências, o alisamento, de dentro. Deve-se pertencer ao local para poder causar neste uma transformação das forças que *despotencializam* e torná-las *potentes* novamente, pois essas são, segundo Deleuze e Guattari, (1996, p. 202) "linhas sem contorno que passam entre as coisas, e gozam de uma potência de metamorfose". De fora só se pode olhar o "horizonte ou o fundo, isto é, o Englobante" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 182), ou seja, algo delimitado, medido e organizado. Agora, quando se está no espaço, faz parte dele, pode-se olhá-lo de perto e plantar ali os rizomas, as linhas de fuga como na arte nômade. Deleuze nos explica:

> Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22).

Destruir estrias, alisar espaços, é destruir as forças que o torna refém, que o domina e possibilitar ao corpo seu próprio governo. É restituir ao corpo sua potência de vida, e o que segundo Deleuze e Guattari, (1996, p. 163), "ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras". Portanto, destruir estrias, transformar um espaço estriado em liso está longe de ser uma atividade tranquila, fácil e dócil. Provoca ventos e ruídos, como vimos, exige, pois, *Coragem da Verdade*, como coloca Foucault (2011).

Alisar espaços através de máquinas de guerra nômades, de máquinas desejantes, é esse o desafio colocado por Deleuze. Instalar nos estratos rizomas que como o submarino estratégico citado por ele, passe por entre as estrias, destruindo-as. Ser uma máquina de guerra é desejar o fim da forma-Estado, é buscar o espaço liso e produzir um devir.

> É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas para um CsO. Conectar, conjugar, continuar: todo um "diagrama" contra os programas ainda significantes e subjetivos. Estamos numa formação social; ver primeiramente como ela é estratificada para nós, em nós, no lugar onde estamos; ir dos estratos ao agenciamento mais profundo em que estamos envolvidos; fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, fazê-lo passar do lado do plano de consistência. É somente aí que o CsO se revela pelo que ele é, conexão de desejos, conjunção de fluxos, *continuum* de intensidades. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22)

Termino, então, como comecei, com uma citação de Walter Benjamin que está em consonância com o que nos propõe Deleuze, pois ambos nos mostram, que sim, é possível, desde que tenhamos *Coragem da Verdade*.

> *Assim, nada resta, senão, na permanente expectativa do último assalto, não dirigir o olhar para nada a não ser o extraordinário, que é o único que ainda pode salvar.*
> (BENJAMIN, 2012, p. 19)

## Referências

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs* – capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Coleção TRANS.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs* – capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. Coleção TRANS.

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

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. 2010. Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. *A Coragem da verdade:* O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

## SESSÃO 22 – RESUMO

## MÁQUINAS DE FABRICAR E MÁQUINAS DE CRIAR

Máquinas de fabricar são aparelhos de Estado, ou seja, maquinarias sedentárias de (re)produção de modelos, de produção fabril, seriada, que visam agir sobre corpos capturando fluxos e devires. Máquinas de criar são máquinas de guerra, ou seja, instrumentos nômades de combate à generalização e aos modelos, elas propiciam a desterritorialização de corpos, fluxos e aos devires. Assim, é na cartografia destas diversas máquinas em diferentes tempos e espaços, de suas coabitações e de seus embates que estes trabalhos entram em conexão e conectam-se com o Devir. Explorar como o as máquinas de fabricar e de criar se conectam com as tecnologias digitais, com escola e com a educação, com a linguagem e com as práticas de amizade. Como elas, por vezes no mesmo lugar ou ao mesmo tempo, criam e fabricam, representam e diferenciam, reproduzem o sedentarismo e devem nomadismos...

## SESSÃO 22 – ARTIGOS

# ESCOLAS: MÁQUINAS DE FABRICAR, MÁQUINAS DE CRIAR

Gicele Maria Cervi[1]

**Resumo:** Escolas são máquinas de fabricar. Fabricar corpos dóceis politicamente, úteis economicamente e participativos. Máquinas que produzem homogeneização, transformam discursos em verdades, transformam singularidades em identidades que precisam ser identificadas, marcadas, estigmatizadas. Máquinas que produzem os homens que o Estado deseja de acordo com aquilo que se deseja a cada tempo. Máquinas que se atualizam, reformam e seguem os fluxos. Nelas há resistências passivas e ativas. Nas resistências passivas encontramos as críticas ao que está posto e a reforma. Nas resistências ativas, as linhas de fuga, o não lugar. Não há como localizá-las, catalogá-las, identificá-las. Trata-se do pensamento selvagem e nele as escolas também podem ser espaços de criar, são máquinas de guerra, instrumentos nômades de combate aos modelos, generalizações, homogeneizações, territorializações, coletivos. Coletivos que fazem conexões e devires.
**Palavras-chave:** Escola; discursos; desterritorialização.

### Escola e o discurso pedagógico: máquina de fabricar, máquinas de criar

O espaço cercado, vigiado e controlado permitiu e permite a produção de saberes sobre: a criança, o aluno, o professor, o diretor, o currículo, a avaliação, a escola; saberes que constituem o discurso ou o campo pedagógico. Um saber sempre vinculado a um ideal de homem e a um projeto de sociedade universalizadora. Para Foucault, a Pedagogia, "se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se, em seguida, leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre as crianças" (1996a, p. 122). Adaptações que se aperfeiçoam, pois não se trata apenas de vigiar e punir, mas de incluir, monitorar e controlar.

A pedagogia, longe de ser uma prática neutra, um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou melhoria, é espaço de produção de formas de experiência de si, nas quais os indivíduos se tornam sujeitos de modo particular. As práticas pedagógicas aparecem em espaços institucionalizados, onde a pessoa pode desenvolver-se, recuperar-se e reeducar-se: "o dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores" (LARROSA, 1995, p. 46-47).

Aos dispositivos pedagógicos, interessa a identidade, produzir identidades para os alunos, para as escolas, para os sistemas. Contudo, identidades são discursos, construções, são uma criação do Estado. A construção da identidade é incessantemente solicitada nas práticas escolares. Aprendendo a ter e construir uma identidade, estamos prontos para nos enquadrarmos, para dizer quem somos, o que somos, o que fazemos, pensamos e porque agimos dessa ou daquela forma. Somos identificados em tais e tais grupos.

As narrativas pedagógicas buscam introduzir modulações de currículo, professor, aluno e escola, os quais, compartilhados nos processos de formação, funcionam como mecanismos para aperfeiçoamentos constantes. Modulações que se modificam, inovam, aparecem,

[1] Doutora em Ciências Sociais. Professora do departamento de Educação e do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Líder do grupo de pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade da Universidade Regional de Blumenau – FURB. *E-mail:* gicele.cervi@gmail.com.

desaparecem e tornam a reaparecer com muita velocidade. Nelas há uma intenção: a busca por aperfeiçoar o instituído, conservando o estabelecido.

A modernidade em educação se abre com a obra de Comenius (2002), *Didática Magna*, uma obra totalizadora, completa e universalizante: a promessa da pedagogia moderna. Um regime paradigmático de saber acerca da educação da infância e da juventude através de uma nova tecnologia social: a escola. Os discursos pedagógicos continuam buscando, em Comenius, essa pretensão moderna, universalista e democratizante de *ensinar tudo a todos*, ideal que permite uma educabilidade infinita. Máquinas de fabricar.

Criaram e se criam novas regras, novos espaços, novos instrumentos e novas tecnologias com o objetivo de ensinar e aprender melhor, de maneira mais rápida, com mais eficiência, as competências do homem utilizável a cada momento. Não por acaso, cria-se continuamente o novo em educação e os discursos pedagógicos estão sempre demandando infinitas reformas. Contudo, a despeito das mutações e novidades nas narrativas pedagógicas oficiais, desde a criação da instituição escolar, muitos de seus dispositivos originários foram mantidos: a escola continua a disciplinar e a pedagogia permanece prescritiva por excelência. Essa prescrição da pedagogia é visível nos eventos na área da educação. Nos cursos de formação, sempre há uma teoria melhor, uma saída, um método melhor, uma estratégia mais elaborada, uma metodologia mais adequada: sempre é possível fazer melhor, sempre é possível resolver.

As escolas criam mais e mais explicações com a intenção de conter as resistências ativas e conservar.

Na tentativa de conter as resistências nas escolas, busca-se ocupar todo o tempo, avaliar, classificar, selecionar, formar, conformar, normalizar, monitorar e medicalizar. Por quê? Talvez porque, lembrando Deleuze, em conversa com Foucault,

> se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos *nada pode suportar*: Daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo sua força global de repressão (In: FOUCAULT, 1995, p. 72).

Daí a necessidade de construir artefatos para ocupar todo o tempo e desenvolver estratégias e dispositivos para governar cada vez mais e melhor. Para Corrêa (2006), as tarefas, os afazeres das escolas, fazem parte de uma arte de governar. Os regimes disciplinares privilegiam e acionam a fixidez da norma, esquadrinham os espaços, os tempos e os indivíduos de acordo com normal/anormal, disciplinado/indisciplinado, alfabetizado/analfabeto.

Uma forma de definir a pedagogia, os pedagogos e a narrativa pedagógica que produzem é esse desejo de intervir na subjetividade. Uma forma de fabricação de modos de subjetivação. Como sujeitos de direito, os indivíduos obrigam-se a participar, preparam-se para controlar e ser controlados, governar e ser governados. E os direitos segundo Deleuze "são os direitos do homem que exercem a função de valores eternos. É o estado de direito e outras noções, que, todos sabem, são muito abstratas. E é em nome disso que se breca todo pensamento, que todas as análises em termos de movimento são bloqueadas" (2006, p. 152).

Ao problematizar a escola, uma instituição que desde a sua criação é ampliada, aperfeiçoada e reformada continuamente, a intenção foi a de mostrar que ela funciona como uma maquinaria produzindo. Modulações da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, da maquinaria para o grande negócio. Modulações preparando cada um para negociações em que interessam a inteligência, a permanência nos fluxos, a flexibilidade, a participação responsável, a ocupação.

O que se encontra produzido sobre escola é a busca por abranger a vida. Subjetivar, formar a conduta e governar minuciosamente, monitorar, controlar e dirigir, com o

consentimento e a participação ativa e responsável de cada um. Práticas discursivas constituíram-se lugares de visibilidades que permitiram pensar nas condições de possibilidades de produzir os escolares. Modulações que produzem em cada um a conduta de polícia, participando, sendo responsável, avaliando, monitorando, controlando a si e aos outros. Estratégias de subjetivação que preparam para denunciar, delatar, vigiar, monitorar, punir e controlar a si e aos outros, ser responsável por si e por todos. As práticas discursivas afinadas com a sociedade de controle se multiplicam, buscam conformismo moderado e acomodação através da busca pelo consenso, convocando à participação e responsabilizando cada um por si, pelo outro, pelo planeta. As práticas discursivas apresentam-se de forma prescritiva e pacificadora, na ampliação dos controles. Envoltos na busca de tornar a escola um lugar para todos e na possibilidade de que quase todos estejam na escola e respondam às exigências do momento, fica-se ocupado e ocupa-se o outro. Ser governado, governar e sentir-se governado todo o tempo. Não mais o vigia na torre, mas em cada um, um vigia.

A escola funciona como uma maquinaria e torna-se a cada dia um grande negócio, um negócio que não para de crescer, ampliar-se, reformar-se, porque mudam as exigências que determinam a sua existência/utilidade, porque as políticas apontam para cada época o homem utilizável de cada tempo.

Os fluxos da sociedade de controle são compostos de diversas camadas, numerosos protocolos, infinitos programas, inúmeras negociações. Não há descrição que esgote seus múltiplos governos e suas variadas potências. Em suma, tratava-se de ver, na sociedade de controle, como um dispositivo opera de tal maneira, que os indivíduos sejam levados a se reconhecerem.

Problematizar a escola como dispositivo torna possível perceber um *como*, perceber o funcionamento dessa maquinaria, o que pode apontar para processos outros, levar a pensar em possibilidades infinitas de heterotopias, o que para Foucault (2001a), são espaços reais, que se realizam no agora, contraposicionamentos que se efetivam à margem do conjunto de posicionamentos, uma vez que uma vida não pode ser apreendida por um dispositivo.

Então há saída? Não sei. Mas, há perguntas: como nos liberarmos? Como criar? Não há a resposta, o modelo, a reforma, a forma, ou a qualificação, o que há é a manutenção no fluxo, e, nele, há saídas. Saídas para quem procurar. Saídas que remetem a estar atento para aquilo através do que querem nos atualizar, estar atento para as maneiras como as possíveis invenções de liberdade podem ser capturadas pela escola.

A saída é a vida, estar vivo, permanecer vivo, lutar pela vida. A saída é a potência de vida. E a vida está onde há resistências, invenções, experimentações, a vida está no próprio indivíduo. A saída é o indivíduo, nele as possibilidades de inventar, de arruinar, de criar espaços coletivos, para além dos protocolos e das cumplicidades, a busca de pares, a possibilidade de construir coletivos, a busca de sociabilidades. Segundo Deleuze "afirmar não é carregar, atrelar-se, assumir o que é, mas, ao contrário, desatrelar, livrar, descarregar o que vive. Não carregar a vida com o peso dos valores superiores, mesmo heroicos, porém criar valores novos que façam a vida leve ou afirmativa" (2006, p. 115). Abrir possibilidades de existências singulares, de mais e sempre mais vida e, vida leve.

Então, há saída e ela está no próprio indivíduo e nas suas relações, nos espaços que cria, nos que desmorona, naqueles que quebra para poder passar, na possibilidade de arruinar as comunicações e as convocações constantes. Possibilidades de desmontar as relações hierárquicas e de subordinação, desmontar a autoridade central. Possibilidades de viver sem pensar em agradar, em buscar consenso.

Escrevem Deleuze e Guattari "Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também há linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação" (1995, p. 11). Nas escolas também, estão possiblidades de direções outras que máquinas de fabricar, contrária a produção de corpos dóceis, mentes vazias

e corações frios, máquinas de guerra, espaços de criar. Os fluxos seguem... as afirmações também. Escolas máquinas de fabricar, máquinas de criar seguem também.

**Referências**

AQUINO, Julio Groppa. *Diálogos com educadores* – o cotidiano escolar interrogado. São Paulo: Moderna, 2002.

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. *Educação e Realidade*, UFRGS, Porto Alegre, n. 32, v. 2, p. 57-71, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acessado em: nov. de 2009.

BELTRÃO, Ierecê Rego. *Corpos Dóceis, mentes vazias, corações frios.* Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

CERVI, Gicele Maria. *Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle.* Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

CORRÊA, Guilherme Carlos. *Educação Comunicação Anarquia* – Procedências da Sociedade de Controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica.* 1. reimp. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. *Conservações.* 5. reimp. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil Platôs* – Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11. reimp. Organização, Introdução e Revisão Técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. *A verdade e as formas jurídicas.* Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996a.

_____. *A ordem do discurso.* 2. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996b.

_____. *Estética:* Literatura e Pintura, Música e Cinema. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.

_____. *Estratégia, Poder-Saber.* Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Nascimento da Biopolítica.* Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da Educação.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 35-86.

PASSETTI, Edson. *Anarquismos e Sociedade de Controle.* São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Poder e Anarquia. Apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado. *Revista Verve*, São Paulo: Nu-sol, v. 12, p. 11-43, 2007a.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e Diferença* – A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STIRNER, Max. *O Falso Princípio da Nossa Educação.* Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la Escuela*. Madri: La Piqueta, 1991.

# MÁQUINAS DE FABRICAR, MÁQUINAS DE CRIAR: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Juliana de Favere[1]

**Resumo:** De um tempo de marcas para fluxos, de modulações das subjetividades. O texto é um recorte das discussões do Grupo de Pesquisa 'Políticas na Contemporaneidade' na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Diante dos fluxos contemporâneos, problematiza-se as máquinas de fabricar, que produzem e reproduzem identidades e representações e escolarizados. Uma das máquinas de fabricar e ocupar [mas também de criar] na sociedade de controle são as tecnologias digitais. Lida-se com um paradoxo que envolvem uma cultura pelas tecnologias digitais nos processos educacionais: de um lado sua legitimação na produção de subjetividades que alimentam a cultura da performatividade e configura o regime de verdade. E de outro as tecnologias digitais como um modo de criar e diminuir o mal-estar e falta de sentido que parece assombrar a escola e distancia a instituição dos jovens estudantes. Há tensões entre as máquinas, num espaço de negociações de sentidos e coabitação.
**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; máquinas de fabricar; sociedade de controle.

*Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam dormindo, [...] Será possível? [...] Uma pulga acordada, que picou o rato, que assustou o gato, que arranhou o cachorro, que caiu sobre o menino, que deu um susto na avó, que quebrou a cama, numa casa sonolenta, onde ninguém mais estava dormindo."*[2]

A instituição escolar, anterior ao início do século XX, apresentava características como marcações e moldes, em um tempo que ser localizado era sinal de segurança e disciplina (FOUCAULT, 2011). *Como numa cama aconchegante, numa casa sonolenta onde todos viviam dormindo, em que todos estavam localizados*.

De um tempo de marcas e modelos fixos, para um tempo de modos voláteis de fluxos, de modulações das subjetividades. *Numa casa sonolenta, uma pulga acordada... deu um susto na avó.* Com a globalização outras características permeiam a organização da sociedade e a produção de subjetividades. "Estamos todos sendo globalizados", indica Bauman (1999, p. 07). Mesmo de forma desigual e afetando de diferentes modos os indivíduos a globalização parece ser palavra de ordem desse tempo.

Deleuze (2008) indica o final do século XX e início do século XXI como Sociedade de Controle em que os mecanismos disciplinares se ampliando e se reatualizam, na transposição em que "O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo (DELEUZE, 2008, p. 222-223). A localização já não condiz com a sociedade informacional. A característica predominante torna-se os fluxos. *Numa casa sonolenta, onde ninguém mais está dormindo, mas em movimento.*

Diante dos fluxos contemporâneos, o intuito desse texto é problematizar. Problematizar as máquinas de fabricar, que produzem e reproduzem identidades e representações. Produzem

[1] Mestra em Educação. Membro do grupo de pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade da Universidade Regional de Blumenau – FURB. *E-mail:* julifavere@gmail.com.
[2] Trechos da literatura infantil 'A Casa Sonolenta' de Audrey Wood, (WOOD, 2005).

naturalizações e escolarizados. Fabricam pensamentos e dispositivos de ocupação na sociedade de controle. Uma das máquinas de fabricar [mas também de criar] são as tecnologias digitais.

Grande parte das pessoas mantem-se nos fluxos cibernéticos, e ocupam-se e alimentam-se desse consumo pela imersão de uma cultura pelas tecnologias digitais, que apresenta características de pluralidade e hibridização. Nos jovens do século XXI a imersão nesta cultura é potencializada; eles apresentam familiaridade com os meios digitais, parecem ter habilidades para *navegar nos fluxos* e realizar múltiplas tarefas. Os chamados de nativos digitais nasceram, cresceram e desenvolveram-se em um tempo de grandes transformações tecnológicas digitais, conforme indica Prensky (2007).

Com a multiplicidade de informação há condição de possibilidades de uma cultura produzida no ciberespaço, caracterizado como um novo meio de comunicação que interliga a rede mundial dos computadores (LEVÝ, 2011). Por um lado, o ciberespaço pode ampliar as possibilidades de comunicação e informação e possibilitar que técnicas, práticas e modos de ser e agir se constituam. Por outro, enquanto uns se tornam 'globais', navegando no ciberespaço e acompanhando o movimento da globalização, outros se fixam na localidade, o que torna ainda mais evidente a exclusão social, econômica e cultural (BAUMAN, 1999). Assim, "O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel." (1999, p. 08).

Alguns estímulos desse tempo valorizam a associação da criatividade e do prazer, a originalidade associada a espontaneidade, a capacidade de mudar com rapidez, a livre iniciativa, a motivação, características estas relacionadas a um perfil empreendedor. Este perfil "[...] se dá numa cultura que enaltece a busca da celebridade e o sucesso imediato, combinando esse projeto a realização pessoal e a satisfação instantânea, exaltando valores como a autoestima, a aparência juvenil e o gozo constante" (SIBILIA, 2012, p. 48-9).

A lógica empreendedora alimenta-se com a formação de subjetividades, em uma cultura, através de tecnologias digitais, na qual a produção e o consumo incentivam o desempenho individual, exigindo atualizações constantes na busca por elevação do rendimento e no gerenciamento de si mesmo (SIBILIA, 2012). A necessidade de se manterem conectados, informados e em comunicação, faz parte do desempenho individual.

As marcações e as localizações definidas entre pessoas e instituições da sociedade disciplinar são aos poucos pulverizadas. Com a globalização, as marcas não desaparecem, o 'pó' permanece e acumula-se nos espaços estriados. Nessa 'nova cultura' importa estar conectado, consumindo e atualizado. Logo, os efeitos trazem a sensação que o desempenho individual depende de cada um.

Para além da área empresarial, a cultura de conectividade, ocupação e investimento de si, alarga-se por diversas instituições sociais, inclusive na escola. Nesta instituição, os saberes legitimados e as disciplinas permanecem, mas há a inclusão de novas competências estudantis, pautadas pelo discurso empreendedor na ênfase da distinção individual, destaque aos bons desempenhos e a importância de atualização.

Quanto mais escolarização, mais se amplia o investimento, o controle, a ocupação e utilidade e mais a subjetividade escolarizada acompanha os fluxos da contemporaneidade. Com a disseminação e incentivo da cultura pelas tecnologias digitais, é preciso prevenir, ocupar e imobilizar. Imobilizar para aquietar, na direção que com a prevenção e ocupação o corpo e, principalmente, a mente esteja preenchida por comunicação e informação, no qual obstrui a possibilidade da revolta (PASSETTI; AUGUSTO, 2008).

Pode-se indicar um paradoxo que envolvem uma cultura pelas tecnologias digitais nos processos educacionais, formais e não-formais: de um lado a legitimação de uma cultura pelas tecnologias digitais na escolarização que alimentam a cultura da performatividade e configura o regime de verdade da contemporaneidade. Entende-se que "a instauração de uma cultura da performatividade sustenta e é sustentada por tendências prescritivas que consideram importante

formar para o atendimento às demandas econômicas" (LOPES, 2006, p. 47). E de outro entende-se que a cultura pelas tecnologias digitais pode diminuir o mal-estar e falta de sentido que parece assombrar a escola e distancia a instituição dos jovens estudantes. Com as tecnologias digitais, pode-se pensar em que explorar e vivenciar outros sentidos na escola e para a escola. Sentidos que gerem aprendizados para além da ocupação, mas experimentação e a possibilidade de comunidades de aprendizagem.

Não há contradições e binarismos entre o paradoxo. Como nos escritos de Deleuze as "Comunicações transversais entre linhas diferenciadas embaralham as árvores genealógicas" (2000, p. 20). Há interdependentes. Há tensões entre as máquinas, num espaço de negociações de sentidos e coabitação.

A cultura pelas tecnologias digitais ocupa os escolares (professores, gestores, estudantes) e contribui na produção e prescrição escolares condizentes com a contemporaneidade e seus fluxos. Aliadas às ocupações, a dispersão e a diversão fixam-se na superficialidade, em que "os múltiplos estímulos simultâneos e as constantes distrações do mundo contemporâneo provocam vivências dominadas pela percepção" (SIBILIA, 2012, p. 119). Nos fluxos das ocupações abre-se caminhos desviantes em que possibilita aos jovens atuar como produtores de cultura, em meio a tantas ocupações, em que criam com as tecnologias digitais modos inventivos, que transbordem o modo prescritivo e disciplinar escolar, justamente pela potencialidade que possibilita.

Diante de tantas ocupações as tecnologias digitais, é possível pensar em criar e atuar como máquina de guerra, em produzir uma existência singular, "produzindo uma nova apreciação das coisas e do mundo" (SCHÖPKE, 2012, p. 28).

O contexto do tempo presente que é "fruto da situação histórica em que nos encontramos imersos nesta sociedade globalizada do começo do século XXI; e, portanto, é a partir dela que devemos pensar e agir" (SIBILIA, 2012, p. 206). *Em tempos de globalização, entre momentos de sonolência, os indivíduos mantêm-se acordados, nos fluxos, agora operando máquinas de fabricar e/ou criar conexões pelas tecnologias digitais.*

## Referências

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização:* as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Conservações.* 7. reimp. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. 2. reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* São Paulo: Ed. 34, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/discurso_nas_politicas_de_curriculo_Lopes.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning*. St. Paul (Minnesota): Paragon House, 2007.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença:* Gilles Deleuze. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes:* a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. *O Homem pós-orgânico:* corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. Coleção Conexões.

WOOD, Audrey. *A casa sonolenta.* 16. ed. 11. impr. São Paulo: Ática, 2005.

# LÍNGUAS NÔMADES

Valéria Contrucci de Oliveira Mailer[1]

**Resumo:** O objetivo deste estudo é problematizar a relação entre a língua portuguesa, eleita como modelo e com *status* de língua oficial, e outras línguas nacionais. Discutir como as línguas faladas por grupos minoritários brasileiros podem constituir instrumentos de resistências contra a homogeneização e em movimentos intensos e no embate com a máquina de fabricar do Estado podem produzir sentidos e efeitos de "fora", na essência dos acontecimentos. São línguas nômades, e para além da representação, máquinas de guerra que, agenciam e criam desterritorialização. O aporte teórico está centrado em Deleuze (1994), Nietzsche (2001), Mailer (2003) e Schöpke (2004).
**Palavras-chave:** Línguas minoritárias; representação; máquinas de criar.

A relação de Deleuze com a linguagem não é muito tranquila. Embora não negue seu papel enquanto instrumento de expressão dos conceitos, coloca-a em seu devido lugar, ou seja, uma ação de representação somente. Rema no mesmo barco que Nietzsche, quando defende ser o mundo uma mentira que concebemos como certezas e verdades por meio dos conceitos científicos e da linguagem, sem qualquer correspondência com o real, pois está perpassado pela língua e a língua é somente uma metáfora do real (NIETZSCHE, 2001).

Criticando a filosofia clássica, aponta ser este o grande obstáculo para o pensamento, já que a representação, por meio da linguagem, impede que se vislumbre o real. A linguagem aparece como um grande problema para Deleuze (1994), a partir de seu diálogo com a linguística estruturalista, define o conceito de sentido, deixando claro que nada tem a ver com o que a linguística moderna denominou de significado. Pelo contrário, ao nos determos no signo linguístico (significante/significado/referente), daremos conta somente da recognição, de simbolizar o real, mas não de apreendê-lo. O sentido em Deleuze, embora expresso pela linguagem, está fora dela, na relação dos corpos, nos agenciamentos, nos acontecimentos puros, que causam efeitos em forma de rizoma, sem um centro de origem, lançados no tempo e no espaço.

Dessa forma, segundo ele, para pensarmos a linguagem para além da representação, é preciso lançar mão da literatura. A literatura, como uma das expressões da arte, se apresenta como a linguagem do estranhamento, que suscita sentidos, que cria, que nos introduz a um outro mundo, com novas possibilidades. Por isso Deleuze cita Lewis Carol, Hesse e Kafka como autores/escritores nômades, que criam mundos singulares, únicos, insubstituíveis, espaços lisos, portanto. A literatura, sem dúvida, é uma grande possibilidade de virtualizar os sentidos, de multiplicá-los, de driblar a representação. A escrita é para Deleuze "(...) – na sua mais profunda essência – uma linha de fuga, uma possibilidade de transgressão dos limites impostos pelas leis da linguagem sedentária" (SCHÖPKE, p. 181).

Como, então, transformar a linguagem em máquina de guerra nômade? Como utilizá-la para resistir ao aparelhamento do Estado, à produção e reprodução de modelos, para além da literatura?

A discussão neste ponto vai ao encontro de uma análise considerando o contexto brasileiro e a relação com as línguas aqui faladas tentando estabelecer um paralelo com o pensamento deleuziano e as línguas como máquinas de fabricar ou máquinas de criação. Terreno movediço, já que de fato as línguas, estruturalmente falando, impedem o pensamento. Temos no Brasil uma situação *sui generis* linguisticamente. Juntamente com a língua portuguesa, língua oficial definida pelo artigo 13 da Constituição Federal de 1988 – "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil"–, convivem em território nacional cerca de outras 200

[1] Mestre em Linguística. Professora do departamento de Letras. Membro do grupo de pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade da Universidade Regional de Blumenau – FURB. *E-mail:* vmailerbr@yahoo.de.

línguas (OLIVEIRA, 2000), entre línguas de imigrantes, indígenas e LIBRAS, a língua brasileira de sinais. São as línguas minoritárias brasileiras, aquelas que não têm o mesmo *status* da língua portuguesa, faladas por várias etnias indígenas, descendentes de imigrantes europeus ou asiáticos, em sua maioria fixados na zona rural e pela comunidade de surdos. Grupos muito vulneráveis social e politicamente e que de certa forma estão alijados do controle Estatal, embora haja algumas ações para capturá-los, como a educação bilíngue indígena, a introdução de LIBRAS nos currículos dos cursos superiores, cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica e superior e ações locais em relação às línguas de imigrantes. O Brasil tem uma história de uma política sistemática de padronização originando um "mito da homogeneidade linguística e cultural" (MAILER, 2003) que persiste ainda hoje, impôs desde a colonização, a língua portuguesa como língua oficial e nacional a todos os brasileiros de norte a sul, independente da etnia e cultura. O Estado atuou, dessa forma, para estabelecer uma sociedade unificada em torno da língua portuguesa. Realizou diversas ações para eliminar línguas e culturas que não se enquadravam no modelo de sociedade que se pretendia criar. Reprimiu as línguas indígenas no século XVIII com Diretório dos Índios de Pombal, eliminando grande parte destas línguas e mesmo a língua geral já disseminada em território brasileiro. Os imigrantes europeus vieram para branquear a população brasileira, considerada negra demais para se desenvolver, uma concepção extremamente racista do Estado (SEYFERTH, 1994). Mas também eles passaram por processos de homogeneização com sucessivas campanhas para controle a assimilação ao modelo nacional de língua e cultura. Os negros, trazidos da África nos quatro séculos de tráfico, multiétnicos e plurilíngues, assimilaram à força, a língua e cultura dominante.

Neste contexto, de que maneira a presença de línguas outras, que não a língua portuguesa em território nacional, transforma-se em uma máquina de criar, uma máquina de guerra, de resistência a modelos, de agenciamentos e desterritorialização, que no embate de corpos produz sentidos?

Não seria um paradoxo admitir que a língua, como um instrumento da representação pudesse de alguma forma produzir sentidos?

O que se pretende aqui é ir além da língua como estrutura, mas analisar as relações que se estabelecem entre elas, ou seja, entre corpos na batalha, nas resistências no interior do Estado.

É essa relação de poder que se estabelece entre as línguas, na qual umas são melhores que outras, umas têm mais prestígio que outras, umas têm mais espaços que outras que discutimos neste artigo. Afinal, as línguas não existem sem os indivíduos que as falam. E "uma língua vale, o quanto vale um indivíduo na sociedade" (GNERRE, 1991). Dessa forma, as línguas minoritárias, de grupos desprestigiados socialmente travam batalhas diárias contra a reprodução em série e a padronização, em última análise, uma luta pela sobrevivência e ameaças de extinção por uma sociedade cada vez mais massificada, uniforme, igual.

As línguas indígenas, algumas capturadas pelo Estado, passam por um processo de descrição linguística, já que são ágrafas e busca-se inseri-las na educação formal. É mais um braço do Estado que regula essas populações por meio da educação e da língua. Aqui não se leva em conta a cultura destes povos, mas a adequação deles à cultura dominante. Embora os discursos sejam os de preservação e valorização.

Apesar disso, as línguas e os povos resistem. Tem suas próprias regras, seus próprios códigos, são máquinas de criar, de ter em mãos o destino de si próprios, independentes do controle estatal. Criam mecanismos de preservação de si e de suas culturas, fingem pertencer ao Estado, mas estão, de fato, em constante mudança, no fluxo, nos devires, são nômades.

A máquina de guerra estatal é cruel, classifica, seleciona, exclui, transforma os indivíduos em números, avalia, julga, condena. Se a língua é representação, e de fato é, por outro lado pode ser também resistência, criação, força que sempre retorna, estabelecendo sentidos múltiplos, causando efeitos.

Pensando neste jogo de poder entre indivíduos assimétricos, hierarquicamente separados por sua condição social e política, as minorias, entre elas as linguísticas, são hoje uma das forças que insurgem contra o poder do Estado e seus instrumentos de controle. Atuam para contestar o modelo imposto, estabelecido, eleito para todos, sem distinção.

A simples presença dessas línguas na sociedade causa estranhamento, incômodo, criam movimentos intensos, únicos, insubstituíveis. E é partir deste pensamento, para além da representação, que a língua pode ser também uma máquina de guerra, de superação, de devires, línguas nômades.

**Referências**

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. 342 p. Estudos, 35.

GNERRE, Maurizzio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 115 p. Texto e linguagem.

MAILER, V. C. de O. *O Alemão em Blumenau:* uma questão de identidade e cidadania. 2003. Dissertação de Mestrado – UFSC, Florianópolis, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 05-23, jul./dez. 2001.

OLIVEIRA, G. M. (2000). Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: MOURA e SILVA (Org.). *O Direito à Fala*. Florianópolis: Editora Insular. p. 83-92.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença:* Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004. 222 p.

SEYFERTH, G. (1994). Identidade Étnica, Assimilação e Cidadania – A imigração alemã e o Estado brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 26, p. 103-122.

# NOTAS SOBRE AMIZADE E MÁQUINAS DO SÉCULO XVIII

Luiz Guilherme Augsburger[1]

**Resumo:** Em meio à formação da modernidade e dos aparelhos estatais modernos, a amizade que se proliferava nos textos e meios de sociabilidade iluministas aparecia como uma relação no mínimo ambígua. Ela operava tanto como *máquina de fabricar*, produzindo e capturando corpos, fluxos e devires, e conformando-os às normas, às macropolíticas e às dinâmicas do Estado moderno; como também agia como um catalizador de diferenças, uma *máquina de criar* a partir da qual se engendravam devires, nomadismos, desterritorializações e linhas de fugas. E isto não como um paradoxo, como uma dialética ou numa lógica de corrupção ou desvio, mas como parte da própria dupla-articulação que compunha tais relações.
**Palavras-chave:** Amizade-filiação; amizade-aliança; Iluminismo.

## *1. "Was ist Aufklärung?"*

"*Was ist Aufklärung?*" perguntara uma vez um inocente leitor setecentista de um jornal alemão. De pronto os homens esclarecidos da época saltaram de suas cadeiras para responder à pergunta, mas poderiam eles realmente dar uma resposta satisfatória? Caminhando um pouco pelas diferentes línguas europeias encontra-se: Iluminismo e *Le Lumières* e *Enlightenment* e *Ilustración* e *Aufklärung* e... As palavras não dão conta, mas elas tentam, e através delas se vai tentando. E nos arriscamos uma fórmula: Iluminismo, a soma de uma atitude crítica e de um desejo de esclarecimento. Soa pouco, muito pouco, mas é que não se trata só de uma questão de linguagem, a própria forma do Iluminismo o torna um "objeto" difícil. Enquanto movimento, não possuía uma unidade teórica, não constituía uma escolas filosóficas. Seria reducionista enquadrá-lo como um movimento apenas filosófico, pois sua geografia do pensamento cobria territórios que hoje nomearíamos como várias áreas distintas (ciências exatas, naturais e humanas...), como também vagava por campos sociais que não eram apenas o da intelectualidade. O Iluminismo era político e moral – uma questão de Estado. Dizemos mais, uma questão de "Estado moderno". O Estado moderno e seus aparatos, que emergiam no século XVIII, tinham inevitável diálogo com o Iluminismo. Este diálogo, por vezes tornava-se tão consonante que se poderia crer que o Iluminismo era plenamente um aparato estatal ou que era a própria voz do Estado. A voz e o pensamento de um Estado que ganhava mais e mais funções de codificar e agenciar a sociedade, insinuando-se por corpos, espaços e tempos que antes não lhe cabiam. Ele tornava-se a grande máquina abstrata da sociedade moderna, materializando-se em Escolas, Prisões, Quarteis, Fábricas, Hospitais, Hospícios, Famílias, mas também, no Amor e na Moral... O Iluminismo expressava seu sedentarismo em sua vontade de verdade que, usando-se da atitude crítica, foi racionalmente devorando tudo pelo caminho, chegando, em uma espécie de síndrome-de-Ouroboros, a morder o próprio rabo: em seu ápice ele dobrou a atitude crítica sobre si mesmo e sobre a própria razão – o nó kantiano. Neste movimento de produção da verdade o Estado moderno ira potencializado, a verdade devia estar apartada da religião. O pastor, o Rei-Sol, Aquele-que-representa-a-vontade-de-Deus-na-terra perdiam força e, em seu lugar, emergia um ser sem face, sem nome e quase tão onipresente quando o deus cristão. O rebanho ia tornando-se população – populações de corpos-máquinas, populações-cifras... A Igreja fora captura e tornara-se "apenas" uma ferramenta do Estado moderno. A verdade parecia se afastar da moral religiosa, mas o casamente entre verdade e moral é um união muito íntima (e profícua) para que se tivesse

[1] Graduado em História. Membro do grupo de pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade da Universidade Regional de Blumenau – FURB. *E-mail:* luizg.augs@gmail.com.

posto um fim a ela. Os homens das Luzes, os professores da verdade se multiplicavam e com eles uma "nova moral", a moral laica, ganhava força. Essa moral, sob a luz da Razão, visava levar a virtude aos homens, tanto como forma de esclarecê-los, quanto como meio de aperfeiçoar a sociedade – o Esclarecimento, *Aufklärung*, o "projeto" iluminista...

## 2. Nutriologia do esclarecimento, ou uma boa companhia para uma boa digestão

Em uma jeitosa mesa de almoço, típica do século das Luzes, numa antiga cidadezinha prussiana qualquer, figuravam três ilustres convidados e um ilustre anfitrião reuniam-se para uma ilustre refeição regada a conversas – ilustres... O que faziam estes homens? *Aufklärung*. Acreditava o anfitrião que era imprescindível para o projeto do Esclarecimento o sociabilidade, do contrário a digestão solitária dos pensamentos poderia levar a uma indigestão. A vida solitária era vista, de modo geral, com desconfiança: Como os tentáculos da maquinaria estatal alcançaria as profundezas da alma se a moral agora não dispunha do processo de confissão religiosa? Quem vestiria o hábito? Assim como a estratégia daquele anfitrião prussiano para se esclarecer, muitas outras formas foram experimentadas e a solidão era evitada em todas elas. A amizade, a boa companhia, estavam muito presente. Nas penas iluministas a questão não era apenas a existência de alguma companhia, mas o cultivo da boa companhia. O que implicava mais do que ser rodeado de pessoas com os saberes adequados (como seria a lógica racionalista do renascimento), implicava estar rodeado de pessoas com os sentimentos adequados, pessoas movidas pelas vontades corretas – um refinado enlace entre razão e paixão, entre a potência Desejo e a força da Razão. As ações dos pensadores das Luzes, fossem em suas escritas, fosse em seus aconselhamentos, tinham como alvo desde os governantes – e a necessidade de bem selecionar aqueles que os rodeavam –, às solidões e companhia íntimas da casa, do trabalho e de outras instituições. Numa sociedade individualizante os amigos poderiam cobrir um espaço da geografia dos corpos que outras máquinas de esclarecimento não poderiam. Confessar para o amigo era ainda mais potente que para o padre. Enquanto o padre deveria amar a todos igualmente, divinamente, numa espécie de *Ágape*, o amigo poderia ser muito mais intenso em sua *Philia*. Por amor ele poderia garantir a ordem e o progresso. Por amor os amigos virtuosos desejavam o esclarecimento do outro e de si mesmo o que era o caminho para o desenvolvimento da sociedade, e também era caminho para o enriquecimento (acumulação e circulação de capital financeiro e cultural), e para o "bom governo" dos prazeres e do corpo, do labor da fábrica até os exercícios físicos para saúde tornar-se mais produtivo. O esclarecimento, gestão das riquezas e governo das paixões estavam conexos, uma levava ao outro ou o reforçava. Em suma havia uma face moralizante do amigo, que conspirava para o bom funcionamento da sociedade capitalista e burguesa, agenciado os indivíduos através do amor... Mas esta intensidade da *Philia* tinha suas disfunções para Estado: o devir, os devires!

## 3. Amizade ilustre e esquizofrenia e nomadismo e linhas de fuga e...

Se por um lado àquela amizade ilustre seria imputável a filiação enquanto uma característica, havia, numa dupla-articulação, também a característica de aliança. A filiação buscava garantir a hereditariedade dos valores, práticas e saberes modernos, enquadrando, sedimentando e capturando os devires, as intensidades e as criações presentes nas relações de amizade – como uma poeira que nômade voava com os ventos e então, aos poucos, vai se juntando ao solo e depois torna-se dura rocha sedentária. Já, enquanto uma aliança, a amizade permitia outra coisa, ela dizia dos devires, das intensidade e das criações, ou seja, a amizade-aliança era uma máquina-nômade, uma produtora de linhas de fuga. Era no espaços de liberdade e intimidade

e confiança e amor e encontros e diferenças que os devires emergiam: as amizades indesejadas e perigosas e marginais e pederastas e... E isto antes mesmo da ação da amizade-filiação. Pois seu caráter capturador-sedimentador só podia agir sobre aquilo que as alianças haviam produzido. O devir é anterior à captura. A amizade é criadora antes de ser reprodutora. O que não significa que a filiação seria uma disfunção, ou uma inversão, ou um desvio, ou uma corrupção, ou uma paranoia, ou... A filiação fazia parte daquela amizade ilustre tanto quanto a aliança. Não se tratava de uma disjunção exclusiva (ou a amizade é aliança ou a amizade é filiação), mas sim de uma conexão conjuntiva (amizade é aliança e filiação e...). Era a própria atitude crítica do iluminismo, era a própria liberdade liberal promulgada pelo Estado moderno, era a própria individualidade burguesa e o subsequente pulular da intimidade que permitiam à amizade ser tanto criativa quanto filiativa ou capturadora. Hoje, talvez essa amizade esquizofrênica estaria sendo tratada à base de fármacos e terapias para sua reintegração pacífica à sociedade, talvez...

## SESSÃO 27 – RESUMO

# DELEUZE E AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: CONEXÕES POSSÍVEIS?

Nos últimos quinze anos, o campo das pesquisas com os cotidianos tem se constituído como uma importante contribuição para a teorização contemporânea da área educacional, afirmando uma atitude de dimensões ética, política, estética e criativa para as redes de conhecimentos tecidas pelos *praticantespensantes* nos *espaçostempos* de realização dos processos curriculares. Com isso, um dos intercessores conceituais mais potentes tem sido o pensamento de Gilles Deleuze, sobretudo por sua condição de permanente abertura à diferença e ao devir, a partir das intensidades produzidas nas composições teórico-metodológicas com os cotidianos pesquisados. Os trabalhos aqui apresentados têm como principal objetivo problematizar alguns dos sentidos produzidos pelos pesquisadores que integram essa comunicação, a partir dos usos que fazem em suas pesquisas das noções deleuzianas de "rizoma", "personagem conceitual", "imagem", "clichê", "máquina abstrata de rostidade", "acaso", "ritornelo" e "ritmo".

## SESSÃO 27 – ARTIGOS

# ALGUMAS CONVERSAS SOBRE OS USOS DO CONCEITO DELEUZIANO DE CLICHÊ NAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS

Nilda Alves[1]
Rebeca Brandão Rosa[2]
ProPEd / UERJ

*Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode conduzir: a importância de se tornar visionário ou vidente.*
(Deleuze, 2007)

No projeto de pesquisa e extensão intitulado *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons*[3], realizamos, até o momento, cinco cineclubes voltados para docentes em diferentes processos formativos (cursando graduação, pós-graduação, curso de extensão), em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro (como Angra dos Reis, Paracambi, Nova Friburgo e Rio de Janeiro). Essa experiência nos trouxe elementos importantes para compreender como os 'clichês', pensados com Deleuze (2007), produzidos nos filmes que assistimos são 'usados' pelos *praticantespensantes* nos cotidianos, tal como Certeau (1994) pensa os 'usos' nos cotidianos, indo além do mero consumo, criando tecnologias, permanentemente. Isto porque vimos que aqueles que estavam envolvidos nos processos dos cineclubes que realizávamos, rompiam os 'clichês', propondo ideias que os modificavam, fazendo 'usos' inesperados deles. Trazemos as 'conversas'[4] em torno de um dos filmes visualizados, para melhor compreender as *práticasteorias*[5] inventivas que atravessavam a pesquisa realizada, buscando compreender os mundos culturais dos docentes.

## Um filme, muitos clichês

Dentro da compreensão de que a formação de docentes se dá em diversas redes educativas (ALVES, 2014), no primeiro semestre de 2015, no grupo de pesquisa, entendendo-nos todos como *docentesdiscentes*[6], decidimos trabalhar com filmes que nos permitissem discutir a rede de *práticasteorias* dos movimentos sociais. Para desenvolver esta idéia, um dos filmes que usamos foi o 'NO' (Direção: Pablo Larraín, 2012), pois entendemos que ele apresenta as relações entre dois elementos que seriam supostamente 'duais' ou 'opositores', mostrando como, por entre dois elementos desse tipo, passam complexas e dinâmicas redes de *conhecimentossignificações*.

---

[1] Professora titular da UERJ (aposentada), atualmente, com contrato de pesquisadora visitante sênior (2012-2014; 2014-2017), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd)/UERJ. *E-mail:* nildag.alves@gmail.com.

[2] Cursando doutorado em educação sob orientação de Nilda Alves, no ProPEd/UERJ, membro do GRPESQ "Redes educativas, currículos e imagens". *E-mail:* rebecasbr@gmail.com.

[3] Projeto com financiamento do CNPq, FAPERJ e UERJ (2012-2017).

[4] Nas pesquisas com os cotidianos, as 'conversas' entre os/as pesquisadores/as e os/as p*raticantespensantes* dos cotidianos são entendidas como o lócus necessário das pesquisas.

[5] Temos trabalhado com a ideia que os termos que vimos dicotomizados pelas ciências na Modernidade precisam ser compreendidos em sua dependência uns aos outros, por isso os escrevemos juntos e em itálico.

[6] Temos trabalhado com a ideia de que, no presente, em uma sala de aula somos todos *docentesdiscentes aprendendoensinando* uns aos outros, o tempo todo, *conhecimentosfignificações* diferentes.

O filme se passa no Chile, de 1988, mostrando o momento em que o ditador Augusto Pinochet, pressionado pela comunidade internacional, realiza um plebiscito nacional para definir sua continuidade ou não no governo. Depois de quinze anos de ditadura militar no Chile, o povo é chamado para votar se o general continuaria ou não no poder. René Saavedra (interpretado por Gael García Bernal), publicitário profissional, é chamado por opositores do governo para produzir material para ocupar os quinze minutos de televisão previstos e autorizados pelo regime, durante o mês que duraria a campanha, bem como outros materiais de propaganda. O "sim" teria também os mesmos quinze minutos e a empresa onde René trabalhava assume fazer esse material.

Mesmo com poucos recursos e sob a constante observação dos agentes do governo, para quem também presta serviços, René Saavedra consegue criar uma campanha consistente e recheada do que poderia ser entendido como clichês e ao contrário do que muitos pensam, a campanha criada pelo "não" opta por não discutir o passado – representado pela ditadura e a feroz repressão do regime – mas pela ideia de que era preciso seguir adiante, de que a alegria viria se o que existia acabasse (não se fala nunca no que se passou).

Os impasses entre aqueles que estavam envolvidos na campanha do 'não' – dentre outros motivos, um era pela intensa produção de clichês nas propagandas – podem ser percebidos quando em uma passagem do filme, René propõe um vídeo com imagens parecidas com comerciais de refrigerantes. Esta sequência do filme pode ser vista em: <https://www.youtube.com/watch?v=8_9Y21PFHQU>. Entretanto, a perspectiva de René Saavedra é vencedora e a campanha do 'não' aponta as alegrias da vida, nas projeções para o futuro do Chile, com a possibilidade de viverem juntos apesar das diferenças existentes e do imenso sofrimento pelos quais tantos passaram e que atingiram a todos em suas convivências.

Este filme, que contém imagens originais dos noticiários da época e muitos personagens que testemunharam de fato o processo deste plebiscito e da ditadura chilena, é marcado pela problemática da publicidade em campanhas políticas, em um campo repleto de clichês, permanentemente. Mas a projeção do filme, nos fez pensar que o "consumo" (CERTEAU, 1994) dos 'clichês' pelos *praticantespensantes* no filme aparece ao lado de "usos" (idem, ibidem) que os mesmos criam nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam.

Vale lembrar que o golpe ao governo de Salvador Allende ocorreu no ano de 1973 que três plebiscitos foram realizados no Chile, durante a ditadura de Pinochet: o primeiro em 1978, o segundo em 1980, quando em ambos os casos a opção pela continuidade de Pinochet no governo venceu. Tais processos foram realizados para dar caráter de legalidade à sua ditadura, mas foram considerados ilegítimos, uma vez que houve fraudes, ausência de livre pensamento e mídia no processo de concretização destes plebiscitos, além de não haver registros eleitorais no caso do plebiscito de 1980.

O terceiro plebiscito – do que o filme fala – é organizado em 1988 para cumprir o que previa a constituição chilena, mas também, sob grande pressão internacional e já em grandes contradições políticas no Chile, até mesmo no seio das forças armadas do país. Diferente da ditadura civil-militar brasileira, na qual os generais do exército se revezavam no poder, no Chile, os militares não tiveram este movimento, já que era uma mesma pessoa que permanecia na presidência tantos anos, sem a alternância entre os próprios militares.

Imagem 1: Cena da gravação de coral para propaganda do "não", com muitos artistas engajados
Fonte: NO, propaganda e luta política no Chile de Pinochet. Blog da Revista Espaço Acadêmico. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2013/06/19/no-propaganda-e-luta-politica-no-chile-de-pinochet/>. Acesso em: 21 nov. 2015.

As mudanças havidas nos contextos entre o primeiro e o terceiro plebiscito, podem ser visualizadas nas duas cédulas de votação usadas nos mesmos: no primeiro o sim era encimado por um desenho tosco da bandeira do Chile, enquanto que no segundo a cédula possuía somente as palavras sim e não.

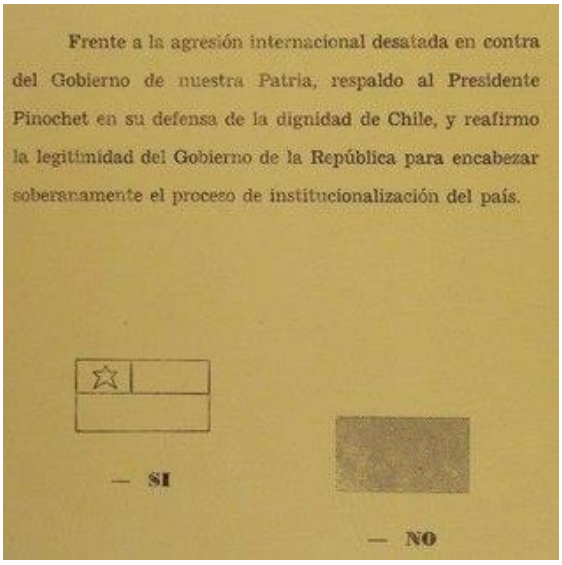



Imagem 2: cédula de votação do plebiscito de 1978 no Chile.
Fonte: BBC Brasil. Pergunta do plebiscito da Grécia parece... grego. 4 jul. 2015. Disponível em: <http://economia.ig.com.br/2015-07-04/pergunta-do-plebiscito-da-grecia-parece-grego.html>. Acesso em: 20 nov. 2015.

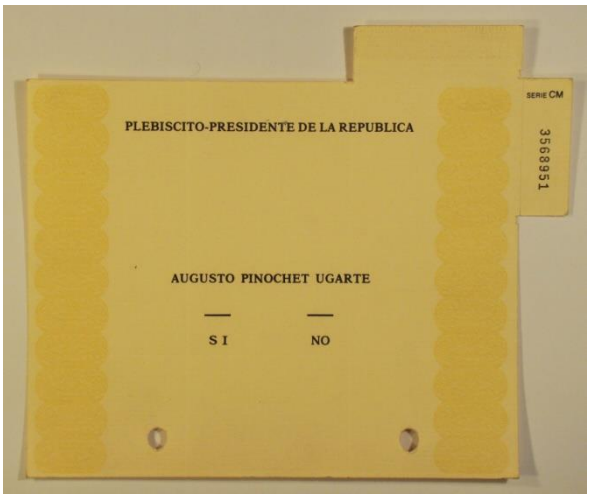



Imagem 3: Cédula de votação de plebiscito de 1988 no Chile.
Fonte: Chilean national plebiscite, 1988. Disponível em:
<https://en.wikipedia.org/wiki/Chilean_national_plebiscite,_1988>. Acesso em: 21 nov. 2015.

## Redes, clichês e memórias que formamos e que nos formam

*– Nem todo mundo compra o clichê! (Beatriz)*
*– Nem compra do mesmo jeito! (Joana)*

Beatriz e Joana, componentes do grupo de pesquisa e cujas falas aparecem em epígrafe, nos inspiram a pensar acerca de como os clichês vão criando infinitas possibilidades, nas 'conversas' que tecemos, em seguida à exibição do filme, com os membros do GRPESQ "Redes educativas, currículos e imagens". Em torno desses e outros trechos das "conversas" vamos criando *conhecimentossignificações* no que pesquisamos. Eis outra fala surgida:

> *Maritza: – A mídia foi utilizada a partir de um estereótipo de beleza, de ordem, de limpeza, que é um estereótipo moderno, hollywoodiano e de clichês. Me parece que o clichê convence. A mídia e qualquer outro tipo de propaganda, no nosso cotidiano, é o clichê que nos toma, o que nos faz 'tomar coca-cola'.*
> .....
> *Maritza: – Me parece que ele (o personagem do filme René) criou o clichê e fez com que eles entrassem na cabeça das pessoas. Ele criou o clichê para mudar a história.*
> *Alessandra: – Esse filme me lembrou as questões do livro do Castells sobre os movimentos de 2013 (jornadas de junho de 2013, no Brasil). O que move as pessoas ali? É a esperança e a indignação.*
> *Maritza: – Outra coisa que me chamou a atenção foi "o que é a consciência" política senão um ato de fé. A fé faz com que você passe a gerar, a criar outra possibilidade. Se você não acredita, você não se move para. A consciência política passa a ser um ato de fé, e você não sabe no que vai dar.*
> *Joana: – A fé é a esperança quando há possibilidade mesmo da mudança, quando há o plebiscito, ou um debate na TV.*
> *Alessandra: – E quando você começa a perceber que você não está sozinho.*
> *Joana: – Eu não sei se há uma manipulação, porque eles colocam pessoas comuns falando que votariam no "não" e aquele processo já estava cheio de negociações.*

> *Sonia: – O clichê foi utilizado também como um gancho para o espectador se identificar.*
> *Maritza: – A imagem também os colocava para pensarem que "hoje eu não posso" mas "eu vou poder comprar baguete, eu vou poder andar de helicóptero", uma ideia da alegria, da mudança, da esperança.*

Como um fio que se puxa, nas conversas que tecemos vão surgindo elementos de nossas memórias individuais e coletivas, criadas sempre em referências as redes educativas que todos formamos e nos quais nos formamos e que são inúmeras e diferenciadas. Assim, nas conversas acerca do filme "No" entre Joana, Sonia, Maritza, Beatriz, Simone, Alessandra e todo o grupo envolvido, surgiram assuntos sobre nossas vivências em outros espaçostempos e fatos políticos recentes, leituras e também clichês presentes em nossas memórias e em constantes movimentos.

Nas palavras de Guéron "a memória é – do mesmo modo como sugerimos que seja o clichê – um sistema sensório-motor" (2011, p. 132). Assim, podemos considerar que todos os tipos de clichês que produzimos e consumimos estão intrinsecamente ligados à nossa memória, que, por sua vez, cria em nós determinadas expectativas seja de uma trama fílmica, literária, de qualquer experiência social. Assim, a identificação que Sonia afirma existir do espectador em relação aos clichês tem a ver com essa memória de que Guéron afirma existir. Em outras palavras, esquemas sensório-motores que nos remetem às situações muitas vezes desejadas pelos indivíduos, como Maritza lembra "eu vou poder comprar baguete". Deleuze nos lembra, por exemplo, que nós criamos esquemas para nos esquivar quando é horrível demais, mas também para assimilar o que é belo (2007, p. 31).

Se por um lado a memória nos afeta em nossas criações cotidianas, por outro, como afirma Deleuze (2007), esta é uma civilização não de imagens mas sim de clichês: estamos neles mergulhados e com eles precisamos trabalhar.

Com isso, pensamos que aquilo que Maritza aponta acima tem a ver com essa ideia esquematizada da dinâmica de produção e consumo dos clichês. Por outro lado, a multiplicidade de ideias presentes nas conversas nos auxilia a pensar que clichês não são criados e consumidos somente com a intenção primeira dada a eles. É neste sentido que Joana e Beatriz contestam seus 'usos' e 'consumos', pois apontam justamente aquilo que incomodou a própria Maritza, que enfatizou os clichês percebidos por ela durante o filme e que, de certa forma, a instigaram. Beatriz lembra que o clichê pode ser negado, Joana completa afirmando que eles podem ser extrapolados, a partir da multiplicidade que cada um de nós é, nas tantas redes de que participa o que nos faz ver e sentir de modos diferentes.

Compreendemos a partir de Certeau (1994) que 'usamos' aquilo que nos é posto para consumo com inventividade, muitas vezes extrapolando aquilo que quem produz tem por expectativa. Assim também acontece quando lidamos com o que Deleuze chama de "civilização de clichês": aceitamos, superamos ou os rejeitamos. Para Guéron, o clichê precisa ser quebrado para que haja vida, pois para ele "aquilo que parece nascer de uma força que constitui a vida, precisa ser quebrado para que esta possa se afirmar" (2011, p. 138). Este foi, também, um processo rico que vivenciamos nos diversos cineclubes que realizamos. Pois é certo que, *praticantespensantes* que somos, tendemos, quando 'conversamos', a desestabilizar, questionar as imagens, o cinema, a literatura, a arte e tudo o que consumimos e produzimos, bem como nossas próprias experiências com imagens, sons e tudo aquilo que 'habita' nossos mundos.

Essa aproximação que Guéron faz entre memória e clichê nos coloca a pensar como todo dia lançamos mão de clichês para tecer nossas conversas, para fotografar, filmar etc. e também nas *práticasteorias* escolares e curriculares. Não há nesse 'processo curricular clichê' repetição ou monotonia, somente, pois voltamos a lembrar que – *praticantespensantes* que somos – tendemos a 'afirmar a vida', com as mais variadas e imprevisíveis redes de *conhecimentossignificações* que

formamos e nas quais nos formamos. Para além disso, compreendemos com Deleuze que precisamos do clichê para suportar as realidades, como ele mesmo nos diz:

> as situações cotidianas e mesmo as situações-limite não se assinalam por algo raro ou extraordinário. É apenas uma ilha vulcânica de pescadores pobres. Apenas uma fábrica, uma escola... Nós passamos bem perto de tudo isso, até mesmo da morte, dos acidentes, em nossa vida corrente ou durante as férias. Vemos, sofremos, mais ou menos, uma poderosa organização da miséria e da opressão. E justamente não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a este respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras, e nos inspiram a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, é isso um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto comumente percebemos apenas clichês. (DELEUZE, 2007, p. 31) (grifo nosso).

Outros fios nas "conversas" sobre o filme foram puxados por Simone e nos auxiliam a pensar como as redes de *conhecimentossignificações* se entrelaçam na dinâmica dos 'consumos' e 'usos' dos clichês:

> *– Eu fiquei pensando sobre a questão que a colega destacou sobre a mídia que manipula. De fato a gente sabe disso. Mas e a capacidade de escolha? As subjetividades? As redes que nos atravessam? A Globo conseguiu 'tirar' a presidente? 'Acabou' com a Petrobrás como tentou fazer recentemente? Será que somos manipuláveis assim? No caso do filme: porque por mais que tenha um clichê ou alguém tentando te induzir para um caminho, o que importa é o bom uso disso tudo.*

Nas pesquisas com os cotidianos, entendemos que se através das redes de *conhecimentossignificações* consumimos os clichês, nelas também, os 'quebramos'. Nesse sentido, nos aproximamos de Deleuze, pois o mesmo afirma que percebemos os clichês "devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas" (Idem, p. 31). É desta forma que Simone problematiza as questões recentes produzidas por emissora de TV, mas também aquilo que se passou na narrativa do filme, com memórias presentes ajudando a compreender o que está sendo e o que foi, com nossa capacidade de ir além dos clichês, assumindo-os.

Assim, entendemos que as redes que tecemos vão em direções múltiplas e têm caráter imprevisível, em movimentos caóticos. Assim são as nossas escolas, assim percebemos que são as aulas que ministramos, quando um estudante interpreta algum elemento de nossas aulas de um modo completamente imprevisível. Se o clichê nos serve para identificar as marcas sociais que criamos e carregamos encarnadas em nós, é possível indicar, por outro lado, que tendemos à vida pulsante. Tendemos, então, a ir além dos clichês, pois somos seres inventivos, criativos, nos cotidianos em que vivemos, nas redes educativas que formamos criamos mundos culturais múltiplos.

## Os clichês presentes nos cotidianos escolares e nos currículos *praticadospensados*

A preocupação de Deleuze com os clichês e a forma como desenvolve questões sobre eles nos foi/é relevante porque nos permite pensá-los para além de uma suposta precarização de imagens. Ele reconhece o clichê como um processo através do qual nós identificamos as mais variadas situações que vivenciamos com as imagens do cinema. Tais situações são tão bem conhecidas pelos praticantespensantes a partir do amplo repertório de esquemas sensório-motores que todos temos. Assim, ele sugere algumas ideias sobre imagens e clichês consideradas relevantes para o nosso grupo de pesquisa. Diz ele:

> a imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque se insere em encadeamentos sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos tudo que há na imagem, porque ela é feita para isto (para que não percebamos tudo, para que o clichê nos encubra a imagem...). Civilização da imagem? Na verdade civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode conduzir: a importância de se tornar visionário ou vidente. Não basta uma tomada de consciência ou uma mudança nos corações. [...] Às vezes é preciso restaurar as partes perdidas, encontrar tudo o que não se vê na imagem, tudo o que foi subtraído dela para torná-la "interessante". Mas, às vezes, ao contrário, é preciso fazer buracos, introduzir vazios e espaços em branco, rarefazer a imagem, suprimir dela muitas coisas que foram acrescentadas para nos fazer crer que víamos tudo. É preciso dividir ou esvaziar para encontrar o inteiro (Ibid., p. 32).

Assim, ao contrário dos anseios expostos anteriormente, Deleuze nos mostra como no que ele denomina de "civilização do clichê" estão intrínsecos interesses de todos os tipos e grupos, criando possibilidades de que sejam tecidas diferentes ideias e modos de significações. Ou seja, o autor nos indica que a imagem atravessa o clichê e que seus destinos, seus 'usos' podem ser múltiplos, inesperados. Nisso está sua potência.

Pois a potência dos clichês não está somente em identificá-los ou compreendê-los como modo de produção de conhecimentos e significações, mas em subvertê-lo, superá-lo, transgredi-lo. Compreendemos o que há nele, suas implicações de diversas demandas, etc. e a partir disso produzir outras coisas, que o atravessam, que o extrapolam.

Para as pesquisas com os cotidianos, o entendimento que tivemos do clichê, em Deleuze, nos aproximou porque as *práticasteorias* exercidas nos *espaçostempos* cotidianos muitas vezes se apropriam de "esquemas sensórios-motores" decodificados de nosso repertório. Quando se diz, por exemplo, que é clichê os estudantes amarem suas/seus professores/as e vice-versa, vemos que essa relação extrapola os filmes, essas situações acontecem de fato, nos cotidianos. Por isso, compreendemos que os clichês estão presentes nos nossos cotidianos, ou seja, consumimos e produzimos muitas vezes clichês nos cotidianos.

Produzidos o tempo todo nos diversos *espaçostempos* que habitamos, os clichês estão presentes também nos cotidianos escolares. Nas escolas temos, por exemplo, concepções clichês de várias questões, como: as *práticasteorias* de povos indígenas como seus hábitos de comer, vestir-se, morar, entre outros elementos. Por que não é atribuído ao índio o direito de se apropriar das tecnologias e/ou ocupar *espaçostempos* urbanos? Digo isso, porque em nossa experiência docente vivenciamos o constante estranhamento de crianças a imagens de índios nesses contextos.

Outra experiência que nos remete ao clichê é o clássico episódio de festas na escola em que a menina branca faz o papel da princesa enquanto a colega negra, mesmo demonstrando o desejo de desempenhar este papel, não é atribuído esse papel a ela. Mais do que afirmar que essa seria uma atitude preconceituosa, é relevante pensar como tais clichês são *práticasteorias* produzidas e naturalizadas entre nós, que se tornam inclusive convenções sociais. Nesse sentido, a potência dos clichês está em identificá-los, em denunciar tais práticas, mas também, e principalmente, em superá-las.

Superar os clichês estaria, a meu ver, ligado a contextos em que a diferenciação seria o cerne da criação de outras coisas, outras possibilidades de ser/estar/ver/sentir o mundo e precisa repetir, fazer o movimento ao começo, incessantemente. Para Tadeu (2004), Deleuze é o filósofo da multiplicidade. Para ele a multiplicidade é potente para a criação e esse processo se relaciona com a diferença. Nas palavras de Tadeu (2004), que se dedica à obra de Deleuze para pensar currículos:

> sem diferenciação não existe criação. Mas para que isso salte sem o auxílio de uma intervenção externa, sem um elemento transcendental qualquer [...], para que haja diferenciação sem que haja um "diferenciador" externo, é preciso conceber algo que "comanda" esse processo, por assim dizer, de "dentro", de forma imanente. É justamente isso que [...] Deleuze chama de "diferença". (Além de outras precisões, seria preciso dizer que a diferença age duplamente: no interior da multiplicidade e em direção a seu exterior, naquilo que Deleuze resume em *Diferença e repetição*[...]). Por outro lado, é preciso que o processo de diferenciação que está no cerne do processo de criação se renove constantemente, que comece sempre de novo. É preciso que o *processo* (e não a "coisa" criada, não o seu resultado, não o seu produto) se repita incessantemente. É preciso voltar, retornar (Nietzsche), sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, sua ação produtora e produtiva. O ciclo da diferença deve retomar incessantemente, incansavelmente, seu trabalho, seu movimento. Em outras palavras, é preciso que ele se repita sem parar, é preciso que haja repetição. Sem o retorno, a repetição da primavera (considerada como processo), não há nova floração (diferenciação), não é acionado aquilo (a "diferença") que faz com que surja essa nova floração. Sem repetição, não há diferença. O que parece um paradoxo é, na verdade, uma liame indissolúvel. É que a repetição não é, aqui, a repetição da mesma "coisa", a repetição do já-feito, do já-formado. A repetição não é, aqui, cópia, duplicação, reprodução do mesmo. Não é morte, cessação do movimento. A repetição, nesse vínculo indissolúvel com a diferença, está, ao contrário, na "origem" mesma da renovação, do fluxo, da vida. Repetição e diferença: é a dupla que, juntamente com a noção de multiplicidade, caracteriza de maneira singular o pensamento de Deleuze no contexto do pensamento filosófico contemporâneo. (TADEU, 2004, p. 20-21).

Assim, se entendemos que as *práticasteorias* indígenas que são repetidas todos os anos nas escolas e os episódios em contextos escolares de as princesas serem interpretadas por meninas brancas são clichês, entendemos também que tais situações se colocam para nós como possibilidades de processos de diferenciações, e, por sua vez, como possibilidades de superação de clichês e potência do pensamento. Entendemos, assim, que a organização dos cotidianos escolares como um processo que se repete (como as estações do ano exemplificadas por Tadeu), permitindo, desta forma, *praticasteorias* de diferenciações.

Por outro lado, entendemos os clichês como necessários à vivência humana. Um 'anestesiamento' necessário, muitas vezes, às realidades insuportáveis existentes, sendo

esquivadas pelos indivíduos. Assim, no filme que vimos/ouvimos e acerca do qual conversamos, René Saavedra cria alegria em sua campanha publicitária, com um jingle marcante que diz "Chile, a alegria já vem", com palhaços, bailarinas, arco-íris, etc. todos clichês possíveis em propagandas do gênero. Assim, também fazemos nos cotidianos – criamos *práticateorias* clichês para tornar nosso dia-a-dia mais belo, alegre e esperançoso. Sabemos, por exemplo, que com o cinema assistimos situações extremamente distantes do real, assistimos a histórias mentirosas, fantasiosas. Mas porque retornamos a elas, senão pela mera necessidade dos devaneios? Faz parte da condição humana sonhar, desejar, fantasiar. E o cinema nos permite isso, ainda bem.

## Referências

ALVES, Nilda. Os 'mundos culturais' dos docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon (Org.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014: 203 – 214.

CERTEAU, Michel de. *A invenção dos cotidianos* – artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo.* São Paulo: Brasiliense, 2007. Cinema 2.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem*: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 47-70.

TADEU, Tomaz. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004. Coleção Desênredos; n. 1.

## Filme citado

***No***. Direção: Pablo Larraín. Com: Gael García Bernal, Antonia Zegers, Alfredo Castro. Chile, EUA: 2012. DVD, 117 min., drama, colorido, legendado.

# CAOS, ACASO, CLICHÊ E CURRÍCULO: AS DIMENSÕES ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICAS DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS

Carlos Eduardo Ferraço[1]
Marco Antonio Oliva Gomes[2]

**Resumo:** O texto defende as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas com os cotidianos e, ainda, dos currículos tecidos em redes de *saberes-fazeres* pelos praticantes das escolas. Assume o caos como condição imanente de produção dessas dimensões e das vidas dos praticantes das pesquisas-currículos. Afirma o acaso e a experiência que acontecem com os encontros como potência para problematizar a máquina abstrata de rostidade e os clichês produzidos com a realização dos currículos. Destaca a força, a inventividade e a multiplicidade das *imagens-narrativas* produzidas em diferentes *espaços-tempos* pelos praticantes como possibilidades de questionar as práticas pedagógicas de diminuição do Outro. Aposta na impessoalidade, na clandestinidade e no nomadismo como possíveis intensidades de produção da diferença.
**Palavras-chave:** Caos; acaso; clichê; diferença; currículo.

## Sobre as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas com os cotidianos

Ao problematizar o discurso hegemônico da modernidade, Najmanovich (2001) observa que, de modo geral, as publicações científicas deste período assumem um estilo asséptico e impessoal, no qual são frequentes expressões como "a ciência atual", "sabe-se", "a neurologia hoje afirma", entre outras. Para a autora (2001), em todos esses casos, o discurso do enunciado é ocupado por um sujeito abstrato e universal, escamoteando-se a responsabilidade de quem fala por expressão própria e de que lugar o faz, com que propósito e de que perspectiva. Como afirma Najmanovich (2001, p. 7),

> Essa forma de discurso moderno, característico da ciência e também das conversas cotidianas, foi instituído a partir de um conjunto de pressupostos subjacentes e desenvolvido ao longo de vários séculos desde o Renascimento, passando pela Revolução Francesa, até a atualidade. Não se trata meramente de uma 'forma de falar', e sim de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo.

Ao usarmos, no sentido certeauniano,[3] a discussão da autora para fundamentar o que temos nomeado de "pesquisas nos/dos/com os cotidianos", vamos nos dar conta que além de se constituir como uma forma de falar, de pensar, de conhecer, de perceber e de sentir o mundo, o discurso hegemônico da ciência moderna, que se pretendeu universal, asséptico e abstrato, também se constituiu como modelo hegemônico de se pesquisar em educação, sendo necessário, então, seu questionamento a partir de outras concepções, de outras referências epistemológicas que pudessem viabilizar "novas" atitudes-sentidos de pesquisa educacional. Como pondera Alves (2008, p. 15-16),

[1] Professor Associado IV da UFES, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e realizando estágio de pós-doutoramento no PROPEd/UERJ-Bolsa PNPD/CAPES, sob a supervisão da professora Dra. Nilda Alves. *E-mail:* ferraco@uol.com.br.
[2] Professor Adjunto da UVV e Professor Substituto da UFES. *E-mail:* paramarcoantonio@uol.com.br.
[3] Em Certeau (1994, 1996), a noção de "uso" tem uma dimensão de inventividade, que se realiza no próprio ato de usar. Ou seja, os usos que fazemos daquilo que nos é dado cotidianamente pressupõe uma dimensão inventiva para além da simples reprodução mecânica e/ou representação.

> Defendo, e não estou sozinha, que há modos de fazer e de criar conhecimentos cotidianos, diferentes daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Se é isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, criar e lembrar, em um movimento que denomino *práticateoriaprática*, é preciso que me dedique, aqui e agora, um pouco, a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos – até aqui só atalhos [...]. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos, com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto.

Corroborando com a ideia de Alves (2008), temos tentado problematizar o modo hegemônico de pensar-fazer pesquisa em educação, não perdendo de vista algumas das principais questões colocadas para nós, pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, em termos, sobretudo, do que tradicionalmente entendemos como "rigor científico". Como afirmamos em outro texto (2003, p. 163-164),

> Mas, o que é uma pesquisa 'científica'? Então, uma vez definido o que estamos entendendo por científico, não se trataria deste ou daquele enfoque de pesquisa, mas, obviamente, de algo comum a todas as possibilidades de pesquisa e, por efeito, a todos e todas que se colocam como pesquisadores e pesquisadoras. O que queremos dizer é: o que caracteriza uma pesquisa ser mais ou menos científica, seja lá o que isso possa significar, não pode ser buscado no 'tipo' de pesquisa que está sendo realizada nem tampouco apenas no discurso teórico-metodológico usado, mas, certamente, precisa levar em conta aqueles e aquelas que se colocam como responsáveis pela pesquisa, o que inclui seus interesses [...]. O que, de fato, está em discussão é a associação que, historicamente, tem sido feita entre cotidiano e senso comum. Na maioria dos 'manuais' de pesquisas em ciências sociais encontramos uma associação direta e linear entre senso comum e cotidiano e uma relação de oposição entre esses termos e as ciências. As associações lineares e de oposição entre cotidiano, senso comum e ciência têm sido mantidas por aqueles que se outorgam 'guardiões' das fronteiras que separam a ciência do senso comum, por aqueles que defendem a necessidade do 'cinturão protetor' desses campos, por aqueles que se autonomeiam os cavaleiros defensores das diferenças epistemológicas e buscam preservar os 'campos' específicos do senso comum e da ciência, pelos eternos mensageiros das 'verdades' e das metanarrativas, pelos cartesianos de plantão, que não são poucos.

Assim, em nossas pesquisas com os cotidianos das escolas temos experienciado diferentes movimentos teórico-metodológicos buscando, sempre que possível, superar as dicotomias e as quantificações herdadas do modelo hegemônico de fazer pesquisa em educação. Nesse sentido, um desafio que se coloca como permanente para todos nós, cotidianistas, se expressa no necessário deslocamento das características de *universal*, *asséptico* e *abstrato* pretendidas pelo referido discurso hegemônico para as dimensões *ético-estético-políticas* do conhecimento produzido. Os movimentos experienciados nas pesquisas aos quais nos referimos têm sido buscados por diferentes autores do campo do currículo, entre os quais destacamos Alves (2001, p. 14-16), quando defende que:

> Admito que, como a vida, o cotidiano é um 'objeto' complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo. São quatro os aspectos que julgo

> necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro deles se refere a uma discussão com o modo dominante de 'ver' o que foi chamado 'a realidade' pelos modernos [...] no qual 'o sentido da visão' foi exaltado. [Como alternativa], é preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond, tenho chamado esse movimento de 'o sentimento do mundo'. O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, 'limite' ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo [...] estou usando a idéia de 'virar de ponta cabeça'. Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de 'complexidade' [...] vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de 'beber em todas as fontes'. Por fim, vou precisar assumir que, para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de 'narrar e vida e literaturizar a ciência'.

Ao assumir que esses movimentos não esgotam as possibilidades de realização das pesquisas com os cotidianos, Alves (2005, p. 17), em publicações posteriores, amplia suas considerações em relação à proposta apresentada indagando: por que não buscamos trabalhar um *quinto movimento* que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupados com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos cotidianos de nossas escolas?

> Talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados, ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem idéias é homem ou, ainda, porque deixo as marcas de seus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por *espaçostempos* ainda não ou dificilmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1996) porque as vê em atos, o tempo todo.

As dimensões ético-estético-políticas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos forçam, então, a pensar sobre a necessidade-urgência de se questionar os modelos cognitivos hegemônicos criados no contexto da racionalidade moderna e herdados pela pesquisa educacional, estimulando-nos a ousar inventar outros possíveis para realização de nossas investigações. Najmanovich (2001, p. 8) nos ajuda nessa defesa ao escrever:

> Nas últimas décadas, os modelos cognitivos, os valores e as práticas da modernidade entraram em uma crise que muitos consideram terminal. O pensamento contemporâneo se satisfez em desenredar a complexa meada de conceitos, metáforas, inferências que têm estruturado a concepção moderna de mundo. De diversas perspectivas, que incluem a lingüística, a filosofia da linguagem, a teoria da categorização, a inteligência artificial, a psicologia cognitiva, a teoria literária, a crítica de arte, a filosofia da ciência, vem sendo questionado o discurso moderno a respeito do sujeito, o conhecimento e a produção de sentido. Este capítulo se inscreve numa perspectiva conceitual que rompe com os discursos da modernidade; exige como ponto de partida a especificação do lugar de onde se

> fala. Esse gesto não é um mero indicativo, nem uma regra protocolar. Ao contrário, trata-se de uma afirmação **ética**, porque implica a decisão do falante de fazer-se responsável pelo discurso; **estética**, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos que esta cria; e **política** porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas (Grifo nosso).

Assim, pensar-praticar as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas *com* os cotidianos significa, antes de tudo, estar atento aos acontecimentos e às experiências do dia a dia, às intensidades e efemeridades dos *indícios* (GINSBURG, 1989) deixados pelos praticantes sem a preocupação com a autoria ou a identidade, aos movimentos táticos, clandestinos que insurgem, a todo momento, nas redes de *saberes-fazeres* tecidas pelos nômades-andarilhos que fazem do "espaço-escola" um "lugar praticado". Pensar-praticar as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas *com* os cotidianos se refere muito mais a uma "atitude de pesquisa", do que a uma escolha-preferência por este ou aquele método, por esta ou aquela abordagem, por este ou aquele enfoque-autor.

## Sobre as possibilidades de produção e de desconstrução dos clichês

É em meio ao *caos*, ao *acaso*, às *experiências* e aos *encontros* vividos nas redes de *saberes-fazeres* tecidas neste lugar-praticado-escola, que temos problematizado os processos de produção e de desconstrução dos clichês. Para tanto, temos usado como principais intercessores os escritos de Deleuze (2000; 2006; 2007a; 2007b; 2009), de Deleuze & Guattari (2001; 2008a; 2008b) e de Guerón (2011), forçando-nos a pensar e a provocar, nos cotidianos das escolas "com" (FERRAÇO, 2003) as quais realizamos nossa atual pesquisa,[4] movimentos que teriam como objetivo o que Gilles Deleuze (2007a) chama de "romper"[5] com os clichês. Ao discutir esse tema, Deleuze (2007a, p. 19) afirma que "seria um erro acreditar que o pintor trabalha sobre uma superfície em branco e virgem. A superfície já está investida virtualmente por todo tipo de clichês com os quais se torna necessário romper". Com isso, para o autor (2006, p. 209-210),

> "[...] o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que 'dá a pensar', daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, o fato perpétuo que 'nós não pensamos ainda'. É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento advém".[6]

Essa atitude de pesquisar *com* os cotidianos, realizada em meio à complexidade dos currículos em redes das escolas, não se traduziria, como já dito, em um método que nos levasse à descoberta de como explicar, representar ou romper com os clichês, mas se instituiria como

[4] Estamos nos referindo à pesquisa "Currículo, cotidiano escolar e clichê", a ser realizada no período de março de 2015 a fevereiro de 2017, com financiamento do CNPq.

[5] Deleuze (2000, 2006, 2007a, 2007b, 2009) usa diferentes verbos para se reportar aos processos de romper com o clichê, dentre os quais destacamos: combater, deformar, desaparecer, desobstruir, desvencilhar, escapar, esvaziar, extirpar, falsificar, hostilizar, limpar, livrar, lutar, maltratar, mutilar, parodiar, reagir, rejeitar, renunciar, transformar, triturar etc. O mesmo acontece com os verbos que se referem aos seus processos de produção: acumular, aderir, convocar, multiplicar, renascer etc.

[6] "Pensar é experimentar, é problematizar... É, a cada vez, inventar o entrelaçamento, lançar uma flecha de um contra o alvo do outro, fazer brilhar um clarão de luz nas palavras, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis. Pensar é fazer com que o ver atinja seu limite próprio, e o falar atinja o seu, de tal forma que os dois estejam no limite comum que os relaciona um ao outro separando-os". (DELEUZE, 1998, p. 124)

uma *longa preparação* (DELEUZE; PARNET, 2004) que teria como efeito potencializar questões como: Que *imagens-narrativas*[7] tecidas pelos praticantes das escolas (CERTEAU, 1994) ajudam a furar os clichês e as metáforas que evocam certezas, buscam consensos e o pensamento óbvio? Que forças essas *imagens-narrativas* que mutilam os clichês podem favorecer para as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas que agenciam movimentos de expansão dos modos de vida dos praticantes?

Os agenciamentos[8] que favorecem movimentos de expansão dos modos de vida dos praticantes não são da ordem da intencionalidade, mas se dão no plano das forças nômades e impessoais, provocando o surgimento de formas que, em situações diversas, reforçam-produzem *imagens-narrativas-clichês*. Também somos violentados a pensar que as tensões que emergem nos cotidianos escolares implicando a produção de clichês, sempre provocam movimentos, quase sempre imperceptíveis, de obstrução dos próprios clichês, afirmando a potência das vidas experienciadas na imanência.

> – Aqui, na escola, trabalhamos com aspectos da cultura no currículo sem nos preocupar se se trata da cultura local ou da cultura geral. Até porque fico me perguntando o que estamos chamando de cultura local e cultura geral? A meu ver, essa separação não faz muito sentido, pelo menos nos dias de hoje. Os alunos estão conectados com o mundo o tempo todo e, com isso, a separação entre local e geral fica difícil de aceitar (EDUCADORES – conversas durante os encontros das pesquisas).

Assim, problematizar com nossas pesquisas as *imagens-narrativas* fabricadas por esses praticantes implica assumir uma atitude ético-estético-política-poética de devir diante das falas-gestos. Intuímos[9] que é por mio dos devires que conseguiremos reagir contra os clichês. Como falam Deleuze e Guattari (2008b, p. 89), "[...] o que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante. Você não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estufar, e que lhe arrasta". No livro "Francis Bacon: lógica da sensação", Deleuze (2007a) mostra como Cézanne conseguiu escapar do clichê em sua pintura, na medida em que dava uma interpretação inteiramente intuitiva de objetos reais em sua natureza morta.

> Clichês, clichês! Não se pode dizer que a situação tenha melhorado depois de Cézanne. Não apenas houve multiplicação de imagens de todo tipo, ao nosso redor e em nossas cabeças, como também as reações contra os clichês engendram clichês (DELEUZE, 2007a, p. 93).

Cândido (2011), com base no conto "O espelho", de Guimarães Rosa, infere sobre a dificuldade que temos de renunciar ao clichê. Para ele, independentemente dos nossos esforços, os clichês multiplicam-se vorazmente e nos enganamos se os consideramos como naturais. Ao falar sobre as diversas máquinas modernas, Cândido (2011, p. 51-53) destaca a do clichê, na qual o sentido da visão seria privilegiado.

---

[7] Para Guimarães (1996, 2006), temos que o conjunto de enunciados que formam uma *imagem-narrativa* é, antes de tudo, um bloco de sensações, perceptos, afectos, paisagens e rostos, visões e devires.

[8] A unidade real mínima não é a palavra, nem a ideia ou o conceito, nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados [...]. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo em nós e fora de nós populações, multiplicidades, territórios, devires, afectos, acontecimentos [...]. O agenciamento é o co-funcionamento, é uma 'simpatia', a simbiose [...]. É isso agenciar: estar no meio, na linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 69-70).

[9] Estamos partindo da noção de intuição de Bergson (1999) problematizada por Deleuze (1999).

> Ao abordarmos a máquina de clichê não podemos correr o risco apontado por Deleuze de engendrar novos clichês (e muito menos recorrer a velhos clichês) [...]. Não é tarefa fácil, sabemos. Numa sociedade (cada vez mais) midiática, em que os clichês já nos cercam no útero, os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais.

A velocidade com que os clichês são produzidos e multiplicados na sociedade atual remete-nos à discussão de Deleuze e Guattari (2008a) sobre *rostidade* ou, ainda, *máquina abstrata de rostidade* que, em linhas gerais, se pautaria por agenciamentos de poder que necessitam da produção social do rosto.

> – Mas, se você for ver aqui, na comunidade, não tem só congo. Tem *funk*, *rock*, samba, sertanejo, axé, música evangélica... Tem de tudo um pouco. Então, o local não é uma coisa só; está tudo misturado. Na hora dos projetos, a gente tenta privilegiar alguma coisa que, para nós, professores, é considerado como local, alguma coisa que faz sentido para os nossos objetivos. Mas é o nosso interesse e, se a gente for ver na realidade deles, não seria só aquilo que escolhemos como cultura local (EDUCADORES – conversas durante os encontros das pesquisas).

Ao defenderem que uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um pai, um chefe, um professor primário, um policial não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos, os autores nos forçam a pensar que um rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente. Como falam Deleuze e Guattari, (2008a, p. 34-36),

> Os rostos concretos nascem de uma máquina abstrata de rostidade, que irá produzi-los ao mesmo tempo que der ao significante seu muro branco, à subjetividade seu buraco negro [...]. Se o homem tem um destino, esse será o de escapar ao rosto, desfazer o rosto e as rostificações, tornar-se imperceptível, tornar-se clandestino.

Entendendo nossa condição de *nomadismo*, *clandestinidade* e *impessoalidade* como potência do acaso, capaz de reagir aos clichês produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo aqueles que afirmam ou se valem das diversas "práticas de inclusão", nos empenhamos, então, em não interpretar, mas *experienciar* (DELEUZE; PARNET, 2004), com a realização da pesquisa, diferentes processos potencializadores de modos de se escapar das rostificações, isto é, de se desfazer dos rostos que são criados cotidianamente, grudando as pessoas em identidades fixas, em rótulos que, como denunciam Deleuze e Guattari (2008a), cumprem a função de fazer o reconhecimento de cada um, inscrevendo-o no conjunto do quadriculado da máquina abstrata, rejeitando aqueles rostos que nos parecem suspeitos, pois não estão de acordo com os nossos modelos de normalidade, e aceitando os que nos parecem familiares, aqueles que reconhecemos como normais.

> Rosto de professora e de aluno, de pai e de filho, de operário e de patrão, de policial e de cidadão, de acusado e de juiz... A máquina abstrata de rostidade assume um papel de resposta seletiva ou de escolha: dado um rosto concreto, a máquina julga se ele passa ou não passa, se vai ou não vai, segundo as unidades elementares. A correlação binária dessa vez é do tipo 'sim-não'. (DELEUZE; GUATTARI, 2008a, p. 44)

Deleuze e Guattari (2008a) inferem, ainda, que a máquina abstrata de rostidade produz relações binárias entre o que é aceito em uma primeira escolha e o que não é tolerado em uma

segunda ou terceira escolha. Como exemplificam (2008a, p. 45), "Ah, não é nem um homem nem uma mulher, é um travesti: a relação binária se estabelece entre o 'não' de primeira categoria e um 'sim' de categoria seguinte".

> – Também penso que hoje em dia está tudo misturado, tem de tudo um pouco. Nos grafites que eles fazem, você percebe isso. Inclusive nos objetos como bonés, mochilas, cadernos, corte de cabelo... Nas músicas que ouvem, nos tipos de dança. Acho que não tem essa de local e geral. Tá tudo junto e, pra mim, isso é que é o mais legal da cultura, sem discriminação do que seria o melhor ou o mais certo (EDUCADORES – conversas durante os encontros das pesquisas).

A relação binária estabelecida, nesses casos, pela máquina abstrata de rostidade, pode pressupor sob certas condições, uma tolerância ou, ainda, indicar que se trata de um inimigo que é necessário extinguir a qualquer preço, incluindo-o no lugar da normalidade. Para os autores (2008a, p. 45),

> Compreende-se que, em seu novo papel de detector de desvianças, a máquina de rostidade não se contenta com casos individuais, mas procede de modo tão geral quanto em seu primeiro papel de ordenação de normalidades. Se o rosto é o Cristo, quer dizer o Homem branco médio qualquer, as primeiras desvianças, os primeiros desvios padrão são raciais: o homem amarelo, o homem negro, homens de segunda ou terceira categoria. (DELEUZE & GUATTARI, 2008a, p. 45).

Retomando, então, a fala dos autores (2008b, p. 89) sobre a força do que nos precipita num devir, isto é, algo inesperado, insignificante, um pequeno detalhe que nos toma de surpresa e nos arranca da acomodação, vamos nos dar conta da necessidade de resistir ao protagonismo cujas ações pessoais visam a extirpar o racismo, o preconceito ou o clichê, buscando experienciar nossa condição de *impessoalidade*, contando com a surpresa do acaso!

**Referências**

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CANDIDO, Jeferson. Limpar os clichês, desfazer o rosto: devires (ou estratégias de guerra) nO Espelho, de Guimarães Rosa. *Outra Travessia:* Revista de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. II, Psicanálise, Cinema e Literatura, v. 28, p. 46-58. 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem-Movimento. Cinema I*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

_____. *Francis Bacon. Lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007a.

_____. *A Imagem-Tempo. Cinema II*. São Paulo: Brasiliense, 2007b.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

_____. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs:* Capitalismo e Esquizofrenia. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008a.

_____. *Mil Platôs:* Capitalismo e Esquizofrenia. v. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008b.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

_____. *Mil Platôs:* Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método*: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê. Do clichê à imagem:* Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

GUIMARÃES, César. *Imagens da memória:* entre o legível e o visível. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1977.

_____. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera. (Org.). *Na mídia, na rua:* narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais:* morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado:* questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

# A LÓGICA DO SENTIDO E O PARADOXO DO TEMPO: OU, ALICE E O SORRISO SEM GATO

Maritza Maciel Castrillon Maldonado[1]

**Resumo:** *Um chá maluco* e a teoria do sentido estabelecida por Gilles Deleuze em *A lógica do sentido*, a partir da obra de Lewis Carroll, são os intercessores utilizados neste texto para problematizar o tempo e suas maneiras de constituírem *Alices* e seus encontros. O texto fala de *cronos*, o tempo da continuidade, e de *áion*, o tempo do acontecimento enquanto devir, que foge ao hábito e impõe um ritmo que lhe é próprio. Os temas aqui apresentados foram problematizados com o desenvolvimento do projeto de pesquisa "Entre *espaçostempos* na Educação Infantil: cronos e áion/rotina e ritmo", entre os anos de 2012-2014, e continuam agenciando com nossas discussões atuais.
**Palavras-chave:** Sentido; paradoxo; tempo.

*"Bem! Já vi muitas vezes um gato sem sorriso",*
*pensou Alice;*
*"mas um sorriso sem gato!*
*É a coisa mais curiosa que já vi na minha vida"*
*(p. 79)*

Ela é Alice, uma menina que tem um nome que a constitui, que a designa, que lhe garante uma identidade. Ela acredita e deseja ser Alice. Assim, Alice nela permanece. Alice procura uma lógica, um sentido para a pressa do coelho em chegar.

Mas, ela é também uma história, um enigma, uma aventura; uma sobrinha que tem um tio que usa de preposições para compor um enredo. Um enredo disforme, que narra acontecimentos que colocam Alice em contato com um mundo desconhecido e que a transformam a cada novo encontro. Alice se perde em paradoxos e não sabe mais dizer quem é.

Alice, assim, transita entre "o ser do real", como matéria das designações, o "ser do possível", como forma das significações e o "extra-ser", que define um mínimo comum ao real, ao possível e ao *impossível* (Deleuze, 2007, p. 38), que acontecem e insistem nas proposições.

Carroll nos coloca num círculo e nos reduz ao Paradoxo, esse é o alerta de Deleuze. Para o filósofo "a significação não pode nunca exercer seu papel de último fundamento e pressupõe uma designação irredutível" (p. 19). Assim, ele nos remete ao Sentido, enquanto o expresso da proposição, que é irredutível aos estados de coisas individuais, às imagens particulares, às crenças pessoais e aos conceitos universais e gerais; é irredutível ao verdadeiro e ao falso. O sentido é o expresso, é uma entidade não existente. O expresso por Carroll é uma Alice que se perde... que não vê a diferença entre uma pergunta com resposta clara e distinta: "quantos quilômetros será que caí até agora?"(CARROLL, 2009, p. 15) e outra, sem resposta pronta, que faz o pensamento pensar e que, talvez, nem resposta tenha, como: "por que um corvo se parece com uma escrivaninha?"(id., p. 81). Carroll faz, segundo Deleuze, a primeira grande encenação dos paradoxos do sentido, ora recolhendo-os, ora renovando-os, ora inventando-os, ora preparando-os. Em relação ao tempo esse paradoxo é exemplar.

-*-

[1] Professora Adjunta da UNEMAT, atuando no PPGEdu e realizando estágio de pós-doutoramento no PROPEd/UERJ-Bolsa CNPq, sob a supervisão da professora Dra. Nilda Alves. *E-mail:* maritzacmaldonado@gmail.com.

A cena se passa quando Alice chega à casa da Lebre de Março e se coloca à mesa com ela, o Chapeleiro, que tomavam chá, e o Caxinguelê dorminhoco. Após momentos de conflito entre Alice e a Lebre, o Chapeleiro pergunta: "Por que um corvo se parece com uma escrivaninha? (p. 81). Alice para, pensa, se irrita com essa questão sem resposta e diz "Acho que vocês poderiam aproveitar melhor o seu tempo", ponderando que o que fazem é perda de tempo. O paradoxo se impõe na medida em que questões desse tipo nos fazem pensar no sentido e no não senso, na ordem e no caos, presença e ausência do sentido enquanto co-pertencimento. Tempo perdido? Não. Tempo que se passa de forma diferente daquele tempo de *cronos* que Alice se acostumou. A cena continua... O Chapeleiro pergunta: "Que dia é hoje?" E Alice responde: "Dia quatro". O Chapeleiro olha no seu relógio que marca o dia e diz estar atrasado dois dias. Alice acha o relógio engraçado e ele responde perguntando se o dela marca o ano. Alice diz que não porque "continua sendo o ano por muito tempo", e o Chapeleiro responde: "O que é exatamente o caso do *meu*". Embora Alice e o Chapeleiro estivessem falando a mesma língua, "a observação do Chapeleiro não fazia nenhum tipo de sentido para Alice". Quando o Chapeleiro perguntou novamente se tinha já havia decifrado o enigma. Alice disse: "não, desisto. Qual é a resposta?". O Chapeleiro responde: "não tenho a menor ideia" e a Lebre concorda: "nem eu". Alice irrita-se: "Acho que vocês poderiam fazer alguma coisa melhor com o tempo do que gastá-lo com adivinhações que não têm resposta". E o Chapeleiro: "Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu falaria *dele* com mais respeito. (...) Atrevo-me a dizer que você nunca chegou a falar com o Tempo!". Alice responde: "Talvez não, mas sei que tenho de bater o tempo quando estudo música". Mas, segundo o Chapeleiro, o Tempo não suporta apanhar. E prossegue: "Se você e ele tivessem em boa paz, ele faria praticamente tudo o que você quisesse com o relógio". É assim que o Chapeleiro faz? Controla o tempo, conversando com ele? É possível parar o tempo? Alice procurava um sentido para essa questão. Mas, o Tempo sempre escapa, mesmo ao Chapeleiro que foi acusado de "assassinar o tempo" pela Rainha de Copas em um concerto. No ato da acusação, ele, o Chapeleiro parou com o Tempo: "Brigamos em março passado. (...) Ele não faz o que peço! Agora, são sempre seis horas". Ao ir embora Alice conclui: "Foi o chá mais idiota de que participei em toda minha vida". Ela continuava procurando um sentido para a pressa do coelho, e, ainda mediada por sua polidez ajuizada, queria explicações razoáveis para tudo. Mas, vai se perdendo nos encontros... fazendo pausas, interrupções, cesuras. Vai perdendo a identidade e percebendo o acontecimento do Tempo enquanto devir. Sensibilidade, é isso! Tornar-se sensível às múltiplas maneiras de se relacionar com o Tempo. Alice se enlouqueceu com isso...

**-*-**

O tempo parado, vivido pelo Chapeleiro, pela Lebre de Março e pelo Caxinguelê soou-me *acontecimento* enquanto *devir*. Falar de devir é falar com Deleuze. Mas, falar de devir com Deleuze, é falar de muitos temas, dentre eles, de subjetividade, para além da identidade. É falar de subjetividade como "ponto de cruzamento de energias coletivas", "feixes de fluxos". Assim, é falar subjetividade, com Deleuze e Guattari, é falar das múltiplas Alices que se constituem enquanto devir, experiência, acontecimento. Deleuze, reportando-se a Péguy, explica que há duas maneiras de considerar o acontecimento:

> uma consiste em passar ao longo do acontecimento, recolher dele sua efetuação na história, o condicionamento e o apodrecimento na história, mas outra consiste em remontar o acontecimento, em instalar-se nele como num devir, em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo, em passar por todos os seus componentes ou singularidades (DELEUZE, 1992, p. 211).

A primeira maneira de tratar o acontecimento seria a maneira histórica. Entendendo a história como *sucessão,* tempo que os gregos denominaram *cronos*, o tempo da medida, da continuidade que segundo Deleuze e Guattari, "fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma determinada de sujeito" (DELEUZE e GUATTARI, 1997: 49). O tempo da profundidade que insistia em permanecer em Alice. Segundo Nietzche, nada de importante se faz sem uma "densa nuvem não histórica", pois o que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisas, mas o acontecimento em seu devir escapa à história (DELEUZE, 1992, p. 210). A questão sem resposta do Chapeleiro à Alice também escapa.

O tempo-devir é o tempo *Aion*, que, para Deleuze e Guattari,

> 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 (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 48-49).

Os encontros do sonho de Alice a tornaram outra. Agora, ela já não é mais a Alice que permanece. O tempo-duração permanece em Alice quando ela sente o gosto bom da mistura de "torta de cereja, creme, abacaxi, peru assado, puxa-puxa e torrada quente com manteiga", tudo no mesmo instante dos acontecimentos. Alice inquieta-se com o "massacre do tempo", a destruição da medida, a supressão das paradas e dos repousos que qualificam e fixam (Deleuze, 2007, p. 82). E se perde nas direções simultâneas e discordantes de *Aion*. Alice sobe à superfície.

*Aion* é a segunda maneira apresentada por Péguy para considerar o acontecimento. É o tempo flutuante em relação ao tempo formal de *cronos*. Duas maneiras distintas de temporalidade, dois modos distintos de individuação. Ao modo de individuação propiciado pelo tempo de *aion*, Deleuze dá o nome de *hecceidade*. Enquanto hecceidade, um corpo não se determina pela forma, nem como substância, ou sujeito determinado. O corpo se define pelo conjunto de elementos materiais, ou pelas coordenadas espaço-temporais que lhe pertencem. Assim, para Deleuze e Guattari, não somos mais que hecceidades, ou seja, somos

> longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afectos não subjetivados. [Temos] 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 mantilha (independentemente da regularidade) (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 49).

Tempo-rítmico... esse o paradoxo tempo-sonho-alice apresentado por Carroll. Tempo-estilo onde coexistem corporais e incorporais, *cronos* e *aion*... Tempo-paradoxo, amigo que te puxa e te empurra, deslocando-se sempre no plano da imanência. O plano que para o tempo a cada novo acontecimento.

> O clima, o vento, a estação, a hora não são de uma natureza diferente das coisas, dos bichos ou das pessoas que os povoam, os seguem, dormem neles ou neles acordam (id, 1997, p. 50).

Aí se percebe o tempo como acontecimento incorpóreo, sem passado, sem futuro. O tempo presente, que é plano de encontros de corpos que faz cintilar o puro expresso, que é devir: "não a espada, mas o brilho da espada, o brilho sem espada como o sorriso sem o gato" (DELEUZE, 1997, p. 32).

**Referências**

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

# IMAGENS, EXPERIÊNCIA E ACONTECIMENTO NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO

César Donizetti Pereira Leite[1]

**Resumo:** O presente trabalho se constitui a partir de pesquisas que temos desenvolvido na interface entre cinema, educação e produção de imagens por crianças e professoras. Nestas pesquisas temos refletido sobre o poder da imagem e do cinema no universo escolar e mais especificamente na Educação Infantil. Neste cenário, temos por objetivo refletir sobre a força da imagem nos processos de produção da subjetividade e no desenvolvimento infantil. Para esse propósito propomos discutir, a partir de ideias de tempo, atravessamentos presentes nestes momentos de produção e que permitem refletir temáticas presentes na Educação Infantil. Tomamos como ponto de partida ideias de como Giorgio Agamben, Gilles Deleuze e Michel Foucault.
**Palavras-chave:** Imagens; experiência; acontecimento.

> En los primeros meses de 2003 pudo verse en el Getty Museum de Los Ángeles una exposición de vídeos de Bill Viola titulada *Passions.* Durante una estancia de estudios en el Getty Research Institute Viola había trabajado sobre el tema de la expressión de las pasiones, que había sido codificado en el siglo XVII por Charles Le Brun y que fue recuperado después en el siglo XIX, sobre una base científico-experimental, por Duchene de Bourlogne y Darwin. Los vídeos ofrecidos en la exposición eran el resultado de ese periodo de estudios. A primera vista las imágenes de la pantalla parecían inmóviles, pero, al cabo de algunos segundos, comenzaban a animarse de forma casi imperceptible. El espectador daba cuenta entonces de que, en realidad, habían estado siempre en movimiento y que sólo la extrema lentificacíon, al dilatar el momento temporal, hacía que parecieran inmóviles (AGAMBEN, 2010 p. 9).

Temos desenvolvido uma série de trabalhos com produção de imagens por crianças e professores no espaço escolar e mais especificamente na Educação Infantil, nestas pesquisas o que verificamos é quase uma inversão do que nos apresenta Agamben na epígrafe deste texto. Em nosso trabalho somos convocados a olhar para infância e para a educação a partir de imagens rápidas, 'de passagens', cortadas e entrecortadas, que me sugerem outras possibilidades para pensar o tempo. Não mais em um tempo repetitivo, linear ou contínuo, mas, pelas imagens produzidas na escola o que temos é a perspectiva de um tempo que sendo 'curto' e rápido permanece e fica.

A duração parece estar naquilo que "ele produz", provoca, afeta, na inquietude que ele dispara, no mal estar e na necessidade de ter que dizer algo. Ou, como nos apresenta Deleuze, falando sobre a natureza morta,

> cada uma é o tempo, cada vez, sob estas ou aquelas condições do que muda no tempo. O tempo é o pleno, quer dizer, a forma inalterável preenchida pela mudança. O tempo é a reserva visual dos acontecimentos em sua justeza (DELEUZE, 2007, p. 28).

As imagens produzidas pelas crianças são quase tão rápidas como uma imagem fixa, na verdade a rapidez de algumas delas as tornam fixas. O fato é que, sendo rápidas ou lentas demais, sugerem que as velocidades as tornam turvas e desfocadas. Tudo isso as deixa

[1] Professor Adjunto do Departamento de Educação – UNESP Rio Claro. Bolsista Produtividade PQ2 – CNPQ. *E-mail:* mvhleite@uol.com.br.

superficiais. Elas não nos trazem técnicas, ou experimento algum, elas não possuem nenhum tipo de profundidades, daquelas que merecem comentários em vernissage. As imagens se apresentam fora de foco, do foco, se apresentam fora, são ex-postas, são ex-periência.

Sendo assim, as imagens das crianças não produzem sentidos, mas tocam a pele, cortam, suavizam, embaralham, confundem. Na verdade essas imagens são confusas, pois nelas e por elas nunca sabemos o que é ou o que pode ser, nelas e com elas ouvimos do fotografo: *são lindas, mas elas* (as crianças) *só podem fazê-las uma vez, apenas uma vez, eu poderia produzir este efeito quantas vezes você quiser*. É isso que nos interessa, o único, o singular, o fora da técnica, a experiência.

Poderia aqui, certamente, encontrar um retrato da infância, retrato apresentado pela própria imagem como:

> um lugar angustiante, onde o fôlego está suspenso, como se, abandonado pelas palavras, apagasse nas noites do impensado; lugar feliz onde o fôlego renasce como ao retornar-se a respiração para aventurar-se a um novo caminho, em direção à novas palavras, à prova de um novo verso (GAGNEBIN, 1994 p. 118).

Sobre os modos, apresentados pelas crianças, podemos pensar caminhos em torno de um movimento diferente, pois é nele e por ele que se apresenta outra noção de tempo e de experiência. Não mais um tempo vazio, mas um tempo que escapa ao tempo previsível, ao tempo esperado, ao tempo dado, e oferece um outro tempo, um tempo em que a espera escapa no próprio tempo curto, rápido e por isso potente, intenso, que fica com a gente e que põe a pensar, e do qual não conseguimos falar; apenas experimentar, que foge à palavra, à razão, criando a experiência. Esse tempo

> permite pensar o evento não mais como uma determinação espaciotemporal, mas como a abertura da dimensão originária sobre a qual se funda toda a dimensão espaciotemporal (AGAMBEN, 2005a, p. 127)

Agamben (2010), em *Ninfas,* depois de oferecer uma leitura sobre o vídeo de Viola em que apresenta uma perspectiva para pensar a imagem como algo que impõe ao espectador uma necessidade de espera, finaliza apresentando a seguinte reflexão:

> En cada instante, todas las imágenes anticipan virtualmente su desarrollo futuro y cualquiera de ellas recuerda sus gestos precedentes. Si se tuviera que definir en una fórmula la contribución específica de los vídeos de Viola, se podría decir que éstos no inscriben las imágenes en el tiempo, sino el tiempo en las imágenes. (AGAMBEN, 2010, p. 11).

"Como puede una imagen cargarse de tiempo? ¿Qué relación hay entre tiempo y la imagen?" (AGAMBEN, 2010, p. 13). Para buscar esta relação Agamben recorre a Domenico de Piacenza e a seu tratado *De la arte di ballare et danzare.* Ao recorrer a este estudo e em particular a este autor, Agamben nos leva a uma reflexão sobre a dança e encara nesta reflexão algo que para Domenico estaria no que chamou de *fantasmata* e que Agamben citando o coreografo historiador italiano descreve da seguinte forma:

> He de decirte que quien quiera aprender el oficio, tiene que danzar por fantasmata, y ten en cuenta que fantasmata es uma presteza corporal, determinada por el sentido de la medida, que es una facultad del intelecto [...] deteniéndote en el momento en que parezca haber visto la cabeza de la Medusa, como dice el poeta; es decir, una vez iniciado el movimiento, tienes que quedarte como de piedra en ese instante e inmediatamente has de alzar el vuelo (AGAMBEN, 2010, p. 13).

Nesta reflexão, Agamben acaba por estabelecer uma estreita relação entre memória, tempo e imaginação. Para ele, seguindo Domenico, a dança acaba sendo uma operação guiada, regida pela memória, em uma articulação com as imagens, com as fantasias, com o fantasmagórico, tudo isso se dando em uma série temporal e espacialmente ordenada. Nesta perspectiva, o lugar mais legítimo do bailarino não estaria no corpo e no seu movimento, mas sim

> en la imagen como 'Cabeza de Medusa', como pausa inmóvil, sino cargada, al mismo tiempo, de memoria y de energía dinámica. Pero esto significa que la esencia de la danza no es ya el movimiento, es el tiempo (AGAMBEN, 2010, p. 15).

No movimento destas reflexões, nas relações estabelecidas entre imagem e tempo e a dança, vejo a infância apresentando esse tempo suspenso, suspendido, este tempo que acena para uma *indiscernibilidade,* como diria Deleuze em *Cinema II* (2007). O tempo entre o real e o imaginário, entre o passado e o presente, o atual e o virtual, "não se produz, portanto, de modo algum, na cabeça ou nos espíritos, mas é o caráter objetivo de certas imagens existentes, duplas por natureza" (Deleuze, 2007, p. 89).

Deleuze apresenta uma reflexão extremamente importante e interessante sobre o cinema, a imagem e suas relações com o tempo. Para ele,

> el cine no convoca en mundo-imagen frente a la mirada de un sujeto espectador. Lo propio del cine es, por el contrario, producir imágenes que son irreductibles al modelo de una percepción subjetiva (MARRATI, 2003, p. 9).

No percurso destes olhares temos os movimentos cortados e recortados pelas câmeras nas mãos das crianças, movimentos que suspendem o tempo, que suspendem a ação. As ações se tornam, nas imagens apresentadas, infinitas, elas não acabam, elas se acabam nos cortes dos 'liga-desliga' das máquinas, dos desejos que acenam outros olhares, dos 'zooms' dos corpos, da não técnica. São corpos sendo paralisados e ganhando movimentos, são frações de segundos, frações propositais, acidentais, potentes.

É como se estivéssemos o tempo todo diante de uma usina, são gastos de energias produzindo outras energias, são energias sendo perdidas, transformadas, acumuladas, preservadas, são energias sem rumo certo, sem rumo, sendo desperdiçadas, ganhando variantes, variações, variando. O convite das imagens é *pôr a andar*, é *pôr a caminhar*, é mudar o tempo, mudar este tempo, é mudar no tempo e pelo tempo, é *pôr no final* aquilo que parecia no início, a infância.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História:* destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *Ninfas*. Valência: Editora PRE-TEXTOS, 2010.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem Tempo – Cinema 2*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne M. *História e narração em Walter Benjamin.* São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

MARRATI, Paola. *Gilles Deleuze, Cine y Filosofía.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003.

## SESSÃO 28 – RESUMO

## ELOS DA DIFERENÇA EM DELEUZE

A filosofia de Deleuze define-se, em boa parte, na sua utilização. Os usos de Deleuze, neste sentido, desenham operações que dependem dos elos conceituais destinados a atuar numa situação, âmbito ou problema. Podemos afirmar, a partir disso, que a filosofia de Deleuze está povoada de máquinas, ou seja, de âmbitos operatórios que criam novas conexões entre seus conceitos.

Neste sentido, nossa mesa visa desenvolver alguns dos desdobramentos possíveis do conceito de diferença. Este conceito, sabemos, define uma miríada de operações possíveis na filosofia de Deleuze. Em nosso caso, queremos nos focar no âmbito que surge da análise de sua arquitetura: arquitetura do conceito clássico da diferença (*Diferença aristotélica em Deleuze*), arquitetura de uma nova relação entre oposição e diferença (*Experimentações da diferença em nós para além da oposição: a problemática do gênero como disparador de diálogos*), e arquitetura da relação entre potência e ação (*Pausar ou A diferença na praça – entre a potência de agir e a potência de não-agir*). Sem embargo, parece que a arquitetura não fornece o elo necessário para pensarmos suficientemente nas relações entre as diversas propostas. O que interessa aqui parece não ser o conceito genérico que assemelha os três trabalhos (a arquitetura), senão a máquina onde todos convergem. Acreditamos, com efeito, que nossa mesa evidencia uma estratégia de abordagem, um rascunho que desenha uma forma de entrar e sair de Deleuze. Compomos, assim, entre as três apresentações os momentos de um *roubo* ou uma *utilização* de Deleuze. Primeiro nos aproximamos na leitura de signos, no diagnóstico de um conceito (Deleuze lendo Aristóteles). Logo, estabelecemos coordenadas inusitadas capazes de disparar as oposições e os gêneros (Deleuze e o feminino). E finalmente, iniciamos a fuga fazendo da diferença não mais um conceito e sim uma prática (Deleuze, a potência de agir do lugar público *praça*).

## SESSÃO 28 – ARTIGOS

# DIFERENÇA ARISTOTÉLICA EM DELEUZE

Gonzalo Montenegro[1]

**Resumo:** Esta comunicação objetiva descrever a interpretação crítica do conceito de diferença aristotélico que Deleuze desenvolve no capítulo I de *Diferença e repetição* (1968). Nessa seção do livro, o autor francês salienta a existência de duas modalidades da diferença em Aristóteles. De um lado, a diferença específica, definida a partir das distinções que surgem dentro um gênero. De outro, a diferença categorial que depende do estabelecimento de relações de analogia entre os gêneros maiores ou categorias. Neste ponto, Deleuze mostra os elos entre o conceito de diferença e a doutrina aristotélica da equivocidade ontológica. O diagnóstico deleuziano salienta também a clara dependência da diferença a respeito dos critérios de definição da identidade no gênero e da analogia na ontologia. Deleuze estabelece um diagnóstico crítico da tentativa aristotélica e determina seus limites perante a tarefa de pensar a diferença *em si*.
**Palavras chave:** Deleuze; Aristóteles; diferença.

## Comunicação

Como sabemos, o estagirita realiza a primeira grande sistematização da estrutura da representação. Este sistema proporciona uma noção precisa de diferença que funciona tanto no âmbito da relação entre gêneros e espécies, quanto na determinação da equivocidade do ser na relação entre os gêneros últimos ou categorias. Nos dois casos Deleuze identifica a elaboração de uma noção de diferença determinada pelas variadas configurações da identidade.

Aristóteles identifica a existência de uma forma de diferença que seria a maior e mais perfeita. Esta seria a contrariedade. De um lado, esta se distingue da pura heterogeneidade porque envolve a existência de um sujeito em comum que serve de base para o estabelecimento da diferença. A diferença, neste sentido, é relativa a um conceito em comum que serve de sujeito de comparação para os contrários. De outro lado, esta diferença permite estabelecer a especificação dentro do conceito geral. A rigor, se trata da diferença específica que pressupõe o gênero sobre cuja base se definem as diferenças particulares que, no caso dos contrários, representam o máximo de diferença.

> "Como as coisas que diferem entre si podem diferir em grau maior ou menor, deve haver uma diferença máxima à qual chamo contrariedade. E que a contrariedade seja a diferença máxima fica evidente por indução. [...] as coisas que diferem por espécie geram-se dos contrários tomados como extremos" *Metafísica*, X, 4, 1055a, p. 4-8.

A dependência do gênero para o estabelecimento dos contrários e, em consequência, da diferença perfeita, baseia-se na distinção entre o diverso (ou heterogêneo, *heteron*) e o diferente (*diaphoron*). A diversidade é caracterizada por Aristóteles como uma pluralidade sem relação que não permite o estabelecimento da diferença (*Metafísica*, V, 9-10). Esta se define, com efeito, pelas coisas que mesmo sendo diversas *"são por algum aspecto idênticas*" (*Metafísica*, 1018a, p. 12).

Deleuze aponta duas consequências desta abordagem da diferença. De um lado, cria-se um conceito de diversidade que foge ao pensamento e às categorias e pressupõe um estado indeterminado de indiferença e falta de vínculo entre as coisas (*DR*, p. 43-45). De outro lado,

[1] Professor Adjunto da UNILA, Universidade Federal da Integração Latino-Americana. *E-mail:* gozznl@gmail.com.

tenta-se introduzir a diferença no âmbito da identidade através da contrariedade, garantindo com isso as distinções de grau que definem as variadas espécies ao interior de um gênero.

Assim sendo, a diferença específica constitui o modelo perfeito de diferença para Aristóteles. Ele garante, ao mesmo tempo, a identidade do gênero e a contrariedade das espécies. Deleuze acredita que nesse nível definem-se duas partes essenciais para doutrina da representação aristotélica. Primeiro, a *identidade do conceito*, ou seja, a identidade da noção geral destinada a servir de sujeito da diferença. Segundo, a identidade vai acompanhada da *oposição dos predicados*, ou seja, a oposição entre as espécies que são determinadas a partir das diferenças de grau que existem dentro do mesmo gênero (*DR*, p. 52).

> "Diz-se que a diferença é "*mediatizada*" na medida em que se chega a submetê-la à quadrupla raiz da identidade e da oposição, da analogia e da semelhança" *Diferença e repetição*, I, p. 38.

Ora, a questão que surge após determinar a diferença perfeita como interior ao gênero é a definição da diferença entre gêneros. A consequência, mais ou menos obvia, da distinção entre diversidade e diferença parece sugerir que não haveria forma de pensar a relação entre gêneros. Com efeito, como indica Deleuze, além do gênero onde se define a diferença extrema ou perfeita (*megiste* e *teleios*) para Aristóteles, só há a diversidade caracterizada pela indiferença e falta de relação.

Aristóteles visa garantir a multiplicidade dos gêneros estabelecendo a reconhecida equivocidade do ser, que *"se diz em muitos sentidos"* (*Metafísica*, VII, 1, 1028a, p. 10). Não obstante, isso coloca a dificuldade de garantir o desenvolvimento da ciência do ser enquanto ser (ontologia), na medida em que precisam-se estabelecer as condições pelas quais o ser enquanto ser possa ser pensado como Um, e ao mesmo tempo a ciência que trata desse âmbito possa também proporcionar unidade às pesquisas. Boa parte do livro IV, especialmente o capítulo 2, se foca na justificação da convergência (*pros hen*) dos diversos sentidos do ser numa mesma unidade ontológica – o ser enquanto ser é um e não vários – e epistemológica – a ciência que trata do ser enquanto ser é uma e não diversa.

O estudo da dita convergência ao longo da tradição abriu espaço para grandes disputas dentro dos estudos dedicados a Aristóteles. A interpretação dominante, introduzida durante a época medieval, considera que a convergência dos sentidos do ser visa uma unidade distributiva e hierárquica ao mesmo tempo. Para o francês a tradução da relação de convergência (*pros hen*) para a *analogia de proporção*, seria adequada na medida em que a diferença de gênero estaria novamente atrelada a alguma forma de identidade. Neste caso, a analogia seria a forma de identidade que permite partilhar um conceito e definir uma hierarquia capaz de definir a diversidade de sujeitos comprometidos na diferença entre gêneros. Com efeito, a equivocidade dos sentidos do ser em Aristóteles tenciona garantir a diversidade dos gêneros e ao mesmo tempo a convergência numa unidade estabelecida pelo fio condutor da categoria de substância. O ser se diz em diversos sentidos, sem embargo, se diz eminentemente como substância (*Metafísica*, IV, 2).

A tentativa de classificação que organiza o pensamento aristotélico motiva a Deleuze a sustentar a existência de um quarto elemento na doutrina da diferença. A diferença responderia, em primer lugar, à identidade no gênero e aos contrários nas espécies. Este seria o caso da diferença específica. Entretanto, a diferencia genérica, responderia à analogia entre categorias. Analogia que permitiria distribuir numa série hierarquizada os diferentes sentidos do ser. Identidade, oposição e analogia definem os grandes blocos da diferença e a aproximam a sua expressão perfeita. Sem embargo, a classificação aristotélica tem dentre suas virtudes principais a capacidade para identificar, nos meandros da experiência e da percepção da diversidade dos entes, as mais finas semelhanças e a constituição de espécies da mais diversa extensão. Não se

trata apenas da constituição dos grandes gêneros categoriais, senão também da identificação de pequenos coletivos de semelhança. A semelhança, nesse sentido, opera como garantia da continuidade da percepção, afirma Deleuze.

Desta maneira a doutrina da diferença em Aristóteles reconhece, segundo Deleuze, um *teor sistemático* representado pela organização dos gêneros e espécies em termos de identidade e analogia. Contudo, o estagirita organiza sua doutrina também a partir de uma *continuidade metódica* capaz de identificar, nos detalhes, as pequenas oposições e semelhanças que permitem constituir os graus de diferença dentro de um gênero e, por tanto, definir as diversas espécies.

> "No conceito de reflexão, com efeito, a diferença mediadora e mediatizada submete-se de pleno direito à identidade do conceito, à oposição dos predicados, à analogia do juízo, à semelhança da percepção. Reencontra-se aqui o caráter necessariamente quadripartito da representação. A questão é saber se sob todos estes aspectos reflexivos a diferença não perde, ao mesmo tempo, seu conceito e sua realidade" *DR*, I, p. 43

## Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica* (ed. Reale). Loyola: São Paulo, 2002.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição* (trad. Orlandi e Machado). Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FORNAZARI, S. K. A crítica deleuziana ao primado da identidade em Aristóteles e em Platão. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 34, n. 2, 2011.

MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PORFÍRIO. *Isagoge* (trad. Mário Ferreira dos Santos). São Paulo: Editora Matese, 1965.

# EXPERIMENTAÇÕES DA DIFERENÇA EM NÓS PARA ALÉM DA OPOSIÇÃO: A PROBLEMÁTICA DO GÊNERO COMO DISPARADOR DE DIÁLOGOS

Roberto Duarte Santana Nascimento[1]

**Resumo:** Tendo em vista que o debate acerca da política em Deleuze ainda ser incipiente, defendemos a relevância do aprofundamento de uma discussão transdisciplinar do que poderíamos chamar de uma micropolítica deleuziana, a qual se mostra inseparável das considerações éticas e estéticas em sua filosofia. Para tanto, tomaremos como disparador problemático de pesquisa um outro debate, a saber, aquele que se pergunta pelas possíveis contribuições do pensamento deleuziano para as pesquisas a respeito de lutas feministas em nossa contemporaneidade. Assim, a micropolítica em Deleuze, na variedade de suas interfaces éticas e estéticas, permite-nos adentrar na problemática em questão com novas perspectivas, sobretudo à medida que se amplia a aliança conceitual, já iniciada pelo próprio Deleuze e, mais recentemente, por alguns estudiosos contemporâneos, com a microssociologia de Gabriel Tarde, bem como com aliados seus já conhecidos, como Guattari e Foucault.
**Palavras chave:** Deleuze; micropolítica; feminino.

## Comunicação

Sem promulgar por uma identificação ingênua entre os autores visitados nesta pesquisa, em que medida se pode afirmar que seus textos ressoam entre si quando se trata de denunciar, em nossa contemporaneidade, o imperialismo de um modelo de feminino e de subjetivação que toma o homem, e o ideal de masculinidade, como justa medida do universo? E ainda, na companhia destes pensadores, como pensar linhas de resistência a esse determinismo androcêntrico, tendo em vista os combates éticos a favor da ampliação de nossa capacidade de perceber e de sentir e em prol do bom convívio das diferenças?

Ao desenvolver o conceito de devir, ao mesmo tempo em que pensam a subjetividade como um dos "principais estratos que aprisionam o homem" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, v. 2, p. 90), Deleuze e Guattari afirmam que não há uma ordenação lógica entre os devires, nem progressão essencial de uns a outros. Contudo, argumentam eles que podemos conceber o "devir-mulher" como o primeiro entre todos os devires. Tal nome para este devir, não está ligado à crença de haver uma essência feminina que deveria se opor a uma essência masculina, mas à denúncia de haver em nossa sociedade um total predomínio do que os autores chamam de "padrão-homem". Padrão este majoritário e em relação ao qual tanto as mulheres como os homens e também crianças, animais, vegetais, etc. se definem minoritariamente.

Bourdieu defende que essa representação do universo, que sedimenta a violência simbólica a que estão socialmente submetidas, mais contundentemente, as mulheres (pois os homens também estão), não é algo que se impõe a partir de uma opressão exterior reconhecida como tal. Ao contrário, ela surge como uma disposição histórico-social que é automatizada inconscientemente. Logo, as resistências frente à dominação não poderiam se limitar a uma tentativa de conscientização das minorias quanto às estruturas que os subjugam.

Ora, se Bourdieu é profícuo em desvelar os agenciamentos simbólicos e práticos que efetuam as estruturas de poder dominantes, ele ainda é por demais durkheimiano para alcançar os elementos infinitesimais em cujo caldo maquínico se erigem e se reproduzem tais estruturas.

[1] Professor substituto de Psicologia da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Assis. *E-mail:* robertodsn@yahoo.com.br.

Bourdieu tem o mérito de evidenciar a sutileza de gestos, "profundamente enraizados nas coisas e nos corpos (estruturas)" (BOURDIEU, 2010, p. 122), que implicam a reprodução da binarização social entre feminino e masculino, mas não adentra em sua agitação molecular, no subterrâneo das estruturas, na indiscernibilidade de seus entremeios.

Conforme nos mostram Deleuze e Guattari, reencontra-se na microssociologia de Gabriel Tarde o mergulho no "mundo do detalhe ou do infinitesimal: as pequenas *imitações, oposições e invenções*, que constituem toda uma matéria sub-representativa". Segundo eles, Tarde toma as representações molares, "sejam elas coletivas ou individuais", como uma dinâmica de fluxos, onde "*A imitação é a propagação de um fluxo; a oposição é a binarização, a colocação dos fluxos em binaridade; a invenção é uma conjugação ou uma conexão de fluxos diversos*" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 98, v. 3, itálico dos autores).

Assim, partindo de uma leitura deleuze-guattariana inspirada no texto de Tarde, poderíamos dizer que as condições sociais de produção das tendências dominantes, de que nos fala Bourdieu, concerne a forças inconscientes, ou seja, são Potências histórico-sociais que, embora oriundas de arranjos históricos, não podem, entretanto, ser reduzidas a uma sociologia dos estados de coisas. Isto porque

> uma sociedade nos parece definir-se menos por suas contradições que por suas linhas de fuga, ela foge por todos os lados, e é muito interessante tentar acompanhar em tal ou qual momento as linhas de fuga que se delineiam (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 232).

Sem perder vista a reincidência das relações sociais de dominação e de subjugação, é preciso considerar que a dualidade dominador-dominado pela qual a consciência autárquica tende a fundamentar a realidade corre o risco de perder o problema de vista, perdendo-se em abstrações, pois cada indivíduo se constitui na *imanência* de fluxos histórico-sociais moleculares, múltiplos e "inassinaláveis", variedade de linhas em relação às quais as identidades fixas e as estruturas de dominação são enrijecimentos molares ou buracos-negros de captura da produção desejante. Esse poder de captura, no entanto, nunca é absoluto: algo sempre escapa, algo que se "deve pressentir ou avaliar de outro modo".

Deleuze, nesse sentido, não gosta de se posicionar "contra", pois tal postura ainda é demasiado atrelada à consciência e excessivamente caudatária de hierarquias. Mas não se trata, porém, de negar a realidade e a força opressora dos condicionamentos ou adestramentos enraizados nas relações sociais. De fato: feminino e masculino, enquanto agenciamentos histórico-sociais, atravessam-nos incessantemente, controlando uma diversidade de conexões subterrâneas cujo princípio, no entanto, é a conexão de diferenças pela diferença. É essa diferença, em nós, que cabe liberar, na variedade das lutas que nos tomam. Diz Tarde:

> Existir é diferir, e, de certa forma, a diferença é a dimensão substancial das coisas, aquilo que elas têm de mais próprio e mais comum. É preciso partir daí, evitando qualquer explicação; para onde tudo caminha, mesmo a identidade, de onde falsamente partimos (TARDE, 1893, p. 70).

Pois o que está em pauta não é o "futuro das revoluções na história", mas o "devir revolucionário das pessoas" (DELEUZE, 1992, p. 211). Ou seja, não se trata da filiação cordeira a grupelhos que assim se constituem "em função deste ou daquele atributo identificador" (ORLANDI, 2002, p. 237), mas de travar, por ocasião de cada problema, um combate na imanência, uma "guerra de guerrilha", em que se avalia ética e politicamente, em função dos encontros que experimentamos ou somos impossibilitados de experimentar, se estamos

aumentando ou diminuindo nossa potência de existir e nossa capacidade de devir *outrem*, ativando, ainda que em germe, outras formas de existir que não aquelas corolárias, por exemplo, de uma noção abstrata de gênero. Pois "é muito fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 93, v. 3).

Assim, o pensamento de Deleuze é inseparável de uma política, de uma política *menor* mais precisamente, já que, segundo o próprio Deleuze, "a filosofia é inseparável de uma cólera contra a época". É nesse sentido que, em um outro texto, Deleuze alerta que a filosofia não é uma potência, tal qual o são "as religiões, os Estados, o capitalismo, a ciência, o direito, a opinião, a televisão" (DELEUZE, 1992, p. 7). Neste caso a ideia de potência está ligada ao uso do poder instituído. Com efeito, a ideia de potência em Deleuze ressoa muito mais com a imanência espinosana e com a intempestividade nietzschiana, podendo também ser definida, pois, como intensidade de forças criativas disparadas por signos[2]. Tal caracterização por signos permite-nos entender que a política em Deleuze é inseparável de acontecimentos éticos e estéticos.

Acontecimentos *éticos* porque os modos de existência envolvem coletividades que surgem, de certo ponto de vista, da corrosão da "ordem divina da integridade" e, consequentemente, de sua ordem moral (DELEUZE, 2003, p. 340), ligando-se não a modelos, mas à potência ou poder de afetar e ser afetado nos encontros.

Política atrelada também a acontecimentos *estéticos*, porque os "estilos de vida" são efeitos de acontecimentos inconscientes pré-pessoais e pré-individuais que criam novos modos de sentir, de ver e de dizer, enfim, de habitar o mundo. Afinal, conforme nos ensina Deleuze numa entrevista, as relações de força "constituem ações sobre ações" e, com isso, definem a possibilidade de novos modos de estar no mundo. Ele Indaga: "dizemos isto, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica? Há coisas que só se pode fazer ou dizer levado por uma vingança contra a vida" (DELEUZE, 1992, p. 131, 137). Ora, pensar forçado por signos, para Deleuze, é afirmar tudo o que decorre da molecularidade das linhas em devir. Philippe Mengue tem razão, portanto, quando afirma, a propósito da relação conflituosa entre Deleuze e a democracia, que "a micropolítica deleuziana" é bem "uma estética, uma ética, mas não uma política" (MENGUE, 2003, p. 56, tradução nossa) no sentido maior do termo.

E, justamente, porque uma "micropolítica" em vez de uma política simplesmente? A resposta já pode ser de certo modo pressentida: porque o pensamento, em sua imanência, não luta contra os poderes nem tem o fito de substituí-los por uma nova relação de poder. Trata-se da resistência contra o intolerável em cada relação ou forma de poder, em cada totalização do senso comum, em cada comunicação massificadora, "travar com elas uma guerra sem batalha, uma guerra de guerrilha". A micropolítica é questão de povo, não um povo socializado, mas um povo por vir. Questão não de "futuro das revoluções na história", mas do "devir revolucionário das pessoas" (DELEUZE, 1992, p. 7, 231). Em uma micropolítica se trava resistências contra o intolerável em cada relação ou forma de poder, em cada totalização do senso comum, em cada comunicação massificadora, mesmo e sobretudo aquelas que experimentamos em nós mesmos, que erigem em nós Eus femininos ou masculinos todo poderosos e totalitários, em detrimentos da miríades de eus larvares que nascem e coexistem em nós como efeito de novas *alianças intensivas* com o mundo.

[2] A respeito do conceito de signo em Deleuze, debruçamo-nos com mais vagar em NASCIMENTO, R. D. S. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. Campinas, SP: [s.n.] 2012. Tese (doutorado) – UNICAMP.

## Referências

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tr. de Maria Helena Kühner. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. (*La domination masculine*. Paris: Editions du Seuil, 1998.).

DELEUZE, G. *Proust e os sign*. Tr. br. de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 2003 (*Proust et les signes*, Paris: P.U.F., 1964.).

_____. *Conversações*. Tr. br. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992 (*Pourparlers*. Paris: Les Editions de Minuit, 1990.).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Tr. br: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010. (*L'anti-Oedipe*, Paris: Minuit, 1972.).

_____. *Mil Platôs*. Tr. br. coletiva. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Edição em 5 volumes. (*Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.).

MENGUE, P. *Deleuze et la question de la démocracie*. Paris: L'Harmattan, 2003.

NASCIMENTO, R. D. S. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. 2012. Tese (doutorado) – UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

TARDE, G. *Monadologie et Sociologie*. Ouvres de Gabriel Tarde, tome 1. Paris: Empecheurs de penser en rond. 1999 (1. ed., 1893). (*Monadologia e Sociologia*. Trad. de Tiago Seixas Themudo. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003).

# PAUSAR OU A DIFERENÇA NA PRAÇA – ENTRE A POTÊNCIA DE AGIR E A POTÊNCIA DE NÃO-AGIR

Elizabeth Araújo Lima[1]

**Resumo:** Esta comunicação traz um breve relato dos acontecimentos de um dia na greve de funcionários, professores e estudantes da USP, ocorrida em 2014. A partir desse relato busca-se pensar a relação entre potência e ato em sua articulação com as práticas de poder e de resistência. O ato como expressão da potência, revela uma operação pela qual a diferença se expressa; mas quando os homens são separados daquilo que eles podem, isto é, de sua potência de agir e pensar, há aqui, segundo Deleuze, uma operação do poder, que captura a ação nas malhas da repetição.
**Palavras chave:** Deleuze; potência e ato; diferença.

## Comunicação

É dia 2 de setembro de 2014. Em algum lugar da USP, o Conselho Universitário (CO) se reúne para deliberar sobre reajuste salarial e o Plano de Demissão voluntária proposto pelo reitor Marco Antônio Zago. Em outro, na Praça do Relógio, a comunidade da USP se reúne em um Ato em Defesa da Universidade Pública. SOS USP. Precisamos ir ao socorro desse espaço que suporíamos ser aquele do pensamento e sua expressão.

Funcionários, professores e estudantes, em uma escala menor, estão em greve há 100 dias. A greve mais longa que já aconteceu na USP. Mas não a mais forte, embora tenhamos motivos e razões de sobra para nos levantar e fazer o nosso mundo parar ainda e mais uma vez. Apertar o pé na embreagem da grande máquina universitária e fazer com que as engrenagens se soltem. Um ponto de suspensão e respiro antes de tirarmos os pés da embreagem e deixarmos que as peças voltem a se encaixar. Quem sabe então, teremos mudado de marcha e a máquina passe a funcionar em outro ritmo ou em outra direção.

Estamos em meio a uma guerra entre o desejo de uma democracia por vir, como a nos dizer que há infinitas formas de ser, de pensar, de produzir e trocar conhecimento, e a crescente e poderosíssima força de homogeneização e controle que tenta estabelecer as bases de um modo de existência único, numa universidade hierárquica, conservadora, autoritária e voltada para a lógica do mercado. Movimentos em direções opostas que estão absolutamente entrelaçados no contemporâneo.

Na praça do relógio estudantes, funcionários, professores, familiares, companheiros de luta e de vida, alguns muito jovens, outros muito velhos, negros e brancos, mulheres, homens, gays, alguns muito alegres e outros mais tristonhos. Todos empreendendo um colossal esforço para produzir um comum, produzir um "nós" – como diz Maria Helena Patto neste encontro – escapar desse fosso de isolamento ao qual somos cotidianamente arremessados.

Em uma sala fechada, cerca de 100 homens e mulheres – quase todos *macho, adulto, branco, sempre no comando* – se reúnem para mais uma vez definir os rumos de uma instituição na qual trabalham e estudam por volta de 114.000 pessoas. (92.000 alunos, 5.800 docentes, 16.800 funcionários técnicos e administrativos).

Os que se encontram ali, na reunião do Conselho Universitário (CO), não toma decisões respaldados por discussões coletivas; não são representantes a votar em nome de seus respectivos grupos ou unidades, mas indivíduos que pela sua competência, seu mérito próprio, sua carreira e seu título, foram autorizados a tomar decisões a partir de sua avaliação e opinião pessoal. Alguns diretores

[1] Professora do curso de Terapia ocupacional da Universidade de São Paulo e orientadora no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UNESP, *campus* de Assis. *E-mail:* beth.araujolima@gmail.com.

chegaram a declarar que não concordavam com as decisões dos colegiados de suas Unidades e que votariam pela sua consciência. Estranho modo de resolver os impasses que levam a pensar nos limites políticos das formas de representação. Nesta leitura autoritária dos limites da representação, os que podem decidir, no caso da USP, aqueles que galgaram os altos postos da carreira universitária, têm carta branca para legislar, sem ouvir nem dialogar com a comunidade acadêmica.

Nada muito diferente da forma de "gestão" empresarial que tem sido adotada em universidades por todo o mundo. (Halffman; Radder, 2015). Pra que diálogo se já se sabe o que é preciso e necessário fazer? E porque ouvir a comunidade se os especialistas de todo o mundo já deram a receita?

Comunidade? Que comunidade é esta?

Para o reitor e o CO, não há comunidade, mas apenas sindicatos retrógrados, coorporativos, querendo defender regalias e privilégios obsoletos e que têm que ser combatidos custe o que custar.

Mas, e para os da praça? Aqueles que se reúnem para lançar uma campanha de salvamento da USP? Há ainda uma comunidade? E para os outros tantos que não estão nem aqui nem acolá? Eles ainda fazem parte de alguma coisa ou se sentem parte de algum coletivo?

O que restou de comum numa comunidade universitária? E é preciso lembrar que para se produzir um comum é necessário acolher as singularidades e as diferenças que povoam um certo ambiente de corpos que se encontram.

Na sala fechada os componentes do CO decidem aprovar um plano institucional de demissão voluntária (PIDV) (com 70 votos a favor, 30 contra e 4 abstenções).

Na praça, em espaço aberto, os que se esforçam por inventar uma comunidade por vir, assistem a leitura dramática de um texto tragicômico sobre a universidade e ouvem com elevada emoção as notas de uma flauta transversal, que em composição com cavaquinhos e bandolins nos trazem a sonoridade do chorinho, talvez o estilo musical que mais se adéqua a este acontecimento que está sendo vivido de extrema beleza e ao mesmo tempo muito triste. Conversam, também, sobre tempos sombrios e concluem: é preciso se esforçar por compreender o que tornou possível esses tempos sombrios que são os nossos.

Nos primeiros meses de 2015 os que trabalham na USP podem sentir o impacto desta decisão: 220 funcionários a menos no Hospital Universitário, forçando o fechamento de alas inteiras do Hospital; 20 funcionários a menos no Centro de Saúde-Escola do Butantã, aumentando as filas de atendimento e enterrando práticas de saúde que há muito vinham sendo desenvolvidas; creches da USP sem abertura de vagas para novos ingressantes.

***

Deleuze define a operação do poder como aquela que separa os homens daquilo que eles podem, isto é, de sua potência de agir e pensar.

Ao falarmos de ação humana, estamos nos referindo à expressão da potência no mundo de forma sempre diferenciada, diferenciante e em diferenciação. Como os homens interferem no mundo e com ele se relacionam? Como agem? Que responsabilidade cada um tem com seus atos e seus efeitos? O que é produzido com cada ato e que mundo é criado a partir deles? É todo um terreno da ética e da política que se configura nessas questões.

Assim, para entender esses tempos sombrios que são os nossos, talvez seja preciso pensar e experimentar as relações entre potência e ato para buscar compreender como fomos separados da nossa potência; e também para tentar inventar dispositivos que nos permitam ensaiar a recuperação dessa potência. Afinal, que resistências são possíveis? Resistência aqui entendida no sentido de recuperação da nossa potência de agir e de pensar.

O ato pode ser pensado como expressão da diferença quando "o fundo sobe a superfície sem deixar de ser fundo"? (Deleuze, 1998). A ação existe na forma da multiplicidade de expressões de uma mesma potência. Uma só e mesma substância se expressa diferenciando-se (Deleuze, 2002).

O problema no contemporâneo é que o modo de vida do homem ocidental moderno elevou ao extremo a potência de agir, mas de forma que esta potência foi capturada pelas forças do Capitalismo Mundial Integrado (Guattari, 1992). Trata-se "daquela parte da humanidade que ampliou e desenvolveu de tal forma a sua "potência", a ponto de impor o seu "poder" a todo o planeta". (Agamben, 2009).

Nessa ampliação ao infinito da potência somos tomados num sempre-fazer-mais, somos impedidos de não-agir, de pausar, de lentificar, de inibir a ação. Nosso fazer é capturado numa repetição infinita: ao fazer qualquer coisa estamos, ao mesmo tempo, fazendo uma só e mesma coisa.

> Ao fazer isto ou aquilo, seja produzindo, seja consumindo, seja trocando, seja pedindo dinheiro emprestado ou simplesmente vivendo, estou ajudando a fazer de mim mesmo, em última instância, um dos pontos de aplicação dos mecanismos de reiteração dos pressupostos do capitalismo... (Orlandi, 2002)

Vemos que o poder que nos separa de nossa potência atua, de forma ainda mais insidiosa, nos separando de nossa "impotência", agindo sobre o que não podemos fazer e sobre o que podemos não fazer. Agamben retoma Aristóteles para indicar que a potência de agir inclui em si a potência de não fazer. Assim, ter uma potência significa, ao mesmo tempo, ter uma privação: à potência falta o ato. Por ter uma potência o homem pode não colocá-la em ato. "Quer dizer, a potência é definida essencialmente pela possibilidade do seu não-exercício, assim como *exis* significa: disponibilidade de uma privação". (Agamben, 2009)

O homem moderno é separado da sua potência agir ao ser separado de sua potência de não agir. Ele não pode não fazer. Ele tem que agir o tempo todo. Uma mesma qualidade – a da aceleração – toma a potência de agir e fazer. Neste modo de vida investe-se na diversidade das expressões, das ações e das coisas produzidas sem acolher a diferença de qualidade que só poderia se exprimir na diferença de ritmos, nas pausas e nos silêncios, já que o que caracteriza uma coisa singular são suas velocidades e lentidões (Deleuze, 2002).

Ao fazer da vida um sempre estar aí fazendo, o homem moderno destrói sua potência. O fazer na Universidade está, como todos os outros fazeres, capturado pelas linhas do capitalismo. Não paramos de fazer, preencher planilhas e formulários, emitir pareceres, escrever textos e mais textos que não serão lidos.

Num tal contexto, talvez somente a possibilidade da pausa e do não fazer possa recuperar à ação sua potência de diferenciação. Como o silêncio necessário para que a música possa acontecer. A captura da potência pelo fazer desenfreado leva à destruição da potência, à impossibilidade de pensar; e, em última instância, à destruição da vida no planeta.

"I would prefer not to!" (Melville, 1953).

## Referências

AGAMBEN, G. *Nuditès.* Paris: Edition Payot & Rivages, 2009.

DELEUZE, G. *Espinosa:* filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição.* Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GUATTARI, F. *Caosmose:* um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HALFFMAN, W.; RADDER, H. *The Academic Manifesto:* From an Occupied to a Public University. <https://link.springer.com/> (Open Access). 2015.

MELVILLE, H. *Bartleby, the Scrivener:* A Story of Wall Street. 1853. Acessível em: <http://www.vcu.edu/engweb/webtexts/bartleby/>.

ORLANDI, L. B. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze* – ressonâncias nietzscheanas. RJ: DP&A Ed., 2002. p. 217-238.

## SESSÃO 30 – RESUMO

# DESLOCAMENTOS: DEVIRES ENTRE ANDARILHAGENS, PAISAGENS E APRENDIZAGENS

Nesta sessão apresentamos três pesquisas desenvolvidas a partir de práticas de deslocamentos. Movimentadas por conceitos de Deleuze e Guattari, como espaço liso e espaço estriado (1997); desterritorialização (1989; 1997; 1997a); afectos e perceptos (1992), fomos pensando o que chamamos de andarilhagem, paisagem inventada e aprendizagem em processo. Os diferentes percursos experimentados por nós contribuem para a movimentação de devires, onde as pesquisas se produzem pela instabilidade do ato de se deslocar, e provocam deslocamentos a partir dos afetos que são experienciados por nós em meio a estes percursos. Apresentamos, portanto, alguns deslocamentos que, em devires, acionam outros deslocamentos: andarilhos, *callejeos* e aprendizes, abertos aos trânsitos e àquilo que nestes caminhos pode surgir.

## SESSÃO 30 – ARTIGOS

# TRAÇADOS POSSÍVEIS DE UM DESLOCAMENTO: SOBRE PORÇÕES DE TERRITÓRIO E PAISAGENS INVENTADAS

Aline Nunes da Rosa[1]

**Resumo:** A escrita produzida aqui busca problematizar o tema dos deslocamentos, que norteou a tese de doutorado intitulada "Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos: narrativas a partir de deslocamentos territoriais", desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual, da UFG. Os deslocamentos são entendidos como potências de reinvenção, presentes nas narrativas de sujeitos em deslocamento territorial. No texto abordo o conceito de desterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 1989; 1997; 1997a) como forma de problematizar os modos com que nos relacionamos e lidamos com os desejos de partida e as mudanças de territorialidades, na medida em que novas paisagens são inventadas.
**Palavras-chave:** Deslocamentos; paisagens; desterritorialização.

### Um deslocamento

Imagem 1: "Provvisorio" (2013). Aline Nunes. Fonte: arquivo pessoal

Uma pesquisa *sobre* deslocamentos territoriais, produzida *em* deslocamento e enquanto *ela mesma* um deslocamento. Movimentos de desterritorialização e reterritorialização, que não tinham a ver com o ato de deixar ou ganhar territórios geográficos, mas sim, que tinham a ver com abalos, revisões de mundos, afetos, negociações consigo e com o outro, estados de território.

Como pessoas que vivenciam processos de mudanças territoriais produzem em si deslocamentos para além da mudança de cidade, estado ou país? Que mudanças, que torções de pensamento acontecem em meio a estas experiências, produzindo desterritorializações?

Os questionamentos que disparam esta escrita configuram parte da tese intitulada "Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos: narrativas a partir de deslocamentos

[1] Professora colaboradora do Departamento de Artes Visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e da Rede Pública de Ensino de Florianópolis. Doutora em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV), da Faculdade de Artes Visuais (FAV), da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* ameline.nr@gmail.com.

territoriais". Nesta pesquisa, as narrativas autobiográficas produzidas em torno ao tema do deslocamento territorial foram potências para aprender: sobre o outro, sobre mim, e sobre como nos construímos na medida em que nos deixamos tocar, encharcar, contaminar, produzindo assim mudanças naquilo que temos como territorialidades.

Deleuze e Guattari (1988; 1997; 1997a) em seu conceito de desterritorialização dizem que, para que haja tal ruptura é necessário que antes haja um território, com fronteiras bem demarcadas. Ainda, reforçam a ideia de que, havendo desterritorialização haverá, por conseguinte, novos movimentos de reterritorialização, pois que, haverá sempre a necessidade de se criar novos portos, novas terras por onde estabelecer outros vínculos. A reterritorialização compreende um reposicionamento, ainda que provisório: pressupõe novas aprendizagens em outras relações, mas mantendo ainda o elemento desterritorializado.

Sair de um território, deixar o que antes era seguro e familiar, desacostumar-se de espaços, ideias e pessoas coloca-nos em perspectiva, nos tira o que antes era certeza, e nos obriga a ver com nosso "olho vibrátil", esta potencialidade que não mais o deixa ver de modo desatento, mas que o faz ser tocado pela força daquilo que vê (ROLNIK, 1997, p. 01).

Quando nos deslocamos entre lugares, saindo de um território para (aos poucos) conquistarmos outro, como vamos narrando a nós mesmos a partir deste ato? Como nos reposicionamos a partir da saída de um lugar já conhecido para outros, sem vínculos e propriedades, nos quais se tem a possibilidade de contar-se de outros modos e de criar novos laços?

Como forma de tentar mapear algumas das coisas que passam em meio aos trânsitos por entre territórios, e a partir dos diálogos com autores e com sujeitos que se encontravam em deslocamento territorial, no decorrer do exercício de pensar sobre o tema de investigação fui percebendo que as mudanças mais importantes não se tratavam exclusivamente do lugar em si, geográfico, mas daquilo que se é capaz de agenciar a partir dele. Não por acaso, meu encontro com o conceito de desterritorialização acabou se mostrando potente para pensar, problematizar ou mesmo, para produzir possibilidades de experimentação, que estivessem implicadas e interviessem nos modos com que nos relacionamos e lidamos com os desejos de partida e as mudanças de territorialidades. O conceito, por sua vez, não foi tomado como totalidade de um pensamento. Ele foi empregado para cartografar um processo, utilizado de forma fragmentada, naquilo que me parecia conveniente.

Das derivas produzidas nesta tese doutoral, mais do que registrar vivências e memórias, dando conta de fatos, acontecimentos e da própria sucessão de dias, o intuito foi convidar os sujeitos participantes deste trabalho a pensarem sobre o que neles era deslocado enquanto se deslocavam, pensar sobre a própria experiência de sentir-se estrangeiro de si, na medida em que se colocavam à prova, em que se colocavam em estado de espreita em nome da possibilidade de dar vazão ao que é diferente daquilo que já lhes era sabido.

## Novo deslocamento

*"Un amigo me dijo una vez que el verdadero viaje de descubrimiento no consiste en cambiar de paisaje, sino en mirar con otros ojos"*[2].

A partir da deriva, encontram-se superfícies irregulares: calçadas quebradas, ladrilhos desgastados que apontam caminhos de passagem, solos arenosos, poças de barro que nos fazem cambiar o ritmo a distância entre passos, para que se transformem em saltos. Experimentar estas rotas é também uma forma de criá-las, de inventar e "delirar caminhos". Delirar paisagens que

[2] Fala da personagem Lucía, no filme "La hija del canibal", em português intitulado como "Aos olhos de uma mulher".

só existem nas histórias de cada um, que vai montando seu quebra-cabeça existencial, a partir das peças catadas durante o percurso. Nem só de caminhos se cria este quebra-cabeça, muito dele se configura de memórias guardadas: uma cor de céu, um dia de vento norte com cheiro de bergamota, o ruído das janelas batendo. Um passeio de bicicleta que inclui um tombo numa esquina de chão molhado e, de quebra, contorce o corpo com gargalhadas.

A tese teve como propósito discutir a constituição de paisagens tomando como matérias os escritos, os fragmentos de conversa, as imagens e outros fenômenos visuais que marcaram os deslocamentos vivenciados, observando a partir disso os movimentos de desterritorialização e reterritorialização, contínuos ao longo do percurso investigado.

Das escritas autobiográficas e das imagens relacionadas às suas experiências, partindo de algumas recorrências, deu-se o surgimento de paisagens. As paisagens, contudo, iam além da figuração/representação dos espaços: operavam como ideias e conceitos para dizer desses fluxos de desterritorialização e reterritorialização, percebidos nas narrativas dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As paisagens que configuraram tais fluxos foram:

– *Callejeo*: A ideia de *callejeo* enquanto paisagem ajuda a pensarmos na potência existente em se deixar levar, no ato de sair para ver o que pode ser descoberto, capturado durante esse vagar por entre espaços. Por esses movimentos ensaiamos, ainda que timidamente, a possibilidade de fazer diferente daquilo que já se nos apresenta como desgastado. A desterritorialização supõe mais do que uma saída de um espaço físico concreto, exige uma desocupação no próprio corpo, daquilo que costumávamos ser. É "a demolição brutal de experiências gastas e formas foscas" (PRECIOSA, 2010, p. 54).
– *Um em casa, outro:* A casa neste caso pode ser entendida enquanto agenciamento, espaço aberto às combinações daquilo que nos importa, daquilo que nos toca e que merece ser guardado, trazido conosco para ser bricolado junto a sentimentos, histórias e imagens que, emaranhados criam um lugar. Os indivíduos nômades não se distinguem dos sedentários pelo desapreço a uma porção que possam chamar de casa. Distinguem-se sim, pela abertura em ver sua casa transformada de tempos em tempos, cambiada, dilacerada por suas próprias convicções de que mesmo a casa, que congrega uma ideia de fixidez, deve ser efêmera, deve contemplar a possibilidade de virar ruína. A casa talvez mais do que um lugar concreto e endereçado, seja um conceito flutuante criado para dar conta da necessidade de algo que nos faça sentir abrigados, confortados e seguros, e isto tudo é também variável a depender de como e de quem desenha para si esse território.
– *Quem de dentro de si não sai*: Se, para Deleuze só se pensa porque se é forçado, porque existe algo que, estando fora do pensamento o força a fazer novas conexões, o faz vibrar, rompendo com estratificações e com aquilo que estava cristalizado, esta paisagem é também feita a partir de um esforço, de uma violência no sentido de forçar-nos a pensar, ser e fazer diferentemente daquilo que nos acostumamos. Nem que seja para seguir fazendo como antes. O que importa é colocar-se em estado de questionamento, permitir-se a dúvida para sair de si, mesmo se optarmos por voltar, pois o retorno nunca será para o mesmo. O sujeito nômade, no decurso de sua marcha, percebe que "lo que es importante es el devenir, el proceso de transformarse en algo diferente, y no necesariamente llegar a serlo" (HORNIKE, 2008, p. 66).

**Deslocamento outro**

Imagem 2: Bòvila (1982). Olga Pérez García. Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10204076599657888&set=a.3511367105500.172517.1311566949&type=1&theater>

Ao lançar esta possibilidade, de pensar os sentidos e referências que foram produzidos no decorrer do tempo de pesquisa, enquanto paisagens, parto do pressuposto de que estas, assim como os participantes, estão constantemente se transformando. Atuamos e agimos em seus espaços, desmanchamos algumas formas e alguns mundos, e recriamos outros conceitos e perspectivas para experimentá-las. Vivenciamos processos contínuos de desterritorialização e reterritorialização a partir de experiências ínfimas, menores. Assim, ao longo da tese, defendi que as paisagens se modificam, conforme mudamos nossos pontos de vista, nossos modos de ver e relacionarmo-nos com o que se passa em nossas vidas, sempre de modo engendrado às transformações sociais e à cultura.

**Referências**

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *O abecedário de Gilles Deleuze:* transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Éditions Montparnasse: Paris, 1988.

HORNIKE, Dafna. *Los sujetos nómades en Clarice Lispector y Mayra Santos-Febres.* 2008. Tese de doutorado – Universidade de Alberta, 2008.

SERRANO, Antônio. *La Hija del Caníbal*. México, 2003, filme.

PRECIOSA, Rosane. *Rumores discretos da subjetividade:* sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

ROLNIK, Suely. *Uma insólita viagem à subjetividade* – fronteiras com a ética e a cultura. 1997. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2012.

# CONTINUE... APRENDIZAGENS EM DEVIR

Tamiris Vaz[1]

**Resumo:** A pesquisa que dispara a escrita deste texto experimenta a aprendizagem em devir, explorada por percursos cotidianos urbanos. Ao pensar sobre algumas visualidades aparentemente excessivas na paisagem de um bairro, realizo intervenções urbanas que provocam interferências de outros moradores. Em meio a isso, narrativas de aprendizagens em devir movimentam figuras estéticas, fazendo vazar percepções, para que afectos se diferenciem a cada momento que torno a ver, pensar e escrever a cidade. Pensando e vivendo percursos urbanos o aprender não compreende algo fixado na cidade ou em mim, mas o que sou capaz de criar como possibilidades de mundo, para além do saber.
**Palavras-chave:** Aprendizagem; devir; visualidades.

## Quando imagens, lugares, objetos, pessoas...

...atravessam pensamentos e vão se movimentando enquanto aprendizagens? Que percursos narrativos entre a escrita e as visualidades de um bairro geram esses movimentos?

Instigada por essas e outras perguntas, narro aqui alguns percursos de uma pesquisa de doutorado que investe na produção de perceptos e afectos (DELEUZE; GUATTARI, 1992) em meio a visualidades urbanas, desenvolvendo as possibilidades de se aprender em processo (ELLSWORTH, 2012), na extensão de meus encontros com ideias e objetos para além do que vejo, fazendo transbordar pensamentos que ultrapassem a percepção e se conectem a outros acontecimentos.

Aprender é movimentar o pensamento sobre um objeto ou ideia para outros devires que independam deles, ao passo que devêm, que se colocam num constante 'estar se tornando', onde os movimentos são sempre no mínimo em duplo sentido, pois aquilo que se transforma muda tanto quanto o que movimenta essa transformação. Não se trata de estar na cidade, mas de compor o funcionamento dela, entrando em devires.

Fazendo vibrar, ou saturando, ou sobrepondo pensamentos, ou olhando de outro modo, ou rasgando e indo além da constatação, movimentamos nossos encontros e geramos aprendizagens. Aprender envolve ver, sentir, ouvir, mais do que a percepção, ao passo que exige o prolongamento de sensações ao ponto de deslocá-las em devires que as recombinem com os percursos necessários à vida de cada um. A partir da exploração de aprendizagens pela produção de narrativas de/em percursos urbanos, vou tentando contribuir para um pensamento educacional que dê vazão às singularidades do aprender pela movimentação dos hábitos para a criação de novos repertórios de vida. Buscando explorar os agenciamentos com os signos da cidade enquanto aprendizagem em uma pesquisa acadêmica, percorro os entornos do bairro onde resido em Goiânia/GO e, em meu cotidiano, realizo fotografias dos elementos/acontecimentos que me permitem produzir alguns afectos. Dessas imagens, extraio figuras estéticas, visualidades que ativaram meus pensamentos. Elas são uma relação entre aquilo que é visto e meu olhar singular sobre elas a cada momento que torno a visualizar, pensar e escrever.

[1] Doutoranda em Arte e Cultura Visual (UFG), Mestre em Educação (UFSM), Graduada em Artes Visuais (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – GEPAEC (UFSM) e do Grupo Cultura Visual e Educação (UFG). *E-mail:* tamirisvaz@gmail.com.

**Visualidades de excessos...**

... que, por excederem, vazam da cidade em devires. Ao iniciar a pesquisa, queria falar de banalidades invisibilizadas, mas de repente me vi movimentada por devires de repetições, em visualidades que, a princípio soavam como redundâncias, como excessos: a poucos metros de onde resido, há dezenas de igrejas, distribuidoras de bebidas, salões de beleza, lojas de ferragens, praças, entulhos, casas com portões muito semelhantes.

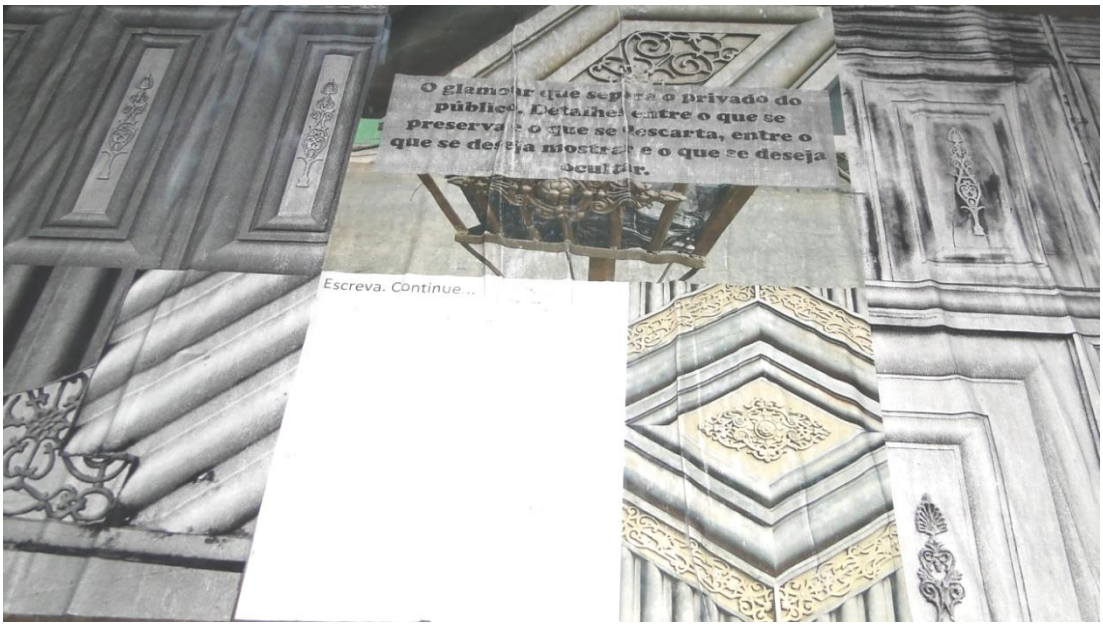



Imagem 1: Intervenção realizada e fotografada pela autora. Goiânia, 2015.

Esses afectos de excessos, num híbrido de curiosidade e estranhamento, orientaram meu olhar a produzir narrativas provocadoras de diferenciações no acontecer de suas aparentes repetições.

O *devir-calango* vem se apresentar como um movimento fugidio que habita as pequenas brechas de uma investigação de doutorado que ocupa sorrateiramente espaços da educação, da cidade e da arte, sem o intuito de preenchê-los, mas com o de atravessá-los deixando alguns rastros, explorando suas aparentes inutilidades, como entulhos descartados e buracos de muros desgastados.

O *devir-água* é a figura da absorção. Não uma absorção enquanto anulação, mas uma absorção que é entrega tanto daquele que absorve quanto daquela que é absorvida. Ela se entrega por inteiro aos fluxos do presente, adentra sem medo cada superfície e explora as potencialidades das diferenças que emergem dessas fusões.

O *devir-basura* é a pura potência daquilo que se descarta porque deixou de 'ser', desprendeu-se de uma identidade e passou a exigir mais de quem a deseja experimentar. Não serve para nada, então pode servir para qualquer coisa. Não é saber acabado, é devir.

As *cores* são os devires de vida que floresce. São as transformações que encantam a experiência de olhar. É quando percebemos que aprendemos. É quando o que parecia cinza ganha a intensidade possível pelo gesto de adubar, regar e voltar.

Imagem 2: Intervenção realizada e fotografada pela autora. Goiânia, 2015.

Em meio a essas figuras estéticas, desenvolvo uma intervenção urbana no intuito de provocar outros encontros narrativos com a cidade, dando espaço às imprevisibilidades do contato com os fluxos do bairro. Para observar como os moradores se relacionam com essas figuras espalhei, por alguns pontos de meus percursos, visualidades e narrativas escritas relacionadas aos excessos, como afectos produzidos e devolvidos à cidade para suscitar outros devires. Com a provocação 'Escreva. Continue...' provoco os moradores a construírem ideias no momento em que se deparam com a imagem, não com a pretensão de receber respostas sobre o sentido delas, mas fazendo-as vibrar pelo acontecimento da relação entre imagem, texto, papel e cidade.

Imagem 3: Intervenção realizada e fotografada pela autora. Goiânia, 2015.

No trajeto entre imagem e cidade, outros moradores traçam e possibilitam que novos percursos sejam traçados, que a cidade se estenda em outros devires, diferentes daqueles experimentados por mim e que, de alguma forma, produzirão novos rumos para as narrativas de aprendizagem em processo.

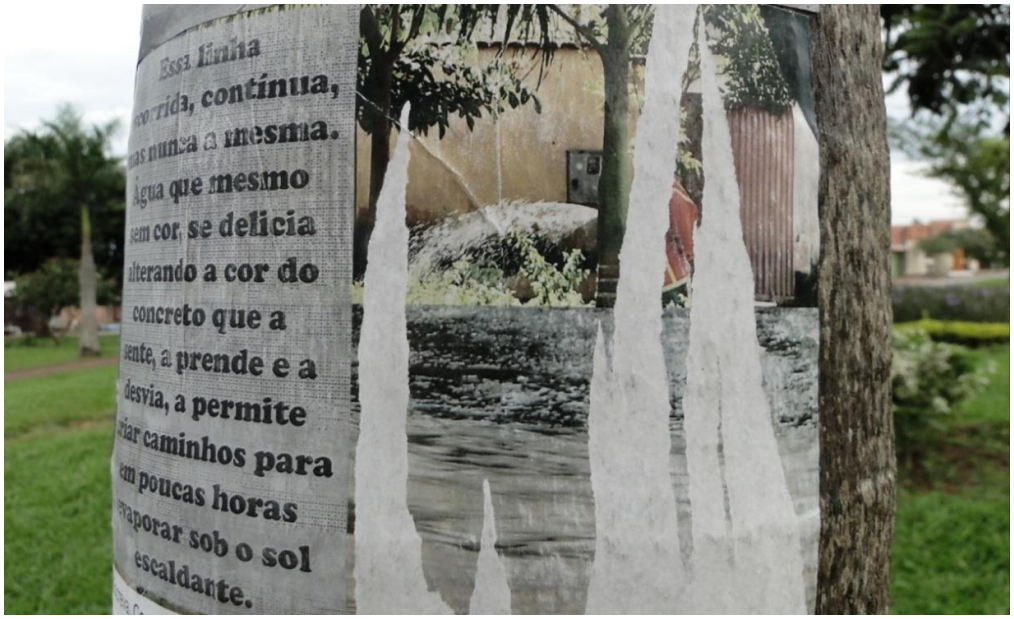



Imagem 4: Intervenção realizada e fotografada pela autora. Goiânia, 2015.

Para facilitar a escrita, em minha ilusão de direcionar a continuidade por ela, colei um pedaço de papel em branco sobre o espaço já vazio, de modo que a textura do papel colado não impedisse a fixação da tinta de caneta. Isso aguçou a curiosidade dos intervencionistas, que sim, continuaram, porém sem escrever absolutamente nada, mas com a subtração de camadas de papel, provavelmente na tentativa de ver o que havia debaixo. Ver por detrás da superfície, descobrir alguma suposta verdade oculta ou simplesmente desvendar camadas, papeis sobrepostos sobre restos de outros.

Imagem 5: Intervenção realizada e fotografada pela autora. Goiânia, 2015.

Com essa ação, não capturei falas, nem ideias, nem opiniões de quem entrou em contato com as imagens, mas posso falar de como a ação me provocou a seguir experimentando, produzindo outras intervenções capazes de instigar não opiniões sobre uma escolha, mas ações a partir delas, seja pela imagem impressa ou pela presença do papel em si. Curiosamente, mesmo sem uma resposta direcionada ao conteúdo das imagens, os moradores possibilitaram que as figuras estéticas que ali viviam seguissem a se movimentar. O *devir-calango*, em seu movimento de camuflagem, foi sobreposto por um anúncio de emprego, como se, em seu namoro com o concreto, tivesse se escondido atrás da corriqueira busca de espaço dos anunciantes locais. O *devir-cor* transbordou pelos respingos da chuva e pelo seu florescimento nos terrenos onde os pedaços coloridos de papel rasgados eram deixados. O *devir-água* produziu em mim o medo de que a continuidade se desse imediatamente e de uma vez só pela chuva que caiu minutos depois à colagem dos lambes no bairro. O *devir-basura* fez com que os movimentos do papel limpo e uniforme, ao ser rasgado, sujo, molhado e amassado, se tornasse uma presença mais diluída, mesclada às visibilidades que constroem incessantemente o urbano.

**Afectos visuais e escritos da e na cidade...**

... me permitem tensionar textos e visualidades cotidianas de superfícies habitadas. O próprio ato de escrever, de organizar ideias e colocá-las em diálogo com imagens, produz uma realidade não menos válida do que a realidade também criada através de meu contato com o mundo. É nesse processo de escrita e percursos urbanos que venho aprendendo não sobre a cidade ou sobre mim, mas com a cidade enquanto lugar potente de perceptos e afectos, de criações que movimentam o pensamento para a diferença como aprendizagem.

**Referências**

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

ELLSWORTH, E. *Places of learning:* media, architecture, pedagogy. New York: Routledge, 2012.

# ANDARILHAGENS E... DOCÊNCIA E... AFETOS E... ESCRITAS E...

Francieli Regina Garlet[1]
Marilda Oliveira de Oliveira[2]

**Resumo:** Na escrita que aqui exponho, busco apresentar o que tenho pensado como *pesquisar andarilho*. O pesquisador andarilho é entendido como aquele que anda, que recolhe coisas de suas andanças, que perambula 'entre' o que é instituído e que não tem moradia fixa. É pensado também, enquanto alguém que experimenta um espaço liso/nômade que busca vazar um espaço estriado (Deleuze; Guattari, 1997). Apresento também, dois afetos que recolhi de momentos distintos de andarilhagens, os quais dispararam algumas linhas de escrita sobre a docência; um deles capturado em um momento de deslocamento físico (fotografias de paineiras), e o outro de um momento de repouso físico (um ruído de folha seca). Andarilha sigo ainda à espreita de afetos que me permitam arrastar o já dito e o já visto para um espaço liso, onde seja possível produzir outras maneiras de ver e dizer a docência e outras maneiras de estar docente.
**Palavras-chave:** Pesquisar andarilho; espaço liso; espaço estriado; docência.

*Vitalino passava seu dia-a-dia a caminhar pelas estradas de terra,*
*retirando pedras grandes da estrada e*
*recolhendo gravetos que deixava nas casas que visitava*
*para alimentar o fogo no fogão a lenha...*
*Nas casas onde parava, pedia comida,*
*fogo para o cigarro e pouso para passar a noite.*
*Muitos diziam que ele era louco*
*e que ele não falava coisa com coisa.*
*Ora… Se ele tinha casa e família, por que ficava perambulando por aí?*
*Só podia ser louco…*
[Narrativa a partir de uma lembrança de um andarilho que visitava a casa de meus pais. 2014]

Do encontro das lembranças que tenho de Vitalino e dos conceitos de espaço liso e estriado (DELEUZE; GUATTARI, 1997), brotou em minha pesquisa de mestrado, concluída em 2014, o que tenho pensado e operado como pesquisar andarilho. O pesquisador andarilho é entendido como aquele que anda, que recolhe coisas pelo caminho, que se desfaz delas ou as perde; que não tem moradia fixa, ou as tem, mas faz de outros lugares moradas provisórias ou fictícias. Um louco que, em seu delírio, foge aos padrões, perambula no 'entre', no 'meio' do instituído. Que não se fixa embora faça paradas. Que não se importa muito com o antes ou depois (ponto de partida e ponto de chegada), pois as aventuras que o potencializam se produzem no 'meio'. O pesquisador andarilho se produz no processo, ao esboçar cartografias e as redesenhar infinitas vezes. Nesse processo o que ele pode apresentar são os mapeamentos mais recentes, pedaços do meio, pedaços daquilo que

[1] Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Mestre em Educação (Linha de pesquisa Educação e Artes) e Licenciada em Artes Visuais pela mesma Instituição. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC). *E-mail:* francieligarlet@yahoo.com.br.
[2] Professora associada III do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em História da Arte e Mestre em Antropologia Social, ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura e Editora da Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais. *E-mail:* oliveira.marilda27@gmail.com.

cresce na superfície sinuosa que experimenta. Pedaços esses que mantêm ainda várias pontas pelas quais podem escapar ou se conectar a outras possibilidades.

Deleuze e Guattari (1997) definem o espaço liso como um espaço nômade onde o pensamento ganha velocidade. O espaço estriado, ao contrário, seria um espaço sedentário, em que o pensamento se dá a partir de uma organização. Embora apresentem uma diferença de natureza, estes dois espaços não param de provocar um ao outro, de produzir um ao outro. Os movimentos pelos quais buscam se manter são diferentes: enquanto o espaço estriado busca capturar o liso, colocá-lo em ordem, o espaço liso busca se dissolver no espaço estriado, busca fendas para vazá-lo, para desterritorializá-lo. Penso o pesquisador andarilho, portanto, enquanto alguém que experimenta um espaço liso/nômade.

Assim, enquanto andarilha, fico à espreita (DELEUZE, 1988-1989) de afetos que possam disparar andarilhagens, que me permitam experimentar um espaço liso/nômade onde o pensamento ganha velocidade. Tal como um animal que está sempre à espreita do que acontece a sua volta, farejo afetos que possam entrar numa zona de vizinhança com a docência, violentando o pensamento a pensar. Que escritas podem surgir de tal aliança? Desses encontros que mantém a heterogeneidade de cada um dos envolvidos, e que os lança a outras maneiras de existir?

Os pedaços do meio que apresento nesta escrita são recolhidos do encontro entre a docência e dois afetos que acolhi em situações diferentes de andarilhagem. O primeiro é capturado em momentos de deslocamento físico (paineira), e o outro de um momento de repouso físico (folha seca).

## Andar e andarilhar...

*Eis que a parte nuvem da árvore encontra uma brecha...*
*Ganha potência...*
*Desgruda de si a parte que lhe prende e aos poucos vai se dissolvendo no vento...*
*E se vai...*
*Até cair leve no chão de algum lugar...*
[Escrita disparada pelo encontro com paineiras em uma andança cotidiana. Cascavel, 2014]

**Figura 01:** Fotografia produzida em meio às andanças cotidianas – manipulada digitalmente por mim. (Cascavel, 2014).
**Fonte:** Acervo pessoal

**Figura 02:** Fotografia produzida em meio às andanças cotidianas. (Cascavel, 2014). **Fonte:** Acervo pessoal.

Que sedimentos estancam os fluxos da docência, a burocratizam, e tentam separá-la do que ela pode? (DELEUZE, 1976) Como podemos rachar esses sedimentos? Espreitar em meio à imanência do estar docente devires paina[3]... Abraçar a coragem de cair no abismo e, leve, experimentar outros lugares, voltar outra?

**Figura 03:** Fotografia produzida em meio às andanças cotidianas. (Cascavel, 2014). **Fonte:** Acervo pessoal.

Pousar provisoriamente, em estado de nuvem, nestas terras que se dizem firmes (mas que pulsam enquanto rizomas bordam sua superfície) escutar aquilo que ali pulsa, e espreitar então as pulsações que convidam a habitar outros lugares...

[3] Fibra que envolve a semente da paineira, semelhante a algodão.

Que pulsações experimentamos a cada vez nas superfícies que habitamos enquanto docentes? Que outros lugares estas pulsações nos convidam a habitar? Como retornamos a cada vez destas experimentações? De que maneira, enquanto docentes, podemos experimentar as pequenas tragédias, de um modo afirmativo, como forma de movimento? Que possibilidades podem surgir ao darmos boas-vindas ao acaso que chega? Ao acolhermos, em nossas experiências educativas aquilo que nos tira a firmeza do chão?

**Parar e andarilhar...**

Ao contrário do que comumente pensamos, o nômade não se dá apenas no movimento físico no espaço, pois ele tem a pausa também como parte do processo. "Por mais que não se movam, não migrem, são nômades por manterem um espaço liso que se recusam a abandonar" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 189). Para ser nômade, não basta se locomover, é necessário manter um espaço liso, no qual o pensamento possa se movimentar, um espaço aberto, sem fronteiras ou organizações, um espaço de exterioridade desprendido da universalidade.

*Há ruídos que rasgam o silêncio da noite e me jogam pra fora do sono.*
*Ontem, por exemplo, um destes ruídos me convidou a habitar as aventuras de uma folha seca...*
*Peguei um gosto danado por aquelas que ficam à espreita do vento,*
*aquelas que o esperam silenciosas, prontas para dar o bote*
*aquelas que quando percebem sua chegada, agarram-se nele, e ficam por horas a brincar de arranhar o asfalto só para ver ficarem para trás fragmentos de si por onde passarem, só para despedaçarem-se, perderem-se em mil direções e dar boas gargalhadas...*
*Ficar miuda até tornar-se outra coisa...*
*Quem sabe chão quem sabe vento,*
*ou quem sabe apenas um delírio de quem está à espreita do sono e não consegue agarrá-lo.*
[Escrita disparada pelo ruído de uma folha seca. Cascavel – 2014]

Pode a docência devir folha seca à espreita do vento, dar gargalhadas, pegar delírio a partir do que ela encontra seja nos espaços de atuação ou fora dele?

Enquanto docentes muitas vezes esperamos a tranquilidade a partir de um planejamento inicial, esperamos o sono, a calmaria, mas, vem o vento e arrasta o que planejamos desmanchando-o e fazendo-o ficar miúdo a ponto de tornar-se outra coisa; vem o ruído para disparar coisas não programadas; e vem o silêncio, um vazio que ao invés de nos acalmar e nos propiciar o sono, tem a mesma potência do ruído que desacomoda, pois há tantas coisas se entrechocando nele, que nada ali é calmaria. Para além do que é dito e visto na docência, na atuação docente, há o vento que sopra no pensamento, despedaçando o que tinha forma e produzindo (ou não) formas outras, ainda não imaginadas.

Não há tranquilidade, já não consigo experienciar/acumular a docência como identidade, apenas experimento lugares, acontecimentos, ao estar a cada vez docente, ou seja, ocupo a cada vez uma posição na poeira dançante que se ergue a cada aula a partir do que digo, ouço, vejo...

## Sigo à espreita...

Inventar e manter um espaço liso, recusar-se a abandoná-lo... Alimentá-lo com os afetos que se produzem em meio à vida... Onde podemos conectar diferentes elementos, de um salto aproximar elementos que estavam distantes um do outro... Deslocarmo-nos em diferentes velocidades, mesmo em momentos de paradas... Manter um espaço onde se possa devir paina, aproveitar as brechas que se produzem 'entre' um instituído e outro, pegar em meio às batalhas travadas ali, as flechas que os adversários trocavam entre si e lançá-la a distâncias e assim vazar, produzir outros modos de existência... Espreitar o vento agarrar-se nele, manter-se nele, não na tentativa de domá-lo, mas aprender os signos do seu movimento e assim habitá-lo.

Pode a docência produzir tal espaço onde possa andarilhar e ganhar velocidade? Como inventar vazios intensivos em meio a tantos ditos e vistos que estão exaustos de se repetir em nossas experiências educativas? Como suportar os vazios silenciosos e como não morrer no entrechoque com as poeiras que passeiam neles?

Andarilha, sigo à espreita de afetos que me permitam arrastar o já dito e o já visto para um espaço liso, embaralhando-os ao informe, e trazendo outras coisas para batalha, coisas ainda sem forma que, aos poucos e silenciosamente, vão produzindo outras maneiras de ver e dizer a docência, outras maneiras de estar docente.

## Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia.* 1. ed. brasileira. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

## SESSÃO 32 – RESUMO

# COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

O Grupo de trabalho, CEFORT – Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação Presencial e a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) vem desenvolvendo pesquisas e experimentos no sentido de explorar as interfaces entre educação, tecnologias da informática e comunicação, na gestão dos processos pedagógicos e na modernização dos sistemas de ensino, desenvolvendo mediações educacionais e tecnologias de suporte a educação presencial e a distância, inserindo neste contexto a cartografia como método e a pedagogia do conceito deleuzeguattariana como imanência para as práticas pedagógicas. Sendo assim o primeiro trabalho **A TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM** apresenta o resultado da imersão nessas discussões teóricas, o segundo **A CARTOGRAFIA DE UM PLANO IMANENTE NO CAMPO DAS TCD's: o desafio do Programa PNAIC no Amazonas** apresenta resultados práticos desses agenciamentos realizados e o terceiro trabalho **UM TERRITÓRIO DE MÚTIPLOS AGENCIAMENTOS NO ENSINO MEDIADO POR UMA TECNOLOGIADE COMUNICAÇÃO DIGITAL-TCD** discorre sobre a criação de uma TCD que emerge da necessidade de uma prática pedagógica coerente com as transformações propiciadas pelas tecnologias na sociedade contemporânea.

## SESSÃO 32 – ARTIGOS

# A TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM

Zeina Rebouças Corrêa Thomé[1]
Francisco Antonio Pereira Fialho[2]

**Resumo:** O artigo "A tecnologia de comunicação digital e suas relações com a aprendizagem" discorre sobre as TCD's requerem a formação de uma nova subjetividade passando necessariamente por uma aprendizagem que ultrapassa os exercícios e operações imediatas tendo a defrontar-se com a violência da pura intensidade, da diferença em si, do que supera os sentidos e o pensamento do já dado: ela eleva à percepção do acontecimento, o qual sobrevoa todas as operações conferindo-lhes o sentido. O acontecimento/sentido transforma o aprendiz numa nova subjetividade, capaz de sentir, imaginar e pensar de modo diferente e congruente com o novo meio sociotécnico.

## 1. Introdução

As tecnologias em geral modificam as relações dos homens entre si e com o mundo. Mas as tecnologias de comunicação digital (TCD's) constituem-se em verdadeiros operadores e organizadores sociais, concentram e potencializam os sistemas de controle que as antecederam: línguas, alfabetos, numerações, máquinas lógicas. Para conjugar-se com seus movimentos não basta que os indivíduos tenham mero acesso a elas, como se fossem escritas ou desenho na tela em vez de no papel. Requerem uma nova subjetividade, um novo modo de perceber, de sentir e de pensar. A formação desta nova subjetividade passa por uma aprendizagem que ultrapassa os exercícios e operações imediatas tendo a defrontar-se com a violência da pura intensidade, da diferença em si, do que supera os sentidos e o pensamento do já dado: ela eleva à percepção do acontecimento, o qual sobrevoa todas as operações conferindo-lhes o sentido. O acontecimento/sentido transforma o aprendiz numa nova subjetividade, capaz de sentir, imaginar e pensar de modo diferente e congruente com o novo meio sociotécnico. Sem ele permanece no nível operacional do robô.

Neste complexo mundo insere-se um novo elemento: as novas tecnologias digitais de comunicação. Como um novo elemento ou uma nova conformação num caleidoscópio, elas formam um novo agenciamento, que produz novas formas de produção, novas produtos, novas necessidades, novos modos de perceber, sentir e pensar. Por agenciamento entendemos uma multiplicidade de homens-coisas, um coletivo composto de indivíduos, instituições, de territórios e técnicas, que põe em jogo, em nós, e fora de nós, populações, multiplicidades, devires, afetos, acontecimentos. Mas a tecnologia de comunicação digital é mais do que um agenciamento entre os outros: ele é um operador e organizador social, tal como antes as linguagens dos mitos e mais recentemente, a linguagem da aritmética e do cálculo.

Agenciamento complexo, a tecnologia de comunicação digital não é mero objeto manipulável pelo homem na linha tradicional de análise, mas também não é um sujeito que domina, um fetiche que aliena os homens ou um campo de atividades quaisquer. Ela tem um papel na constituição das culturas e dos grupos, pois ela se destaca como uma ilha no mar de outros equipamentos técnicos, e aqui queremos examinar mais especificamente a interface, a relação que ela tem com a aprendizagem.

[1] Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. *E-mail:* zeinathome@gmail.com.
[2] Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* fapfialho@gmail.com.

## 2. Tecnologia de comunicação digital e uma nova subjetividade

A tecnologia de comunicação digital concentra e potencializa todos os sistemas ideais de controle que a antecederam: línguas, numerações, ideografias, alfabetos, relógios, máquinas lógicas. A minuciosa trama dos algoritmos reúne o feixe dos mais antigos poderes e multiplica-os à velocidade da luz. É uma dessas grandes invenções que ritmaram o desenvolvimento da espécie humana, reorganizando sua cultura dando-lhe uma nova temporalidade.

Ora, tal como na natureza existe algo que força a pensar, a tecnologia de comunicação digital é algo que força a sentir, a imaginar, a rememorar e a pensar, pelo menos de uma maneira nova. Ela torna-se objeto de um encontro fundamental com o aprendente, pelo qual se cria uma nova sensibilidade, uma nova forma de percepção e pensamento antes inexistente. Mas, este encontro não se dá na forma empírica do reconhecimento de um objeto sensível pelo cérebro.

Tendemos a ver a aprendizagem como fenômenos de mudança de conduta que ocorrem quando se "capta" ou se recebe algo do meio que então se internaliza como representação do meio. A aprendizagem é, sobretudo, um acoplamento estrutural, um processo de compatibilização das perturbações, dos signos que o meio emite através dos receptores e o organismo. Todos os organismos vivos tendem à equilibração interna, e é neste sentido que Maturana diz que viver é conhecer. Seguindo seu raciocínio, diríamos que viver é aprender. Em um belo texto em que Deleuze se refere à aprendizagem, ele a compara ao ajuste que o nadador faz com a onda do mar, a onda é signo e o corpo responde, conjugando seus pontos relevantes com os da onda, como o encontro com o outro.

O signo é sempre heterogêneo: primeiro porque o objeto que o apresenta ou é seu portador apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas ordens de grandeza entre os quais o signo fulgura, segundo, porque envolve um outro "objeto" nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza, ou seja, uma intensidade que supera os limites de cada faculdade – aquilo que só pode ser sentido e é o insensível (digamos o calor e o frio absolutos), aquilo que só pode ser imaginado e é o inimaginável, aquilo que só pode ser pensado e é o impensável – e terceiro, na resposta que ele solicita, não havendo "semelhança" entre o movimento da resposta e o do signo. O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda. Assim, os movimentos do professor de natação, que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda. Esses movimentos só os aprendemos praticamente como signos. Não aprendemos nada com aquele professor que diz: "faça como eu", mas nossos únicos professores são aqueles que nos dizem "façam comigo" e que em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos e respondidos no heterogêneo.

Quando Deleuze fala de um outro "objeto" nos limites do objeto portador e que encarna uma potência da natureza, ou do espírito (Idéia), remete à violência que a natureza joga sobre o organismo vivente. Esta violência obriga a sentir, obriga a pensar. Trata-se de um empirismo de segundo grau. Não do empirismo do senso comum que relaciona imediatamente um objeto exterior a uma imagem, uma representação realizada pelo conjunto das faculdades já preexistentes. Teoria da concordância das faculdades.

O objeto do encontro, por sua força ou violência, faz nascer a sensibilidade no sentido, faz nascer o pensar no pensamento. O objeto do encontro não é o objeto dado em primeira mão, o sensível, o inteligível, mas é o "objeto" (em segundo grau) que o objeto portador do signo envolve, é a potência, a força incomensurável da natureza, que é o insensível, e que só pode ser sentido pelos sentidos, o inimaginável e que só pode ser imaginado pela imaginação, o impensável, que só pode ser pensado pelo pensamento. Quando se sente a pura intensidade seja do calor, do frio, a pura intensidade do sublime, a pura intensidade do impensável é que emergem as diversas faculdades. Cada uma se torna enésima potência, independente da outra. Atuam somente por ressonância, não por representação de semelhanças entre si. Concordância divergente.

Se for pela violência de alguma coisa na natureza (a pura intensidade) que sentimos: vemos o amarelo, o azul, as formas, as texturas e os movimentos; se é pela violência de alguma coisa da natureza, por sua supergrandeza que começamos a imaginar e a pensar, então também podemos dizer o mesmo, ao menos em termos relativos, das tecnologias de comunicação digital. Elas são algo violento, algo que ultrapassa nossos sentidos no sentido do imediatamente empírico. E essa grandeza superintensa, essa força incomensurável, que nos ultrapassa é que faz nascer uma nova sensibilidade, faz emergir novas formas de percepção, novas formas de pensar. Não são os objetos luminosos que nos aparecem imediatamente na tela, mas os incomensuráveis nos limites desses objetos. Exercício transcendente, que transcende as figuras ou os elementos empíricos imediatos dos objetos. Empirismo de segundo grau novamente.

Reorganizamos o nosso organismo, que passa a novos tipos particulares de processamento dos signos com os quais se conjuga. Não é mais o nadador que responde ao signo da onda, mas o surfista que com sua prancha desliza veloz equilibrando o seu corpo aos pontos relevantes de centenas e milhares de pequenos relevos das ondas e do ar, é o piloto de um transatlântico, ou de um submarino atômico, ou ainda o piloto de um Super Boeing–470.

Há os que, desejando motivar seus alunos, apresentam a TCD como algo amigável, algo que se abre como um bolo ou uma fruta madura, fáceis de digerir. Como se o aprendizado consistisse numa introjeção de elementos do mundo exterior, como se fosse fácil. Comparam-se as TCD com a introdução da escrita sobre a oralidade, ou ainda, com o início da oralidade. A representação de semelhanças, porém, não nos leva a enfrentar a pura intensidade, como pura diferença em si, como é o caso da experiência das TCD. Entre os elementos materiais de uma pintura tradicional, as tintas a óleo, as texturas da tela etc. e os elementos puramente lógicos, elementos puramente imateriais da arte digital há muito mais diferenças do que semelhanças, diferenças que constituem uma enorme violência que força a sentir e a criar uma nova sensibilidade, nova percepção, que exige um violento adestramento que percorre o indivíduo inteiro. Parafraseando as palavras de Deleuze (1988, p. 270): “um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento”.

Aprender com as TCD é unir, sem mediatizá-las com dados empíricos, a diferença à diferença, a dessemelhança à dessemelhança, é caminhar com as TCD aceitando-as em todas as vicissitudes; Isso implica uma relação de amor, de simpatia dos quais nunca se sabe o que vai acontecer. Os antigos Estoicos tinham uma peculiar teoria de ‘causalidade’: só os corpos operam entre si de modo diretamente causal, misturando-se de inúmeras maneiras. A causalidade para ali. Mas esta mistura dos corpos, esta mistura das ações dos homens entre si e com o mundo gera efeitos inesperados não-corporais; que são acontecimentos. Os acontecimentos são o sentido que sobrevoa todas as ações corporais. O sentido opera em outra temporalidade que não a do tempo mensurável do cronos, do relógio; tempo eterno Aiôn dos gregos. O acontecimento é a criação do sentido, é aprendizagem, é criação da sensibilidade, do pensamento, é a criação de uma nova subjetividade.

## 3. Considerações

Vimos no início que os sinais que vão da retina ao córtex não produzem a cor azul ou vermelha. Cor azul não é da ordem operacional. É uma síntese operada por um eu, por uma subjetividade que opera ao nível dos acontecimentos, ao nível dos sentidos. O computador pode formular a palavra amarelo ou azul, mas não vê o amarelo nem o azul, não percebe acontecimentos. Toda a educação, toda a aprendizagem que se requer para viver com as TCD passa necessariamente pelas operações físicas, corporais dos cálculos, das palavras, das imagens em movimento. Enquanto, porém, restringimos a aprendizagem a estes movimentos operacionais, iremos reduzindo

os alunos a meros robôs, a máquinas de calcular, criaremos seres muito mais estranhos do que os seres do país das maravilhas de Alice, monstros mais mortais do que todos os ditadores que conhecemos da história. A aprendizagem completa requer que prestemos mais atenção ao sentido que sobrevém às ações dos homens. Esta implica a instauração de uma nova sensibilidade, de um novo modo de viver, numa palavra, de nova estética, e de uma nova ética.

## Referências

DELEUZE, G. e PARNET, Claire. *Diálogos.* São Paulo, Editor Escuta, 1998. p. 73-74.

DE MASI, Domenico (Org.). *A sociedade pós-industrial.* São Paulo, Editora SENAC**,** 1999. p. 87.

LÉVY, Pierre. *A máquina universo:* criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre, Artmed, 1998. p. 35.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento.* Editorial Psy II, 1995. p. 65.

# UM TERRITÓRIO DE MÚLTIPLOS AGENCIAMENTOS NO ENSINO MEDIADO POR UMA TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL-TCD

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker[1]

**Resumo:** As tecnologias produzem a todo o instante entre os homens e o mundo novas subjetividades, novas relações, novas formas de produção, novos agenciamentos e novas necessidades. A Tecnologia de Comunicação Digital-TCD graduação@UFAM, abordada neste artigo, surge no ano de 2010 como um grande avanço na prática curricular do curso de Pedagogia da UFAM[2], foi desenvolvida pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino/CEFORT – para dar suporte às mediações didáticas.
**Palavras-chave:** Território; graduação@UFAM; Tecnologia de Comunicação Digital.

## Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, torna-se a primeira LDB na história da educação a reconhecer e incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas do ensino mediado por tecnologias. Para tanto, com o intuito de fomentar ainda mais no ensino superior presencial o uso das Tecnologias de Comunicação Digitais-TCD's, surge em 2004 a Portaria Ministerial 4.059/2004 reconhecendo, autorizando e normatizando a oferta de disciplinas semipresenciais no currículo dos cursos de graduação.

Neste contexto, tornou-se indispensável contribuir com a formação de educadores que atuam nos sistemas de ensino. Para tanto, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas tem como uma de suas premissas investir em um ensino de qualidade para o curso de Pedagogia, pois acredita que formar profissionais da educação com responsabilidade, coerência e competência no desenvolvimento e aplicação de ações contextualizadas com a realidade dos sujeitos do processo educativo, estará ajudando a construir as bases de uma futura geração mais humana e democrática.

A partir desta perspectiva, o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia expressa o desejo e a necessidade de inclusão das novas tecnologias no curso. Por isso no ano de 2010, a Faculdade de Educação, com o intuito de expandir o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão cria no Laboratório de Produção de Materiais e Mediações em Ambientes Hipermídia de Aprendizagem do Cefort/UFAM, o graduação@UFAM, uma Tecnologia de Comunicação Digital – TCD, desenvolvida para auxiliar professores nas mediações didáticas, possibilitar aprendizagens e a criação de competências requeridas em uma era cuja as formas de aquisição do saber vêm sofrendo mutações propiciadas pelo polo informático.

Apropriou-se da linguagem "território" e "desterritorialização" de Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir do entendimento de que estes termos são processos concomitantes e fundamentais para se compreender a subjetividade humana, que surge em um território, e que a partir da criação e recriação de seus agenciamentos, se ampliam em fluxos de desterritorialização.

## O Território: CEFORT/UFAM

*"O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o*

[1] Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas. *E-mail:* aliuandra@gmail.com.
[2] Universidade Federal do Amazonas.

*conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos."*
Deleuze e Guattari

Teceu-se neste trabalho a compreensão de território como um agenciamento de múltiplas relações e acontecimentos. Para tanto, se discorrerá aqui a respeito de um território, chamado de Cefort/UFAM, que apresenta vetores de saída e operações de linhas de fuga que se abrem para uma prática teórico-metodológica de formação de futuros docentes e dos docentes em exercício nas escolas públicas, cuja operação extrapola os limites rígidos do tempo e do espaço organizado pelas estruturas e instalações físicas da Universidade.

O Cefort é o território onde se formam os agenciamentos do sistema graduação@UFAM. Foi criado em 2004 para compor a Rede Nacional de Formação Continuada (REDE), composta por 19 Universidades brasileiras que atuam em cinco áreas prioritárias de formação, sob a coordenação da Secretaria Ministerial da Educação Básica – SEB/MEC. Ele está localizado na Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus em uma área verde com 6.004.222,70m$^2$ na Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, nº 3.000, Campus Universitário, Setor Norte no prédio da Faculdade de Educação, bloco Rio Juruá.

O território Cefort/UFAM se constitui em um movimento mútuo de agenciamentos com a missão de desenvolver no estado do Amazonas pesquisas, tecnologias e programas de formação para profissionais que atuam no sistema público de ensino, ou seja, para professores, técnicos e gestores de escolas e de outros centros educativos.

O catálogo de orientações gerais da Rede (2006, p. 27), descreve que a as ações dos Centros apoiados pelo MEC devem:

- Desenvolver programas e projetos de formação continuada de professores e gestores das redes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio nas modalidades presencial, semipresencial e a distância;
- Desenvolver projetos de formação de tutores e de equipes técnicas da rede pública de ensino, voltados para a formação continuada de professores;
- Conceber e desenvolver materiais didáticos e tecnológicos (livros, vídeos, softwares e ambiente virtual) das redes e unidades de ensino da educação pública;
- Estabelecer parcerias com as redes públicas de ensino, instituições de ensino superior e outras organizações para a pesquisa, levantamento de demanda e desenvolvimento de programas de formação continuada.

Partindo das multiplicidades que orientam as ações dos Centros de Formação, a proposta que norteia os pilares da formação continuada exercida pelo Cefort/UFAM concentra esforços pela busca da qualidade do ensino público, a partir de uma perspectiva pedagógica sociocultural e socioconstrutivista da constituição dos saberes, da realidade e dos sujeitos em suas dimensões histórica e psicológica. Neste sentido, os objetivos do projeto pedagógico do Cefort/UFAM apresentam linhas de fuga que buscam a ampliação de seu território por meio do processo de desterritorialização, conforme mostra o diagrama abaixo:

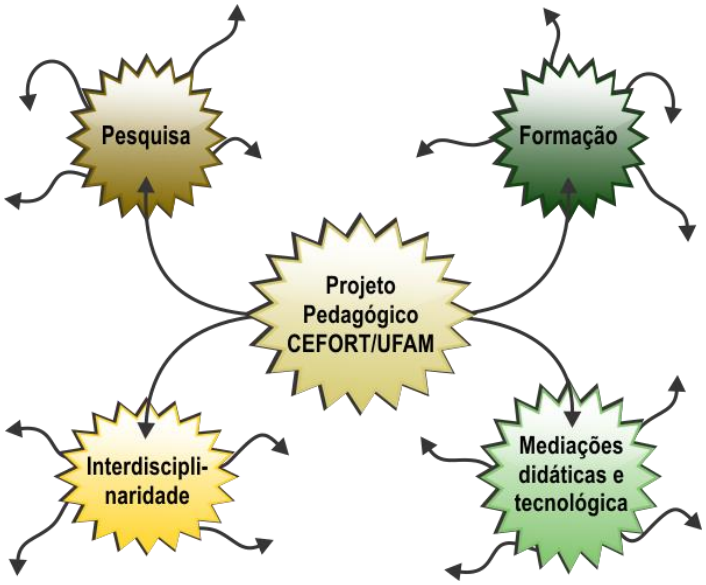



Figura 1 – Linhas de fuga do Projeto Pedagógico CEFORT/UFAM. Fonte: Elaborado pela autora.

O território se amplia pela linha de fuga e por ela acontece a criação. De acordo com Deleuze e Guattari (1992) elas irão convergir em processos que geram o novo e a recriação, pois é sempre sobre uma linha de fuga que se cria, não é claro porque se imagina ou se sonha, mas ao contrário, porque se traça algo real, ou seja, compõe-se um plano de imanência. Ao longo de dez anos de existência do Cefort/UFAM já foram mais de 20.000 (vinte mil) professores – cursistas da rede pública de ensino que receberam formação continuada a partir de seus programas e projetos.

## A desterritorialização: o sistema virtual graduação@UFAM no ensino de graduação

> *"O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso [...]. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios "originais" se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais."*
> Deleuze e Guattari

A partir da perspectiva Deleuzeguattariana a desterritorialização é o movimento pelo qual o território estende suas linhas de fuga para a criação de novos espaços, possibilitando o aparecimento e a recriação de outros territórios sem anular o território inicial. Portanto, a desterritorialização não é o fim dos territórios, mas sim a sua expansão a partir da dimensão criadora que a desterritorialização proporciona (GUATTARI; RONILK, 1996).

A TCD graduação@UFAM é um sistema que se desterritorializa do território Cefort/UFAM para existir em potência no virtual. De acordo com Thomé (2001, p. 34), "a tecnologia digital está mediando todos os espaços das relações humanas e, de forma singular, os espaços de trabalho". Os processos de trabalho mediados pelas tecnologias digitais têm

suscitado uma série de questionamentos, tanto com relação à sua dimensão produtiva, como à sua utilização e aplicação como tecnologia informacional.

Partindo dessa perspectiva, o graduação@UFAM foi agenciado pelo Cefort/UFAM com o propósito de implantar e desenvolver pesquisas, formação e mediações pedagógicas e tecnológicas em ambiente virtual de aprendizagem para a realização e o acompanhamento das disciplinas do curso de Pedagogia da UFAM. É uma proposta que objetiva introduzir na organização pedagógica e curricular do referido curso, novas práticas de ensino aprendizagem que possam estar integradas às novas tecnologias de informação e comunicação digital.

Heimbecker (2015, p. 49) afirma que é perceptível o entusiasmo dos alunos de pedagogia quanto ao uso da TCD graduação@UFAM nos processos de aprendizagem que se desterritorializam para além das paredes da sala de aula. De acordo com a autora, em pesquisa realizada com os respectivos alunos, os mesmos consideraram que a disciplina ofertada com o suporte do graduação@UFAM ofereceu: maior flexibilidade de tempo para a produção e entrega dos trabalhos; melhor acessibilidade aos conteúdos, pois não era necessário pagar por cópias ou enfrentar as filas da reprografia para ter acesso aos textos; melhoria na comunicação entre o professor e os próprios alunos para fora dos horários das aulas; mais organização na sequência didática dos conteúdos; e favoreceu a experiência dos alunos quanto ao uso de um tecnologia emergente no processo didático-metodológico de uma disciplina, convergindo assim, para a promoção da coerência na formação da práxis dos professores que estão sendo formados pelo curso de Pedagogia.

As atividades e interações realizadas no graduação@UFAM existem em potência no mundo real. A essência virtual do graduação@UFAM é entendida como um real que existe em potência e que se opõe ao que é atual e não ao que é real. A atualização se opõe ao que é virtual porque é um processo que parte, quase sempre, de uma problematização para uma solução, já a "virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema" (LEVY, 2011, p. 18).

A virtualização transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral. Portanto, virtualizar processos didático-pedagógicos como é o caso do graduação@UFAM, consiste em problematizar, questionar e emergir em um processo contínuo de desterritorialização e criação.

## Considerações finais

Como se observou ao longo deste capítulo, os agenciamentos do território extrapolam o espaço geográfico da Faculdade de Educação, pois abrem vias para processos flexíveis, organizados com vetores de saída e movimentos com potencial de liberdade que implicam num sentido Deleuziguattariano um espaço de criação. A linha de fuga apresentada pelo território, como a implantação do graduação@UFAM no curso de Pedagogia, cria prática de desterritorialização que amplia o território para outro espaço onde possa ocorrer a criação de novos agenciamentos.

O graduação@UFAM, apresenta contribuições significativas para as mediações didáticas e para a aprendizagem. Pois a interação no ambiente virtual motiva ainda mais a participação dos alunos na sala de aula presencial. O virtual fluidifica, aumenta os graus de liberdade, produz efeitos e é um dos principais vetores da realidade.

## Referências

BRITO, Luis Carlos C. de; THOMÉ, Zeina R. C. Universidade Federal do Amazonas. g*raduação@UFAM*. Manaus: CEFORT, 2010. Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica:* cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HEIMBECKER, Aliuandra B. Cardoso. *Mediações Didáticas no polo Informático:* um estudo sobre as potencialidades pedagógicas e a usabilidade do sistema virtual graduação@UFAM. UFAM/PPGE. 2015. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* 2. ed. São Paulo: Editora, 2011b.

MEC. *Orientações Gerais.* Catálogo da rede nacional de formação continuada de professores. Brasília, 2006.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. *O Parlamento das Técnicas e dos Homens:* um estudo sobre as redefinições do trabalho numa indústria da Zona Franca de Manaus. 2001. Tese de Doutorado – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.

# A CARTOGRAFIA DE UM PLANO IMANENTE NO CAMPO DAS TCD'S: O DESAFIO DO PROGRAMA PNAIC NO AMAZONAS

Maria Ione Feitosa Dolzane[1]

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma linha de fuga resultante de um mapeamento cartográfico da gestão de conteúdos e formação de professores em ambiente aberto na Web, analisado a partir dos princípios da imanência deleuzeguattariana, (2005). Para apresentar os dados utilizou-se a técnica da triangulação que, segundo Flick, (2005) consiste na utilização de múltiplas estratégias para coleta de dados como: observação, análise documental, entrevista e, ainda, a técnica de ensaio de interação empírica através da validação ergonômica. Como resultado dessa triangulação dos dados, comparados aos resultados do ensaio de interação no AVGP (Ambiente Virtual de Gestão Pedagógica), gerou-se o mapeamento do processo da implantação do AVGP com cinco perspectivas metaforizadas pelos nós mapeados[2] do plano imanente do Programa PNAIC[3]: 1) equipe multidisciplinar (desenvolvedora do AVGP); 2) contexto; (3) público-alvo; (4) conteúdo e (5) avaliação, em que será apresentada aqui a perspectiva, apenas, do nó (conteúdo).
**Palavras-chave:** Plano imanente; cartografia; gestão de conteúdo em AVGP.

Figura 1 – Plano imanente PNAIC/AM. Fonte: autora.

## 1. Os nós de um plano imanente no campo da educação mediada pelas TCD's

Com a realização da cartografia do plano imanente do Programa PNAIC foi possível chegar à conclusão que gerir conteúdos em ambiente aberto significa utilizar um conjunto de conceitos e ferramentas que visam amenizar ou resolver os problemas de produção de conteúdos em plataformas digitais na web, bem como, acessar fronteiras quase inatingíveis e, em determinados momentos, desterritorializá-las.

Para isso, verificou-se que a gestão de conteúdos e formação de professores, nesses espaços, necessita integrar, de maneira racional e segura, não só, os diferentes personagens conceituais do ambiente virtual, como também, e os diferentes suportes à coleta, organização e divulgação desses conteúdos e informações.

O ambiente de gestão de conteúdos denominado AVGP (Ambiente Virtual de Gestão Pedagógica) do Programa PNAIC customizado a partir da Plataforma digital Moodle, tornou-se um sistema de gestão de conteúdos, gerenciamento de programas e formação de professores com

[1] Professora da Universidade Federal do Amazonas UFAM e membro do grupo de pesquisa CEFORT – Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação Presencial e a Distância. *E-mail:* ione.dolzane@gmail.com.
[2] Nó representa cada ponto de interconexão com uma estrutura ou rede, independente da função do equipamento representado por ele.
[3] PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

formato em rede, permitindo a expansão das ações pedagógicas nas redes municipais e estaduais do Amazonas, alcançando seus 62 municípios em lugares, geograficamente, difíceis de acessar, em que as ações foram pautadas na pedagogia do conceito deleuzeguattariana em que os conceitos são criados pelos personagens conceituais de um plano dado.

## 2. A produção de conteúdos em contexto imanente

O mapeamento do Programa PNAIC gerido em rede digital aberta pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) apresentou um modelo de mapeamento para gestão de conteúdo, elaboração de material didático e formação continuada de professores do ensino básico a partir de um movimento de territorialização e desterritorialização, operado pelo crivo no caos de um plano imanente do uso das Tecnologias de Comunicação digitais-TCD's, a partir do plano transcendente do MEC, bem como, o modo como ele foi concebido e reinventado pela equipe multidisciplinar do CEFORT[4], em seu plano imanente do uso das TCDs na educação, como se pode verificar na transcrição de algumas reuniões dos conteudistas com a Equipe multidisciplinar:

> [...] Temos muitas perspectivas discutidas até aqui, porém penso que temos que levar em conta as duas mais cogitadas e que, volta e meia, retornamos a ela: a primeira e, creio que a mais importante, aquela que representa a perspectiva do Professor Alfabetizador, no sentido de como ele vai receber e representar o programa frente ao seu cotidiano escolar, ali mesmo, no chão da escola. Já a outra que, mesmo sendo uma, vai se desdobrar em outra porque vai chegar em um segundo momento nessa outra [...]. Ok. Vou explicar. Estou falando na perspectiva do Professor formador e consequentemente em como essa representação vai chegar ao Professor Orientador dos Estudos (Membro nº 05 da equipe Multidisciplinar).

Sendo assim, a equipe não recebeu o material digital distribuído pelo Ministério da Educação e o depositou na plataforma, o que é muito comum na maioria dos programas que utilizam essas plataformas.

Em um primeiro momento houve várias reuniões da Equipe Multidisciplinar para estudar o formato do programa PNAIC, seus objetivos e os materiais disponibilizados pelo MEC.

Em um segundo momento, os membros da equipe multidisciplinar participaram dos ateliês realizados pela equipe de Formadores, equipe essa, responsável em dar formação aos Professores Orientadores de Estudos, mas, no plano imanente do CEFORT realizaram, também, com a orientação da Equipe Multidisciplinar, a elaboração, transposição e organização dos conteúdos pedagógicos para o AVGP na perspectiva de rizoma.

Observou-se, numa etapa inicial de organização de um projeto de ação para o programa PNAIC, a realização do diagnóstico. Percebeu-se, logo de início, uma análise feita representando a visão, apenas, do lugar de professor. Somente em um segundo momento em que houve a interação da Equipe Multidisciplinar com os Professores Formadores, foi então que as discussões a respeito de determinados conceitos, tanto no campo pedagógico, filosófico, como tecnológico, abriram espaço para o lugar de educador, pesquisador, construtor, criador, inventor, como mostra algumas falas transcritas, seguidas da cópia do fórum de discussão do curso de formação:

[4] CEFORT – Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino.

> [...] acho muito difícil que o professor alfabetizador mude sua prática, eles não querem saber de nada virtual, não, eles querem é tudo muito concreto, ali no real mesmo. [...] E nos cobram! (Professor Formador E).
> [...] Gente, gente... Eu queria pedir a palavra só pra colocar algo de extrema importância pras nossas discussões aqui e, principalmente, porque acho que vai mudar o rumo das discussões: gostaria de propor que discutíssemos alguns **conceitos** que podem nos ajudar muito a respeito **da concepção e uso das tecnologias**. Por exemplo: O que a professora (E) falou sobre o **virtual** parecer até algo que não existe, isso é muito comum para as pessoas leigas, mas nós temos que nos **apropriarmos desses conceitos**, justamente, para desmistificar muitas ideias errôneas... [...] **Segundo Deleuze e Pierre Levy o virtual não é o oposto de real. O virtual existe como potência**. **Sabe o que é oposto ao virtual é o conceito de atual**. Por exemplo: quando o professor sabe que ele pode receber orientação em um fórum e acessar o material didático, ou o manual dos jogos ou mesmo os jogos**, isso, é virtual** porque é potencialmente possível de acontecer, mas quando ele vai lá, posta sua participação em um fórum de discussão e baixa os materiais que ele precisa ou imprime os jogos, por exemplo: **isso e atual**. E olha! **Pierre Levy define a atualização como criação**, viu (Professora formadora D e membro nº 7 da Equipe Multidisciplinar.) Grifo nosso.

Nas figuras abaixo é possível verificar a continuação dessa discussão no fórum de discussão no ambiente destinado à formação dos professores na plataforma, criada para o domínio dessa ferramenta, já que muitos não tinham vivência nas TCD's.

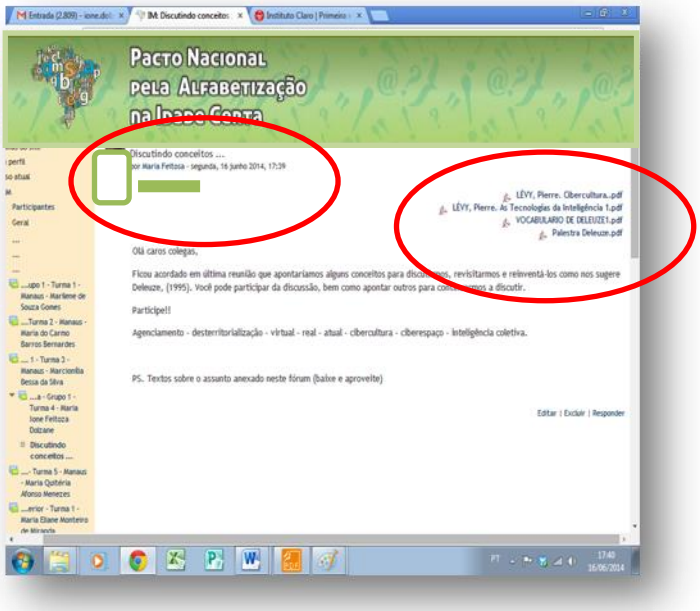



Figura 2 – AVGP do PNAIC: Fórum Tira-dúvidas.
Fonte: <http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/mod/forum/view.php?id=896>. Acessado em: maio de 2014.

## Transcrição do texto da imagem acima – Figura 2:

> Olá caros colegas, ficou acordado em última reunião que apontaríamos alguns conceitos para discutirmos, revisitarmos e **reinventá-los como nos sugere Deleuze (1995)**. Você pode participar da discussão, bem como, apontar outros para continuarmos a discutir. Participe!! **Agenciamento–desterritorialização-virtual-**

> **real-atual-cibercultura-inteligência coletiva**. Ps. Textos sobre o assunto anexado neste fórum (acesse e aproveite).

A figura retrata a interação dos Professores formadores e a discussão dos conceitos das teorias dos autores Pierre Lévy; Gilles Deleuze & Felix Guattari, personagens importantes para a compreensão da necessidade de realização da transposição didática dos materiais disponibilizados pelo MEC ao programa PNAIC, bem como a necessidade de customização dos mesmos.

Transcrição das respostas postadas pelos professores formadores no fórum de discussão figura:

Primeira postagem em resposta no fórum:

> Olá a todos e a todas,
> Realmente fiquei surpresa quando a colega fez aquela intervenção sobre o **conceito de virtual e atual** porque quando pensava nesses conceitos minha mente me levava logo para o conceito errado de que virtual se opõe ao real. Vou baixar o material e estudar um pouco mais, não conhecia a fundo Levy, só de ouvir falar, comentários mesmo (Professora Formadora E e membro da equipe multidisciplinar).
> Na obra cibercultura Levy apresenta três sentidos: um sentido técnico ligado à informática, um segundo de uso corrente e senso comum e o terceiro filosófico. Na acepção filosófica **virtual é o que existe em potência e não em ato**. Neste sentido Lévy reconhece ser o virtual uma dimensão muito importante da realidade (Professora Formadora A).

Apresenta-se abaixo a interação dos professores formadores no fórum, em resposta à primeira, convidando-os a ler os conteúdos sobre os autores Pierre Lévy e Gilles Deleuze para a compreensão de conceitos importantes no território das TCD's no sentido de entender melhor os conceitos de real, virtual e atual:

É possível verificar como foi importante a apropriação dos novos conceitos referentes ao plano imanente do PNAIC (programa de formação de professores e distribuição de material didático no campo da Educação Básica). Após a discussão e apropriação de novos conceitos a equipe de Professor-formador teve uma interação muito mais harmônica com a equipe multidisciplinar, responsável pela construção do AVGP para o PNAIC.

Figura 3 – Fonte: <http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/mod/forum/view.php?id=896>. Acessado em: maio de 2014.

**Fórum de discussão dos professores formadores**

**Transcrição das respostas postadas pelos professores formadores no fórum de discussão Figura 3:**

> Boa noite,
> Eu gostei dos textos. São muito complexos, não nego, mas eu gostei muito do conceito de agenciamento de Deleuze. Meu conceito indicado é: consciência fonética. E o conceito de Deleuze é DESTERRITORIALIZAÇÃO – [...] Construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização [...].
> Precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (Gilles Deleuze, em entrevista em vídeo) (Professor Formador B).

## 3. Considerações

Após a realização do Ateliê de Formação dos Professores Formadores na primeira sala ambiente, cuja dinâmica se deu no formato de metacurso (um curso no moodle para aprender a utilizar as ferramentas dele), a equipe multidisciplinar passou a desenvolver a identidade própria do AVGP, construída paralelamente por duas equipes: Equipe Multidisciplinar e a Equipe de Professores Formadores (antes de começar o programa). Os formadores participaram da elaboração e organização dos conteúdos pedagógicos e, ao longo dessa atividade, acompanharam o desenvolvimento da interface do AVGP, dando opiniões e sugestões e compreendendo o que seria real e virtual nesta plataforma.

## Referências

CAMPOS, G. H. B. *Metodologia para avaliação da qualidade de software educacional*. Diretrizes para desenvolvedores e usuários. 1994. Tese de Doutorado – COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1999_A0128.PDF>. Acesso em: dez/2013.

CYBIS, W; BETIOL, A. H.; FAUST, R. *Ergonomia e Usabilidade:* conhecimentos, métodos e aplicações. São Paulo: Editora Novatec, 2007.

DELEUZE, G. *A imanência, uma vida...* Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/xiii.html>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. *Diferença e repetição.* Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. *Mil platôs.* Vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2002.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência:* o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA. *Pistas do Método da Cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

## SESSÃO 37 – RESUMO

# PERFORMANCE, PEDAGOGIA E PESQUISA: OS PROGRAMAS E O SABER DA EXPERIÊNCIA

A mesa propõe uma problematização transversal acerca dos Programas Performativos como disparadores de redes de saberes; abordando experiências que transitam entre a performance art, a pedagogia e a pesquisa acadêmica em artes. Tal problematização se apoia em diálogos com a proposição de programas em Gilles Deleuze; com Espinosa e sua noção de Corpo; com Humberto Maturana e seus conceitos de deslocamento da percepção, deriva natural e deriva cultural, e ainda, com a estética da professoralidade, tal como proposta por Marcos Villela Pereira.

## SESSÃO 37 – ARTIGOS

# PROGRAMAS PERFORMATIVOS DE ESCRITA: PROCEDIMENTOS DE AMPLIAÇÃO DA COMPLEXIDADE AFETIVA DOS CORPOS

Prof. Dr. Antonio Flávio Alves Rabelo[1]

**Resumo:** A comunicação apresenta reflexões ligadas a escrita, troca e compartilhamento de Programas Performativos de Escrita (PPE) como dispositivos de criação e pesquisa. Atrelados a práticas cartográficas; tais programas buscam criar uma rede de impulsos criativos; geradores de situações que podem desprogramar nosso cotidiano; afetando nossos hábitos e costumes. Partimos de um pressuposto que artistas e pesquisadores devem assumir o risco de uma postura desviante, desafiadora de modelos e padrões preestabelecidos. Desconstruindo e reconfigurando constantemente os limites das linguagens artísticas e das estruturas normativas dos corpos e discursos. Tal problematização cria diálogos com o pensamento filosófico; desenhada a partir da noção de Corpo em Espinosa (2011), de Território em Deleuze (2002) e de Espelhamento de Forças em Gil (2011), para tratar de uma invisibilidade experimentada como potência, força ou campo de vibração agenciadora de Ações e Programas Performativos.
**Palavras-chave:** Pesquisa; afetos; programas performativos.

Para a articulação desta comunicação; parto de um conjunto de práticas experimentado durante recém concluídas pesquisas de Mestrado (2009) e Doutorado (2014)[2], apoiadas em procedimentos transdisciplinares, hibridizando os territórios da Pesquisa Acadêmica em Artes com princípios em Performance Art[3]. O território cartográfico das pesquisas se estabeleceu processualmente, atravessado por alguns paradoxos relacionados ao trabalho de criação de manutenção do Corpo-em-Arte; posto em atrito com problematizações filosóficas e dilemas relacionados à própria realização da Pesquisa em Arte. Do vasto campo percorrido; circulo uma questão que na reta final do Doutorado se destacou: como tornar efetivamente a ação de escrever mais performativa, cartográfica?

Nos encontros com outros artistas pesquisadores muito se fala sobre o desafio de não escrever "sobre" nossos "objetos de pesquisa"; mas sim, a partir deles recriar experiências e, assim, possibilitar que a leitura abra também experiências para nossos leitores. Uma aposta na quebra da hierarquia de um saber exclusivamente racional, interessado em explorar uma apreensão também pelo sensível através de um envolvimento maior do corpo – no sentido espinosano do termo. Essa postura faz circular um desejo de que nossa escrita seja uma criação; por mais que não haja clareza do como isso se dar. O ponto talvez seja abrir a escrita para um alto teor performativo, nos colocando também nesse momento sobre os mesmos princípios que nos colocamos quando estamos atuando como artistas – criando zonas de experimentação vivenciadas com intensidade e risco. Ampliando os enlaces com o caos através de experimentações; a possibilidade das dúvidas e dos encontros que potencialmente constroem uma sensação coletiva. O que a pesquisa vem mostrando é que é necessário envolver o ato da escrita numa série de ações performativas nas quais o escrever não seja necessariamente um fim em si, mas parte de um processo que gere uma experiência para quem estiver escrevendo.

---

[1] Filiação Institucional: Pesquisador Associado ao Lume Teatro/UNICAMP; Professor Convidado do PPGADC/Unicamp; artista pesquisador do Núcleo Fuga! e do Cambar Coletivo. *E-mail:* flaurabelo@gmail.com.
[2] Ambas realizadas no Instituto de Artes da Unicamp, com orientação de Renato Ferracini e bolsa FAPESP.
[3] Principalmente os que fundamentam as criações do Cambar Coletivo: Cartografias; Jogos; Derivas e Programas performativos.

Este pensamento ganhou força após a fala da artista pesquisadora Eleonora Fabião no II Simpósio Reflexões Cênicas Contemporânea[4]. Frases como "performance gera performance" e suas colocações sobre como os programas performativos vêm sendo trocados e escritos coletivamente ficaram ecoando por tempo.

Principalmente porque a abordagem cartográfica da pesquisa cria uma problematização gerada no atrito entre corpo-mundo, partindo, assim, do entendimento de que o Corpo-em-Arte é o mesmo corpo que age e padece no cotidiano, estando ele, desta maneira, sujeitado à mesma espiral contínua de forças. A diferença entre eles (corpo cotidiano e corpo performativo/corpo em arte) estaria localizada apenas nos graus de expressão que atualizam, a cada instante, suas presenças. Essa expressão tem sua potência estabelecida pelas dinâmicas de relação sempre em fluxo que os corpos criam entre si. Ou seja, a abertura de uma presença performativa passa por uma atitude que recria constante e ininterruptamente seus mecanismos de agenciamento e está atrelada a uma concepção de corpo que ultrapassa sua fisiologia visível. Não sendo ela, presença performativa, restrita ao território das Artes.

Assim; se fez necessário pensar que o escritor; o ato de escrever (e os detalhes dos procedimentos que o constituem); o material escrito; o leitor e o ato de ler (e os detalhes dos procedimentos que o constituem) fazem parte de um mesmo corpo. Um corpo coletivo sempre em flutuação dinâmica que terá sua potência determinada pela complexidade performativa de suas relações. Ou seja, por ser singularidade dinâmica e relacional, o corpo se fortalece a partir da densidade de suas conexões, passando a ser "mais forte, mais potente, mais apto à conservação, à regeneração e à transformação, quanto mais ricas e complexas forem suas relações com os outros corpos, isto é, quanto mais amplo e complexo for o sistema das afecções corporais" (CHAUÍ, 2011, p. 73).

Então, precisamos analisar:

– a escrita enquanto Corpo – para Espinosa (2011), a noção de Corpo não se restringe ao corpo humano; uma ação, um objeto, um conceito, um território, etc. também podem ser problematizados enquanto Corpo;
– a escrita, ao mesmo tempo que é Corpo, é ainda experiência do Corpo de quem escreve e do futuro leitor; sobre isso, podemos também voltar à Espinosa (2011) para lembrar que todo Corpo é composto de outros corpos menores;
– o Corpo como um composto de partes extensivas e intensivas postas em relação entre si; só existindo a partir dos fluxos que cada relação revela. O que ela é surge como um adensamento temporário e instável dessas partes; a cada instante um outro ser (Espinosa, 2011). Assim, o que temos é o Corpo da escrita – que inclui o Corpo de quem escreve, a experiência do escrever (os procedimentos usados, as alterações dinâmicas geradas), o material escrito, o corpo do futuro leitor, a experiência da leitura (os procedimentos usados, as alterações dinâmicas geradas) – composto com os outros Corpos da Pesquisa e da vida de cada artista pesquisador.

Cada encontro experimentado pelos corpos pode potencializar ou diminuir suas capacidades de afeto, dependendo dos empenhos realizados entre as partes. Para Espinosa, os encontros Alegres são potentes porque ampliam a capacidade criativa e relacional dos corpos envolvidos (capacidade de ação), colocando-os em um alto grau de vitalidade, enquanto os encontros Tristes agem no sentido contrário, levando, em última instância, à morte (dissolução do território/corpo). Em suas palavras "a

[4] Organizado pela equipe do Projeto Temático, em fevereiro de 2013, na Unicamp. O tema da mesa foi "Condução de trabalho (pedagogias, treinamento, processo criativos)" e a fala de Fabião teve o seguinte título: "Programa Performativo: o corpo-em-experiência". Publicado na Revista do LUME, acesse no link: <http://www.cocen.rei.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276 >.

alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor" (ESPINOSA, 2011, p. 141). Vale destacar das palavras de Espinosa que tanto a Alegria quanto a Tristeza são territórios de passagem, não sendo nem a perfeição em si nem a falta dela, mas o fluxo das ações agenciadas.

Essas dinâmicas dos afetos geram a série de paixões e ações com as quais estamos envolvidos e que determinam nossas ações no mundo. É livre o ser que, ao agir, pode efetuar sua natureza. Ser a causa ativa de suas ações. O homem seria, porém, esse oceano cercado por ventos contrários, visto que sempre será constrangido por forças que vêm de fora. O que cada relação passa a ser surge como um adensamento temporário e instável dessas partes: a cada instante um outro ser. O corpo, assim, perde a clareza de seus contornos e dos "ângulos fixos de sua personalidade" (PESSOA apud GIL, 2012) e apresenta-se como se estivesse colocado numa arena de espelhamento de forças (GIL, 2005). Nesse estado, sou o que há entre mim e o outro, a cada encontro uma potência viva a ser recriada.

São as relações que o corpo estabelece que vão desenhar a composição que o define como tal. Cada corpo, então, é, para Espinosa, composto por espectros de tais relações. Estas são aquilo que vai definindo as partes que compõem o corpo, sempre nos confrontando na reelaboração constante de nossas subjetividades. "Em outras palavras, porque somos finitos e seres originariamente corporais, somos relação com tudo quanto nos rodeia, e isto que nos rodeia são também causas ou forças que atuam sobre nós." (CHAUÍ, 2011, p. 88)

Cada corpo vai se definindo exatamente pela sua capacidade de afetar e ser afetado por outros corpos, por sua capacidade de compor essa relação.

Inspirado por esta ética da Alegria de Espinosa, escrevi ainda durante o final do Doutorado uma proposta que me ocorreu já como um Programa; enviado por *e-mail* a um grupo de artistas pesquisadores[5]. No encontro, realizado na sede do Lume Teatro, cada um dos participantes falou por 3 minutos sobre seus DDI[6], depois todos os outros tiveram cinco minutos para criar um Programa de Escrita para aquela pessoa, em reposta ao que tinha escutado. No final da sessão, todos me enviaram os programas escritos por *e-mail*; organizei num arquivo sem os nomes de quem escreveu ou para quem era destinado. Da lista geral de 66 Programas de Escritas criados, sugeri que cada participante escolhesse três para serem executadas; mesmo que ele não tivesse sido escrito para a pessoa[7].

Estas experiências se desdobraram em um projeto de Pósdoc em desenvolvimento, cujo foco é a Escrita Performativa; provocada dentro da pesquisa a partir da criação e trocas de Programas Performativos de Escrita – PPE. Nossa problematização investiga os PPE's como procedimentos geradores da ampliação dos graus de complexidade do sistema relacional no qual a escrita-corpo se insere.

## Referências

CHAUÍ, Marilena. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

[5] Realizei pesquisa de doutorado dentro de um Projeto Temático; o que nos possibilitou a criação de um território coletivo de pesquisa; com provocações geradas por todos os integrantes do grupo (4 de iniciação científica; 1 de mestrado; 4 de doutorado e 1 de pós-doc).

[6] Os "DDI" são as Dificuldades, Decepções e Incapacidades referentes às pesquisas do Projeto Temático. Eles surgiram como provocação do Ferracini para seus orientandos durante o processo de criação da nossa apresentação no II Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas.

[7] Quase todos os trechos de minha Tese (Cartografia do Invisível: paradoxos da expressão do Corpo-em-Arte) foram escritos e/ou editados a partir dos Programas 6, 15 e 30. A Tese e os programas podem ser lidos em: <https://pt.scribd.com/doc/225147494/Cartografia-do-Invisivel-paradoxos-da-expressao-do-Corpo-em-Arte>.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem-criação de tempo/espaço de experimentação.* 1. ed. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

_____. *Work in Progress na cena contemporânea:* criação, encenação e recepção. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa:* filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 238 p.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. *Revista Ilinx*, LUME – UNICAMP, Campinas, n. 4, dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.cocen.rei.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Data do acesso: 25/01/2014.

FERRACINI, Renato; RABELO, Flávio. Recriar Sempre. *Art Research Journal*, Revista de Pesquisa em Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, v. 2, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5263>. Data do acesso: 06/06/15.

GIL, José. *A imagem-nua e as pequenas percepções:* estética e metafenomenologia. Tradução Miguel Serras Pereira. 2. ed. Lisboa: Relógio d'água, 2005.

GIL, José. Transcrição Palestra José Gil. *Revista Ilinx*. LUME – UNICAMP, Campinas, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.cocen.rei.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/116>. Data de acesso: 25/01/2014.

PASSOS, Eduardo; ALVAREZ, J. "Cartografar é habitar um território existencial". In: PASSOS, E. et al. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia:* pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RABELO, Flávio. Afetos: a Alegria do corpo em atrito na ação performativa. In: KEFALÁS, Eliana; LIMA DE MORAES, Giselly; PEPE, Cristiane Marcela (Org.). *Leitura Literatura e Mediação*. Campinas: Leitura Crítica, 2014.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2011.

# PROGRAMA PERFORMATIVO: APONTAMENTOS E PROBLEMAS SOBRE UMA POSSÍVEL PEDAGOGIA DO SABER COMO EXPERIÊNCIA

Profa. Dra. Patricia Leonardelli[1]

**Resumo:** A partir dos conceitos de deslocamento da percepção, deriva natural e deriva cultural, desenvolvidos por Humberto Maturana em sua obra "A Ontologia da realidade", esse texto deseja debater a problemática pedagógica do programa performativo como possível matriz artístico-educacional na perspectiva do ensino como desdobramento potencial e não transmissão conteudística na relação professor-aluno. O que define uma experiência e como ela pode efetivamente adensar um fluxo com consistência suficiente para delimitar um saber? Quais as vivências que podem ser tomadas como experiência? E, em especial, como a perspectiva construtivista da Biologia do Conhecimento de Maturana pode contribuir para tal discussão.
**Palavras-chave:** Programa Performativo; Humberto Maturana; Biologia do Conhecimento; aprendizado.

Este artigo parte de alguns conceitos postulados pelo biólogo chileno Humberto Maturana em sua teoria sobre a autopoiese para debater a noção de "aprendizado" como processo complexo da experiência corpórea e simbólica, pelo qual desejamos refletir sobre os programas performativos como possíveis procedimentos de produção efetiva nesse território.

O aprendizado é algo que funda o ser humano desde seus primeiros processos de diferenciação na vida intrauterina. É nesta dinâmica de reflexão motriz sobre as dobras que delimitam seu corpo frente àquilo que ele reconhece como exterioridade que se organizam as primeiras noções de "eu-corpo" e "ambiente" para o bebê. O primeiro aprendizado é, portanto, o aprendizado da diferenciação, da mesura, do tato, na possibilidade de delimitar o espaço, para assim lhe atribuir melhor os conteúdos: isto aqui sou eu, tenho essa textura, essa temperatura; a partir daqui, existe um espaço que já não comporta as coisas que me determinam. Este é o modus operandi que organiza as primeiras percepções e esquemas cognitivos sob os quais o homem estrutura seus sistemas de saber mais complexos. É a base perceptiva-cognitiva do aprender.

Maturana apresenta seu conceito de aprendizagem precisamente nas singularidades com que um organismo varia seu comportamento durante sua história, sua ontogenia, em consonância com as variações do "meio", uma vez que as dobras e diferenciação são limites ontogênicos que estão sempre se rearranjando. Nesse sentido, há duas perspectivas fundamentais para como esse processo se dá:

1. O ambiente é uma exterioridade objetiva, que contém dados, sentidos, informações que precisam ser acessadas via produção simbólica para dessa experiência se extrair as respostas comportamentais mais apropriadas ao conjunto de perguntas do meio. A memória é o arquivo de informações que possibilita a reapresentação e combinação de dados.
2. O organismo delimita a si e ao ambiente pelas suas especificidades estruturais em movimento, por estruturas dinâmicas que formam planos de reconhecimento na relação das estruturas entre si, e simultânea congruência e diferenciação. Não se processam nem a representação, nem a memória arquivista, e sim, às palavras de Maturana: "uma dança estrutural no presente que segue um curso congruente como a dança estrutural com o meio, ou se desintegra". O ambiente não é uma exterioridade objetiva

[1] Atriz. Filiação Institucional: Pesquisadora Associada do Lume Teatro (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais/Unicamp), Professora Convidada do PPGADC/Unicamp, Professora Efetiva da Pós-Graduação da Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH). *E-mail:* patleonardelli@gmail.com.

Partindo da segunda abordagem, Maturana aponta que todos os organismos funcionam pela interação com o meio nessa ordem, pela qual a afetação e diferenciação estrutural contínuas no fluxo da vida asseguram a recíproca relação de transformação entre o organismo e o meio em construção. A estrutura biológica dos seres devém da seleção estrutural nesse processo, que antes de invocar qualquer determinismo biológico constitui um complexo jogo de interações entre os corpos: o ambiente interfere na forma os seres interferem em suas próprias estruturas.

Contrariando certo senso comum sobre o que se convencionou pensar sobre a determinação filogênica, a Autopoiesis, Maturana subverte a hierarquia do meio na formação ontogênica. Pelo fluxo de interação, negociação e diferenciação biológicas, a vida desdobra qualidades de experiência que produzem uma infinidade de conteúdos pelos quais o aprendizado dos seres se organiza. O aprendizado é, em última instância, as muitas dinâmicas de construção mútua entre ser e ambiente no fluxo indeterminado da vida, para que ambos se mantenham e não se extingam. Todo aprendizado está ligado aos mecanismos de sobrevivência frente ao real como construção na experiência.

Mecanismos que se estendem ao mundo invisível, que desde o estruturalismo linguístico moderno costumamos chamar de "simbólico". Os velozes campos das forças formadoras dos seres (linguagem, intelecção, emoção, memória) estão intimamente relacionados com os esquemas primeiros de percepção de si e do ambiente. E o fenômeno do aprendizado ocorre precisamente quando os parâmetros perceptivos se alteram frente ao reconhecimento de alguma alteração da ontogenia do ambiente.

Porém, para além do trabalho perceptivo em relação às estruturas reconhecidas como "meio/ambiente", Maturana aponta para o caráter autorreflexivo ao longo da construção de uma subjetividade: é possível se deslocar de si próprio e descrever os processos geradores de sua própria conduta? É possível descrever sua própria consciência como um observador que se autodescreve, fornecendo informações de modo alheio a si mesmo, sem se autoidentificar como parte integrante do processo? É viável a perspectiva do observador científico nesse contexto de análise do que é o aprendizado?

A resposta, para o autor, é negativa, uma vez que todo aprendizado é consequência da seleção estrutural que se dá na história de cada ser vivo tomado como sistema, e não unidade. Questionando a "perspectiva informacionista", em que o ambiente é o meio constituído por dados da realidade a serem traduzidos simbolicamente pelos seres, Maturana postula uma noção de saber como processo sistêmico dos seres em determinação estrutural mútua no fluxo da vida. Cada interação traz as singularidades que determinam a forma do saber. Aquilo que se reconhece como conduta ou comportamento é a ação consequente de determinadas estruturas (formadas pelas interações do ser e do ambiente em co-criação) que produzem estados dinâmicos específicos.

O aprendizado consiste no processo simultâneo de adaptação como conservação da organização que permite a vida do sistema e criação frente às mudanças do sistema-meio, a dinâmica pela qual todos os seres se criam e recriam permanentemente na sua duração, a que Maturana denomina de *autopoiese*. Este estudo se baseia na hipótese de uma abordagem autopoiética sobre o aprendizado e nos programas performativos como possíveis procedimentos pedagógicos de produção de saber pelo deslocamento da percepção.

Na teoria de Maturana, o aprendizado de toda ordem é um processo que se dá pelas singularidades da experiência entre ser e ambiente em co-criação indeterminada no fluxo da vida. As dinâmicas que transformam os dois domínios de produção definem os movimentos de construção das respostas de sobrevivência para cada interação, cada "presente" da experiência. Ilusão e realidade são campos indistintos para o corpo nesse contexto: uma informação vivida, sentida, percepcionada como real é o que configura a realidade aprendida.

Não é exagerado afirmar que o território da arte é o local onde formalmente se manifesta o desejo pela experiência no mundo do trabalho contemporâneo. As pedagogias artísticas, em

especial nas Artes do Corpo, buscam criar campos experienciais por onde a noção de técnica como caminho para o aperfeiçoamento instrumental do artista foi sendo problematizada. Atualmente, diante da dissolução e reconfiguração extremamente dinâmica das fronteiras das linguagens artísticas, o campo pedagógico foi desafiado a reavaliar sua teoria para conseguir o diálogo efetivo com as novas discursividades do contemporâneo e seus processos de formação.

O programa performativo é um procedimento de criação que acabou por anunciar uma propedêutica para o corpo-em-arte nesse sentido. Abre-se a possibilidade formal de tomar a desestabilização perceptiva como encaminhamento de criação artística que toma a experiência como núcleo disruptor da linguagem. Cada programa configura um conjunto de ações escolhidas para instaurar dinâmicas de criação baseadas em rotinas inusitadas para o corpo-em-experiência, pelas quais as linguagens podem se sistematizar. Vivenciar o programa implica em assumir o risco de enfrentamentos com o ambiente fora dos padrões pelos quais se organiza o equilíbrio atual do corpo, ao qual, pela Antropologia Teatral, se popularizou como "equilíbrio cotidiano", e fornecer respostas de criação para a diferença.

Cada programa inaugura uma propedêutica que se encerra com a experiência, mas que exige a organização de seus desdobramentos para ter função educativa. Através de suas práticas, formaliza-se a premissa do saber não-informativo desenvolvida pelo projeto autopoiético de Maturana, em que a mútua determinação das estruturas da experiência é construída por anteparos artificiais (as determinações do programa performativo), mas que são articulados para produzir estados dinâmicos singulares e respostas igualmente singulares para os novos parâmetros de real que tal experiência perceptiva impõe, que talvez não fossem possíveis em outro contexto de construção ser-ambiente.

## Referências

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O Corpo-Em-Experiência. *Ilinx* – Revista do Lume, n. 4, 2013.

_____. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. *Sala Preta*, n. 8, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento* – As bases biológicas do conhecimento humano. Campinas: Ed. Psy, 1995.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos.* Autopoiese, a Organização do Vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

Biblioteca Humberto Maturana:
<http://escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana>.

# PROGRAMAS PERFORMATIVOS E AGENCIAMENTOS DIDÁTICOS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR OU EMPUNHAR A PROFESSORALIDADE E FAZÊ-LA VIBRAR

Profa. Ms. Thaise Luciane Nardim[1]

**Resumo:** Alinhado à noção de Programa Performativo elaborada por Eleonora Fabião a partir da menção à ideia de Programa em Gilles Deleuze, a comunicação propõe um Programa Performático agenciado didaticamente, isto é, um Programa Performativo entendido como didático não apenas *lato sensu*, por sua natureza de disparador de experiências, mas como possibilidade para elaboração parcialmente estruturada de situações de aprendizagem. Advogando em nome de uma estética da professoralidade, tal como proposta por Marcos Villela Pereira, o texto apresenta o professor(performer), no planejamento e ocorrência do Programa Performático agenciado didaticamente como uma figura estética, responsável por curvar e convergir planos a fim de crivar, no caos, o currículo.
**Palavras-chave:** Pedagogia; Programa Performativo; Professoralidade.

Em seu texto "Programa Performativo – o corpo-em-experiência", apresentado no II Simpósio Internacional Reflexões Cênicas Contemporâneas, realizado pelo LUME Teatro na UNICAMP em 2013, a pesquisadora, professora e performer Eleonora Fabião propõe a ideia de Programa Performativo para singularizar um procedimento composicional que conforma obras de arte da performance contemporâneas. Caracterizado como "motor de experimentação", tal e qual Gilles Deleuze e Félix Guattari fazem com relação ao programa desejante executado pelo sadomasoquista em "28 de novembro de 1947 – como criar para si um Corpo sem Órgãos" (1999), o procedimento, na definição de Eleonora, é "enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio" e funciona porque "a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa" (FABIÃO, 2013, 4).

Explorando a ideia da obra de arte da performance como um programa, sem entrar no mérito da denominação e uso propostos por Fabião, podemos observar que há uma noção de aprendizagem que está implícita a esse modo de entender a obra. Se o performer "suspende o que há de automatismo, hábito, mecânica e passividade no ato de pertencer" (FABIÃO, 2013, 7) e se "através da realização de programas, o artista desprograma a si e ao meio" (FABIÃO, 2013, 8) é porque o artista, previamente à elaboração de um trabalho, reconhece a prática performática como um fazer que corpa, um agenciamento complexo que implica em si atos de adaptação e de criação – isto é, implica aprendizagem (SCHÉRER, 2005).

Performers performam não apenas para comunicar ou expressar. Os blocos de sensações criados por performers pretendem evocar sensações não vividas não apenas no espectador que se põe em contato com sua obra, mas também em si e em potenciais participantes, na extensão duracional da obra, através de um exercício programado de sua presença e pertencimento, que os abrirão de modo qualitativamente diferenciado para o fora. Inexiste, nesse modelo, as funções de receptor e emissor como distintas. Conteúdo e expressão, suas formas e substâncias, compõem-se a partir da assunção de que a experiência performática atualiza em todos os presentes um modo de aprendendo – processo que, como nos dirá René Schérer ao abordar o

[1] Artista em performance. Filiação Institucional: Professora Efetiva do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT); Doutoranda em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Membro do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (Mackenzie/CNPq). *E-mail:* thaise.nardim@gmail.com.

aprender em Deleuze, não se encerra quando um saber é adquirido, mas que deve ser incessantemente re-começado (SCHÉRER, 2005, 1184) e que, na vida performática, pode re-iniciar-se a cada novo programa, sempre diferente.

Não defendemos que este seja um caráter distintivo da performance enquanto linguagem – inclusive porque relutamos em tomá-la como tal. Entendemos que a composição de obras de arte em quaisquer linguagens se oferece como instância privilegiada para aprendizagens, ainda que o intuito didático não integre a ontologia da arte. Porém, não é por purismo normativo que deixaremos de apresentar nossa leitura, que compartilha do mesmo pressuposto que a afirmação de Pedro Dolabela Chagas ao comentar as relações entre arte e política em Deleuze e Guattari: "mesmo se subtraindo à racionalidade, a experiência estética nem por isso a afeta menos (CHAGAS, 2005, 378). Mesmo distinta da didática, nem por isso a experiência estética deixa de atualizar deslocamentos de sentido, aprendizagens. Não se trata de semantizar o acontecimento estético, mas de esteticizar o acontecimento pedagógico.

Considerando os fatos acima apontados, nos propomos então a pensar as possibilidades do recurso ao Programa Performativo e suas qualidades inerentemente didáticas no contexto da instituição escolar, sendo que o termo didática, aqui, refere-se à ideia de aprendizagem acima enunciada. O que aproxima e o que distancia a execução de um programa em um contexto artístico – como dentro do espaço de uma galeria – e do mesmo programa no contexto escolar? Se olhamos para as performances contaminados pela ideia de que o performer pode ter consciência das qualidades didáticas que elas possuem, podemos notar concomitantemente numerosas similaridades e incontáveis discrepâncias entre um Programa Performativo e o tradicional planejamento de um curso em modalidades formalizantes de ensino, isto é, formas que supõem a aplicação de um conjunto estruturado de situações e práticas elaborado previamente por um docente para que seja realizado por ele e pelos discentes – sem ensaio prévio, ativando conceito e afeto.

Programas Performativos poderão promover agenciamentos didáticos dentro das instituições escolares quando acionados por Professores Performers. E para alcançar o estado de Professor Performer é preciso que sujeito empodere-se de sua professoralidade, entendida aqui como

> (...) não uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é uma recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito (PEREIRA, 2013, p. 35).

O Professor Performer é um professor que empunha sua professoralidade e a faz vibrar. Ele busca agarrar as forças visíveis e invisíveis que estão trabalhando na construção de sua subjetividade e pretende orquestra-las para criar em sala de aula, assim como fora dela. O "como ser professor" aproxima-se do "como ser performer", isto é, as respostas não são prévias nem forçosamente modeladas por linguagens ou métodos, mas estão em processo a partir da série de materiais de que esse processo de subjetivação dispõe.

Assim como o performer busca no Programa Performativo uma possibilidade de organização que mantenha o apuro conceitual através da clara articulação das ações, o Professor Performer buscará em seu Programa Performativo de agenciamento didático não permitir que o tempo-aula se degringole em direção à velocidade absoluta, decompondo-se. Com Programa Performativo agenciado didaticamente o Professor Performer faz ovo-aula, programa a indistinção entre os acontecimentos maquinando através de conteúdos mínimos pré-arranjados. O programa permite um deslizar prudente da experimentação entre planos de imanência e de

composição, cravando no caos possível o currículo que garante a permanência do Professor Performer na situação docente (prudência, uma vez mais).

## Referências

CHAGAS, Pedro Dolabela. Arte e política. O quadro normativo e sua reversão. *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, p. 367 a 381, dezembro de 2005.

FABIÃO, Eleonora. "Programa Performativo: o corpo-em-experiência". *Revista Ilinx*, LUME – UNICAMP, Campinas, n. 4, dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.cocen.rei.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Data do acesso: 08/06/2014.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

SCHÉRER, René. "Aprender com Deleuze". *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, n. 93, v. 26, setembro a dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Data de acesso: 08/06/2015.

## SESSÃO 38 – RESUMO

## ESCRITAS COM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Quatro propostas com escrita e escrever vão sendo tecidas e se insinuam. Escrita como produto de um exercício da ação de escrever. De que modos? Como estes modos operam? Que implicam estes modos com educação matemática e como podem afirmar uma produção de subjetividades? Escrever e escritas disparadas por experiências com educação e matemática. E sendo produzidas por experiências, pensadas junto a Larrosa, se constituindo como propostas de vazar movimentos e produzir modos de estar com o escrever. E que implica nomear um modo de escrita? Escrever como experiência impondo invenção como estilo de escrita, composições, quaresmas, fabulações, acontecimento.

## SESSÃO 38 – ARTIGOS

# POR QUAL FIO SE INICIA UMA ESCRITA DE UMA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA?

Aline Aparecida da Silva[1]

**Resumo:** Uma pesquisa é movida por questões envolvendo aprendizagens em salas de aula de matemática. A investigação acontece em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora (MG), nos anos finais do ensino fundamental. Os acontecimentos nas aulas de matemática produzem inquietações: Como escrever uma sala de aula de matemática? Como uma investigação se faz enquanto escrita? Exercício de uma escrita que sustente a intensidade e processualidade do campo. Um escrever se faz rizoma junto aos acontecimentos, uma escrita se torna pesquisa.
**Palavras-chave:** Escrita; sala de aula; matemática.

Uma investigação se faz junto à escola[2]. Uma professora-pesquisadora é movida por questões envolvendo aprendizagens em uma sala de aula de matemática.

> A professora estava curiosa para ver como o aluno resolveria esse problema, se continuaria a resistir, deixou-o à vontade, como se o incentivasse. Ficou em silêncio, se surpreendia com caminhos matemáticos trilhados pelo garoto. Ele que estava a lhe ensinar outras coisas que ela ainda não se dava conta. Naquele dia o garoto era o autor da sua própria aula. A professora tentava sustentar aquela situação procurando se colocar como coadjuvante. Permitia-se pensar nos modos de operar dos alunos que lhe escapavam, pela imposição de uma técnica que sempre era anunciada em uma aula de matemática.[3]

Uma aula é movimento, constitui-se nas relações de corpos, conhecimentos, afetos e desafetos. No visível e invisível. Mesmo na tentativa de manter o controle em uma aula, com os esforços na produção de uma disciplina e em planejamentos dos conteúdos a serem ensinados, escapes se dão rompendo com o esperado.

> O professor estava tomado por aquela estranha atenção, procurava sustentar aquilo fugindo de uma centralidade, queria ver os alunos tentando, não tinha pressa para aquela atividade terminar. Observava os alunos discutindo, medindo, recortando e ao mesmo tempo conversando sobre outras coisas, rindo, pedindo mais folhas, para refazer o cubo que não saiu perfeito... Queriam mostrar o que tinham produzido, prometiam trazer na aula seguinte. O professor, pensativo e atento, não entendia como tudo acontecia ao mesmo tempo. Na porta, já aguardava a professora que daria a aula seguinte.
> – Já bateu o sino? Desculpas, eu nem ouvi.

---

[1] Professora da rede pública estadual de Minas Gerais. Possui graduação em matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFJF. *E-mail:* alinesilva.mat@gmail.com.

[2] A pesquisa POR UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA MENOR: currículo e formação de professores junto à sala de aula de matemática (CAPES/FAPEMIG, Processo nº APQ 03480-12) está sendo realizada em uma escola da rede municipal da cidade de Juiz de Fora desde setembro de 2013.

[3] A sala de aula de matemática, trazida em fragmentos neste artigo, compõe o texto elaborado para o exame de qualificação e apresentado à banca no dia 18 de março de 2015.

Uma aula se faz e se refaz ao ritmo das forças em um tempo que não é o da contagem de minutos. Composição com vestígios de aulas anteriores e junto a fios lançados do presente. Desdobramentos de desdobramentos. “Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula (...). Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais” (DELEUZE, 1988-1989, s/p).

> O silêncio permanecia, parecia homogeneizar a turma. Mas, mais de perto, era possível notar que os alunos reagiam de diversas maneiras: abaixavam a cabeça e mantinham a cara de sono, escreviam qualquer coisa nas últimas páginas do caderno, ouviam música escondidos, com seus celulares e fones, se distraíam olhando pela janela, tentavam resolver as equações, alguns seguiam a resolução da primeira equação como modelo.

Uma professora-pesquisadora se pergunta muitas coisas, eis algumas: Como escrever uma sala de aula de matemática? Como uma investigação se faz enquanto escrita?

> Como adoecer um texto?
> Um texto composto para ser saudável. Uma epígrafe anuncia o tom que o texto tomará. Escrita limpa de narrativas. Doses de citações para adquirir uma imunidade, contra uma inconsistência? Como se daria um texto composto sem as aflições em ser saudável?

Escrever enquanto produção. Não se quer relatório, conto, prosa... ainda. Sustentação de acontecimentos. Dar vazão a uma aula na ação de escrever. Escrita sem nome, sem categoria, “quando a inteligência intervém, é sempre depois”. (DELEUZE, 2010, p. 21)

O que move, em mim, o trabalho?
Isso: escola, currículo e matemática.
Só isso.
(...)
Só isso: escola, currículo e matemática.
Escola sem o resto.
Currículo sem o resto.
Matemática sem o resto.
(..)
“Número de alunos reprovados em matemática
em quatro turmas do sétimo ano
em uma escola: 28”
– Acredita nessa doença?
Escola é resto!
Currículo é resto!
Matemática é resto!
E todo resto também o é!
– Acredita nessa doença?
Senão é resto, o que é? Onde tem currículo fora do resto?
– Acredita nessa doença?
Matemática, difícil de ensinar e de aprender.
– Acredita?
Há doenças.

Os sentidos estão adoecidos.
Uma membrana cobre os olhos.
O paladar não saboreia.
O ouvido não ouve.
O olfato não cheira.
O tato, pele dura, espessa,
tenta o impossível, ser impermeável.
Outros sentidos sem nome também estão doentes
por, e para, separar o restante:
Da escola, do currículo, da matemática,
do professor, do aluno...
Modelos matemáticos. Modelos.
– Acredita nessa doença?
E o que resta?
Aprendizagens.
Isso mesmo: APRENDIZAGEM
da, e na, matemática. Tirando tudo, resta!
Resta aprendizagem!
– Acredita nessa doença?

Modos de escrever para compor uma investigação. Linhas percorrem acontecimentos fragmentados e sutis para costurá-los em uma escrita; entrelaçar escolas, aulas de matemáticas, textos, conversas...

> Um texto vai se compondo acompanhando os passos de um garoto. Não se sabe onde vai dar, percorre sem desejo de atingir uma forma saudável (...). O garoto sorri de novo. Simplesmente sorri. Mesmo não compreendendo, a professora não se incomoda, mas o fazer da atividade começa entrar na competição. O garoto não sabe contar de dez em dez. Como ensinar matemática para alguém que não sabe contar? Ensinar matemática e ensinar a contar é a mesma coisa? Um texto vai se compondo entre as relações com a matemática. Entre sorrisos enigmáticos. O que se aprende com sorrisos?
> O que se aprende com matemática?

Processualidade de um campo que impõe uma escrita que sustente a intensidade dos acontecimentos. Escrita que não registra, apenas, mas compõe uma investigação, que se produz enquanto emaranhado, que se torna, também, rizoma.

No rizoma as linhas estão em movimento e suas formas são provisórias. Quando uma forma é capturada ela já não é mais a mesma. Não é possível reproduzir como no decalque.

Uma possibilidade, fazer mapa e não decalque. “Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida competência”. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 21)

O que resta é fazer parte de rizoma, compor com ele. Produzir um mapa. Risco? Mas não é arriscado fazer de um decalque mapa?

A cartografia, como modo de pesquisar, surge como princípio do rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 20). Um modo que se torna um método construído no próprio pesquisar.

Por qual fio se inicia uma escrita? Seria o mesmo que perguntar por qual fio se começa um rizoma? Pergunta sem resposta. Um rizoma, não tem começo nem fim, ele cresce pelo meio.

Uma escrita se torna uma investigação enquanto trama com sala de aula, aprendizagens, matemáticas, professores, alunos, aprendizagens, estrelinha de papel, sorrisos, aprendizagens, gritos, currículo, afetos, livros, escola, desafetos, aprendizagens e e e...

Um escrever que não se preocupa em capturar formas mas em produzir com. Processualidades que pedem língua. Em uma escrita, não cabe uma aula de matemática, mas um escrever que se produz junto ao acontecimento. “O acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione”. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7)

## Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs:* Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevistas de Deleuze a Claire Parnet (1988-1989). Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. Publicado em 1994-1995. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acessado em: junho de 2015.

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

# COMPOSIÇÕES-QUARESMAS: ESCREVER COMO INVENÇÃO

Fernanda de Oliveira Azevedo[1]

**Resumo:** Na superfície de um modo de pesquisar que se constitui em encontros e arrombamentos, a escrita acadêmica se torna problema junto a uma pesquisa em educação. Movimentos do pesquisar disparam possibilidades de escrever em proximidade à invenção de modos de existir. Quaresma vai se tornando composição em dissonância com representação e em consonância com invenção. E com o exercício de compor quaresmas, vão sendo produzidas subjetividades. Junto a isto, uma escrita acadêmica vai sendo tecida como escape da submissão a modos instituídos de pesquisar e constituição de um modo fluido e vívido de compor uma pesquisa. Escrever como invenção, abusa da potência de diferir de si mesmo, tornando-se uma política de narratividade provisoriamente constituída.
**Palavras-chave:** Escrever; invenção; composição.

*"Tenho medo de escrever. É tão perigoso. [...] Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga."*
(LISPECTOR, 1999, p. 3)

Tomo em minhas mãos umas folhas de papel de pão, meio amassadas, meio rasgadas, de tamanhos irregulares e de cor escura. Reuni-as dos embrulhos de alimentos comprados na venda do Seu Tito e que a mãe ou o pai traziam debaixo do braço no fim de tarde. Com disciplina e cuidado as colecionava no fundo do guarda-roupa baixo e velho que herdara da avó. Quando o chumaço se tornou numeroso, o tomei de lá para dar algum uso a ele.

Desde criança menor, me instigava escrever alguma coisa. Escrever coisas que me passavam na vida, desatando em invenção de pensar. E inventava lugares, pessoas e bichos. E suas conversas, seus gestos e seus silêncios. E inventava que a mãe me dizia isto e o irmão fazia aquilo e o pai entrava na invenção. Invenção era como se fosse uma coisa que me tinha acionado o pensar e o viver. E ia inventando continuamente: cada invento era momentâneo e parecia estar já no meio de outra invenção que ia me acontecendo. Frequentemente, suspeito de que vou sendo inventada nessa coisa de invenção também. Disto, me ocupo muitas vezes.

Agora que tinha estas folhas, me apressava a costurá-las, prendendo-as umas às outras sem que prendesse esta ocupação em escrever a um gênero ou estilo por obrigação determinada antes do exercício. Costurava-as com um pensar em como tornar isto que é vida e me acontece em mais uma invenção. Era assim que escrever também me acontecia. Como invenção se tornava fluido e preenchia páginas através de palavras que não se podiam reconhecer. E sem reconhecê-las, me debatia a inventar-lhes sentidos.

Uma vez, tinha me posto a escrever por um causo de que ouvi. Que havia um tempo de introspecção e vigilância, que também era de medo e assombro, que também era de coragem e aventura. E, de tantos modos de viver este tempo, o causo ainda me pôs a pensar que mais ele poderia. Dava-se invenção. Daí, costurando palavras, escrever vinha transbordando através de pequenas orações e de nomes e de modos que ia inventando.

Pronto: páginas amarelas costuradas. Empunho o toco de lápis e transbordam palavras. Para hoje, um encontro com uma delas dispara escrever: um verbo que vinha sendo inventado

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora e bolsista do Acordo CAPES/FAPEMIG (processo APQ-03416-12). *E-mail:* azevedof.oliveira@gmail.com.

desde o encontro com aquele causo e que, tomando algumas linhas, alguns grafites e algumas destas folhas, compunha com elas mais uma invenção – quaresmar.

Quaresmar foi sendo inventado a partir de um encontro de criança com Quaresmas e quaresmas. Composição disparada pelo apelo da vizinha que reunia as sobrinhas e os sobrinhos às pressas quando, numa época de verão, o entardecer caía. Disparada pela mãe que quando menina se encolhia agarrada à barra da saia da avó e, anos mais tarde, me instigava contando que pessoas iam inventando quaresmas em que acreditar. Disparada pelo pai que contava de quase encontros com lobisomens e seres fantásticos. E as quaresmas que ia produzindo se diferenciavam de todas estas com que me encontrava.

Fazia-se uma possibilidade entre quaresmas e Quaresmas, através de uma produção provisória de sentidos. Lembro de uma vez, quando era criança, que perguntei à mãe porque que o cachorro se chamava cachorro e o gato se chamava gato. Pergunta estranha essa! E se o cachorro se chamasse nuvem ou arroz ou dez ou um nome "sem sentido", tipo pacati? Ela me disse que um dia alguém deu um nome de cachorro para um, de gato para outro, de nuvem para outra, e assim por diante. Mas de onde esse alguém tirou esses nomes, mãe? Ela disse que "sei lá". Fiquei ocupada com isso, até que pensei que foi do mesmo jeito que eu quis chamar o cachorro de pacati: foi inventando. Inventando nomes e sentidos, fazendo com que "sem sentido" se tornasse possibilidade de inventar.

Decidi viver inventando nomes e palavras. E, algumas vezes, inventar sentidos para palavras. Sentidos que eu não conhecesse de ouvir. Inventar-quaresmas.

E de quaresmas à invenção de uma ação: quaresmar. Ação de produzir, com que nos acontece, efeitos singulares e provisórios. Quaresmar tempo, quaresmar escolas, quaresmar culinária, quaresmar fruta no pé, quaresmar bicho de pé, quaresmar celulares e computadores, quaresmar matemática, quaresmar escrita. Fazer destas, outras. Ainda, provisórias. E se lançar a fazê-las. Inventar-lhes sentidos, disparado por modos como me afetam e de como me põe a pensar.

Quaresmar escrita e escrever: invenção e ação. O estilo, sendo quaresmar, coloca o escrever em constituição sempre. Não há o algoritmo da escrita, inventam-se modos e pensares. Escrever se faz com fluidez, como afeta e desemboca em palavras.

Inventar modos de escrever, escrevendo. Com a liquidez do que me acontece na aspereza da Quaresma, junto a esta rugosidade e que só se torna possível com sua presença, como seiva escorrendo pelo tronco da árvore velha que temos no quintal. Liquidez produzida com esta aspereza, inventando outras quaresmas e o quaresmar.

Produzir uma escrita inventando o acontecimento. Escrever acontecimento. E escrever como acontecimento. O estilo como disposição que opere em aproximação ao modo como opera o que perturba e faz produzir inventando. Preenchendo as folhas amarelas venho me dispondo e expondo em quaresmar escrita escrevendo e pensando o escrever. Desta ocupação agora me tomo e com ela exercito com o toco de grafite sobre o papel bruto.

## Referências

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

# A EXPERIÊNCIA DA ESCRITA COM A ESCRITA

Marta Elaine de Oliveira[1]

**Resumo:** O movimento que a escrita traz ao escriba é a possibilidade de inventar-se enquanto se escreve. Com a escrita o escriba entra em produção de um estilo que é a própria maneira como ele existe e se percebe no mundo, podemos compreender o estilo como sendo o modo de subjetivação ao qual se está entregue. A partir da experiência com a escrita, através da escrita, o escritor traz à tona a produção de própria subjetividade do escrito, a produção de um estilo, do seu modo de existir e de se constitui o seu processo de invenção. Entregar-se a escrita é o convite que se faz neste escrito.
**Palavras-chave:** Experiência; escrita; estilo

Quando se é arrebatado pelo desejo de escrita não se sabe onde vai chegar, que caminhos as mãos e os pensamentos irão percorrer. O que se espreita é o lançar-se em uma produção artística, em que os materiais são a vida, os fluxos e a sua processualidade, que se insere na experiência da escrita.

Quando se deseja escrever, o escrevente se entrega em uma produção da própria fabricação enquanto ele escreve:

O escritor, através de sua escrita, apresenta os fluxos que envolvem o seu vivido. Num exercício exaustivo, ele escreve e re-escreve, buscando palavras que tenham a finalidade de se aproximar da explicitação de sua experiência, ou daquela que ele propõe apresentar.

É desse modo que na escrita temos: um escriba, frente ao seu instrumento de trabalho, que executa uma fabricação de um acontecimento que está na relação estreita entre o querer e o acaso. Os papéis rascunhos são testemunhos dos arabescos de um pensamento no qual se enxerga uma procura desejante. Apagar é deixar suspenso, é se atrever a procurar por algo menos contingente, menos impreciso e propor algo ainda mais contingente e ainda mais impreciso, fazendo assim do escrito uma obra de arte.

Com a escrita, o escriba é inventado.

E o que se produz, nesse processo? Outra experiência: a experiência da escrita, com a escrita.

Na experiência da escrita, as menções remetem ao sentido e ao que foi experienciado de algum modo. Ao se remeter às experiências, busca-se elencar, à primeira vista, algo que foi relevante, algo que impressionou, enfim, algo que chamou e que, talvez, ainda chame atenção.

Segundo Deleuze e Parnet, "escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravasa toda a matéria vivível ou vivida. É um processo, quer dizer, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido" (1998, p. 11).

Sendo assim, a escrita pode ter "uma função estética e política de criação de si. Não de criação de "eus" ou de demarcação de autorias e sim de alteridade, o desmanchar de modelos que reproduzimos quase como se fossem naturais" (MACHADO, 2004, p. 46). Então, ao mesmo tempo em que a escrita esconde o sujeito de uma exposição física, ela se apresenta em uma expressão de sentidos que o mostra, o trai e o despe num "exercício de estilo" (ROCHA, 2007, p. 292).

Portanto, o compromisso que se faz na escrita de uma experiência não é um compromisso com a "beleza", mas com a vida e com sua potência.

Contrário a isso, em uso da razão na escrita, numa perspectiva cartesiana que aprova métodos para garantir a obtenção de "verdades", ela é submetida a seus modos de coerência,

[1] Professora da rede pública municipal de Juiz de Fora e no curso de graduação em Pedagogia no Instituto Metodista Granbery. Possui graduação em matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), especialização em Educação Matemática pelo Núcleo de Educação e Ciências, Matemática e Tecnologia (NEC/FACED/UFJF), mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFJF e doutoranda em Educação pelo PPGE/UFJF. *E-mail:* martaoliveirajf@gmail.com.

consistência lógica, de relação cronológica, e outros. Isso, então, favorece que a escrita seja condicionada às formas estabelecidas de entendimento. Nesse sentido, o "escrito não é senão a figura empobrecida dessa experiência" (LARROSA, 2007, p, 156).

Todavia, parafraseando Larrosa, no que diz com respeito à leitura e transportando isso para a escrita, poder-se-ia dizer que pensar a escrita como um exercício no qual o escritor se revela através de seus escritos contos – fabulações – prosas – poemas – marcas – fragmentos – estilhaços – enfim qualquer artefato no qual ele se dispõe a escrever e por que não dizer a formação do próprio escriba, implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do escritor: "não só com o que o escritor sabe, mas também com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a escrita como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos".[2]

Assim, a escrita passa a ser entendia numa perspectiva de possibilitar o confronto entre modelos estabelecidos, a criação e a multiplicidade de visões e diálogos que o escrever, sobre uma experiência, potencializa.

Nesse movimento, o escritor não se constitui em uma singularidade sem uma mortificação de tudo que teria podido ser e escrever, ou seja, "não há presença que não seja signo de uma ausência" (ONFRAY, 1995, p. 92). Dessa maneira, fugindo de uma cristalização particular, o escritor determina seu estilo ao fazer escolhas que produzem o seu mundo.

Nas palavras de Deleuze e Parnet, "escrever é também devir outra coisa diferente de um escritor" (1998, p. 17). Pode-se, assim, dizer que, ao escrever, somos atravessados por *devires: devir-professor, devir-pesquisador*, *devir-aluno*. Com isso o escritor traz consigo o seu estilo.

Segundo Onfray, o estilo tem relação com o estilete, "um utensílio, o prolongamento da alma e o instrumento do espírito, a mediação entre o interior e o exterior." (1995, p. 79). O estilete, por sua vez, possui uma ponta fina e afiada e uma extremidade achatada que funciona como uma espátula, com a qual é possível apagar as hesitações na construção de uma obra. "Cada um de nós é proprietário de um estilete sem a extremidade que permite apagar. A ponta, unicamente a ponta. Os erros, as falhas, os traçados imprecisos não podem ser retomados" (ONFRAY, 1995, p. 79).

O mesmo autor diz que "o estilo é também parte do pistilo que carrega o estigma numa flor. Ele está situado imediatamente no alto do ovário e projeta no espaço este ponto que pede a fecundação [...]. O estilo é vetor de germinação, ereção em meio às pétalas" (1995, p. 79).

Então o estilo compreende o estilete e estigma – instrumento de criação e ponto de fecundação, tanto por sua relação com sua potência de criação quanto pela relação com a escrita. Assim, retomando: o estilo é o modo de subjetivação ao qual se está entregue.

Dessa maneira, o escritor com seu estilo, traz junto o seu estigma e seu estilete, local e instrumento de criação (contos – fabulações – prosas – poemas – marcas – fragmentos – estilhaços) que se manifestam em pura invenção.

Contos – fabulações – prosas – poemas – marcas – fragmentos – estilhaços de um escritor, rememorados através da materialidade – a escrita, funcionam como matéria-prima ao pensamento, isso possibilita a vida. Cada matéria-prima tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atrai e é atraída por ambientes onde encontra ressonância.

Enfim, este texto, movido pelo desejo de escrita, através da experiência com a escrita, é o resultado dos meus encontros fecundos com intercessores literários prósperos em minha dissertação de mestrado. O que esteve em jogo aqui foi a possibilidade de pensar a escrita como uma experiência de escrita e/ou escrita da experiência, como explicitação de um estilo e como

[2] A frase original é: Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a escrita como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (LARROSA, 2007, p. 130).

ponto de fecundação para a criação de contos – fabulações – prosas – poemas – marcas – fragmentos – estilhaços – produzidos pelas experiências de escrever.

## Referências

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. p. 11.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos* – novos olhares na pesquisa em educação (1996). 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 156.

MACHADO, Leila Domingues. O Desafio Ético da Escrita. *Psicologia & Sociedade*, v. 16 (1), n. especial, p. 146-150, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2009.

ONFRAY, Michel. *A escultura de si:* a mora estética. Tradução: Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. p. 92.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é – a vida como exercício de estilo. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche/Deleuze:* arte, resistência. Rio de Janeiro: Forense Universidade; Fortaleza: Fundação de Cultura Esporte e Turismo. 2007. p. 292-303.

# ESCREVER A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA COMO FABULAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Giovani Cammarota[1]

**Resumo:** Tomamos como problema o escrever a sala de aula de matemática na pesquisa em Educação Matemática. Com isso, um modo de escrita: fabulação. Fabular se afina com uma política cognitiva na pesquisa em educação matemática, é modo de expressão da compreensão da aprendizagem na sala de aula como invenção de si e da própria matemática. Desse modo, a fabulação como modo de escrita resiste, num só movimento, a duas questões: a escritas que procuram representar a sala de aula e a escritas que tomam o aprender como meio de afirmação de modelos de aprendizagem que antecipam os processos cognitivos antes de seu acontecimento. A fabulação constitui, portanto, numa expressão de antimodelos de aprendizagem na pesquisa em educação matemática.
**Palavras-chave:** Sala de aula de matemática; aprender; fabular.

Como escrever a sala de aula de matemática na pesquisa em educação matemática? É, em alguma medida, desse problema que gostaria de tratar neste texto. Como abordá-lo? Alinhavando um modo, trago como intercessora a ideia de fabulação criadora, tomada na leitura que Pimentel (2010) faz de Deleuze. Uma possibilidade se lança: escrever a sala de aula junto a fabulações. Isso pode? O que pode esse modo de escrita? Em que isso se distingue de outros modos de escrever pesquisa em salas de aula de matemática?

Antes disso, um problema: de que fabulação falamos? Fabulação se assemelha com a fábula? Fábula é um gênero narrativo em que os personagens são, em geral, animais que imitam os modos típicos de ser humano. Na fábula, toda a estratégia ficcional se constitui no sentido de se extrair uma moral, uma lição. Ela coloca em jogo um modo de se produzir por meio de uma moral. Já fabulação é aquilo que coloca a fábula em movimento, fabulação é devir, condição de toda fábula, mas é também o que mantém a fábula viva, como instância problemática e proliferante. Se à fábula se fia uma moral, à fabulação se fia uma ética que coloca a moral em questão, que se pergunta pelas implicações da vontade de verdade instituída pela moral. "A fabulação é cisão e não coexistência. Ela cinde, ela rompe, ela violenta o passado" (PIMENTEL, 2010, p. 137). Fabulação como pura potência, como atravessamento das formas do vivido, como falseamento da memória "[...]substituindo as imagens-lembrança reais por imagens falsas, imagens-fábula as quais interferem diretamente em nossa ação sobre o mundo. A fabulação rompe, portanto, a nossa suposta relação verídica com a vida ao se inserir no sistema produtor de imagens" (PIMENTEL, 2010, p. 135).

Podemos afirmar, assim, a fabulação como modo de escrita que se fia a uma política cognitiva, a um modo de se relacionar com o conhecimento por meio de uma ética e de uma estética. Conhecer e aprender como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007). Fazer pesquisa e escrever a sala de aula de matemática passam a ser pensados, então, para além dos limites colocados por modelos de leitura da aprendizagem, tão comuns na Educação e na Educação Matemática.

Modelos funcionam muito mais como fábulas, já que antecipam os processos cognitivos antes que sejam disparados singularmente nas salas de aula, assegurando, assim, teleologias. Modelos de aprendizagem matemática antecipam, então, que aprendizagem, que saber? Alguns, o saber científico transposto para a sala de aula (VERGNAUD, 1996, 2011), outros os modos de compreensão da matemática segundo sua legitimidade em distintos grupos culturais (LINS, 1994,

[1] Professor Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Membro do Travessia Grupo de Pesquisa. *E-mail:* giovani.cammarota@gmail.com.

1997, 1999, 2004). De todo modo, opera em modelos de aprendizagem a ideia de que a sala de aula é uma escrita já dada, já pensada, já reconhecida, cujas formas se dão de modo previsível. Aprender como recognição, processo que culmina na Imagem Dogmática do Pensamento (DELEUZE, 2006). Escrever a sala de aula nesse modo de pesquisar é representá-la segundo uma teoria: espelhamento de um modelo, a escrita nada produz de novo, pois nada violenta do passado ou da memória, do vivido ao pesquisar. Opera uma política cognitiva de reconhecimento, de obtenção de saberes, que findam o processo de aprendizagem. A pesquisa afirma nessa perspectiva, pois, uma educação matemática moralizada, garantida por uma verdade, por uma matemática. Diante de *fatos*, nada há o que argumentar. Mas, uma inquietação se faz: que forças produzem os *fatos* da pesquisa em educação matemática, da escrita da sala de aula?

Afirmar a fabulação como modo de escrita tem um papel político: resistir à sala de aula entendida como a mesma, como *fato*, resistir à aprendizagem como *fato*, resistir a modelos de aprendizagem, resistir à escrita como descrição objetiva dos *fatos* da sala de aula. Faz frente, pois, a uma pesquisa em educação matemática que leva a cabo uma política cognitiva de reconhecimento. Afirmar a fabulação como modo de escrita é colocar a própria matemática em movimento de produção, já que é possível criar modos de ter com ela. Não se trata de entendê-la como verdade, mas de fortalecer uma compreensão de que matemática é produção, é maquinaria.

Poderíamos perguntar: se a fabulação se fia a uma política cognitiva inventiva, a uma cognição inventiva, o que pode essa escrita que não podiam escritas fiadas ao modelo da recognição em suas mais diversas perspectivas? Como a aprendizagem inventiva pode nos ajudar a compreender a própria sala de aula de matemática? Talvez possamos apontar que a aprendizagem inventiva nos ajuda a construir, em sala de aula, um espaço de problematização das formas cognitivas constituídas, o que aponta para um movimento de construção e ruptura de fluxos cognitivos habituais.

Além disso, a matemática que é produzida na sala de aula não se produz fora da matemática canônica e dos saberes formais, tampouco os nega. Ao contrário, opera em seu interior por meio de um movimento de diferenciação e produz formas que não podem ser antecipadas, previstas. Nesse sentido, a cognição se configura como um movimento de invenção de problemas (KASTRUP, 2005).

Tais relações de conhecimento produzem saberes que não tendem à universalidade, mas que possuem diferenças intrínsecas que podem ser problematizadas novamente, apontando para a repetição do movimento de diferenciação. A recognição se efetua, aqui, como efeito provisório de estabilização, como um momento do processo cognitivo que guarda em si uma instabilidade.

Nesse sentido, falar em processos inventivos na sala de aula de matemática não anula a legitimidade e possibilidade das leituras propostas por modelos de aprendizagem. Ao contrário, afirma a singularidade e a potência de produção do modo de ler os processos cognitivos de cada uma, já que opera no âmbito do questionamento de seus efeitos e não no âmbito da vontade de verdade. Não se trata, pois, de um problema de ordem teórica desses modelos, mas, antes, de um problema político. Esse é um ponto chave a ser considerado: as políticas cognitivas que instauram modelos representacionais acabam por levar a cabo uma constituição moral e moralizante do conhecimento. Elas operam segundo uma vontade de verdade. Desse modo, fazer operar a invenção, cultivar uma política cognitiva que a leve em conta é colocar em questão essa vontade de verdade.

O que se delineia, ao pensarmos uma educação matemática junto à invenção e às políticas cognitivas, é uma discussão que se constitui, concomitantemente, por meio da ética, da estética e da política. *Política* no sentido de que prima por um modo de ser, uma atitude frente aos processos de conhecer; *ética* porque requer um cultivo de atitudes políticas que precipitem a cognição para fora do já constituído por seus fluxos habituais de funcionamento, que a façam bifurcar; *estético* porque envolve a constituição de um espaço de criação. Uma educação matemática que sustente a sala de aula como espaço de problematização, de produção do sempre novo. Eis o que pode a invenção. Uma educação matemática atenta, que prima por uma atitude frente aos processos de

conhecer, cultiva uma política cognitiva: invenção recíproca e indissociável de si-matemática. Para afirmar a potência da sala de aula de matemática no sentido que colocamos há que se constituir um modo de escrever a pesquisa. É no enfrentamento dessa problemática que a fabulação surge com toda sua potência. Ela é o que a escrita tem de vívido, de inventivo.

Por fim, podemos pensar a fabulação como modo de expressão, de composição de um antimodelo. De saída, talvez seja mais cômodo dizer aquilo que um antimodelo não é: um antimodelo não é o *não-modelo*, a *não-forma*, a *não-matemática*, o *não-ensino*, a *não-aprendizagem*. Com isso, queremos deixar explícita a ideia de que pensar um antimodelo não significa negar modelos, formas, matemática, ensino ou aprendizagem que se instituem.

Dizemos isso porque um antimodelo é modelar, mas somente na medida em que cria modelações, inventa as formas, os métodos, os objetos, os sujeitos. Um antimodelo é *anti* porque, ao inventar modelações, deforma pré-modelos e as formas, os métodos, os objetos que eram afins a esses pré-modelos. Um antimodelo não é contrário a qualquer modelo em particular, mas é a crítica radical à ideia de modelo como aquilo que pode ser reproduzido como forma de leitura e, ao ser reproduzido, congela seu processo de produção e de produção do mundo.

Se pensarmos com relação à fabulação, o que veremos acontecer é uma modelação – ou seja, um certo modo de dar expressão e problematizar o que acontece na sala de aula – que não opera por meio de categorias, já que o que está em jogo na sala de aula de matemática é inantecipável, é produção singular. Um antimodelo somente pode se efetuar na imanência do que acontece, e nunca enquanto lei, generalidade ou verdade. Por isso não podemos pensar *o* antimodelo, mas sempre *um* antimodelo que se constitui de maneira pragmática atrelado a um processo de produção singular. Dessa maneira, um antimodelo é aquilo que coloca a própria ideia de modelo em movimento, forçando seus limites, impelindo-a à condição de novidade. Fabulação como expressão de antimodelos, como invenção na escrita da sala de aula de matemática.

## Referências

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição.* Rio de Janeiro: Graal, 2006.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo:* uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

LINS, Rômulo Campos. O modelo teórico dos campos semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico. *Dynamis*, Blumenau, v. 1, n. 7, p. 29-39, 1994

LINS, Rômulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. *Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.* Campinas: Papirus, 1997.

LINS, Rômulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a educação matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa em educação matemática:* concepções e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 75-94.

LINS, Rômulo Campos. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). *Educação matemática:* pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004. p. 92-120.

PIMENTEL, Mariana Rodrigues. *Fabulação:* a memória do futuro. 2010. 152f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VERGNAUD G. A Teoria dos Campos Conceituais. In: BRUN, J. (Org.). *Didáctica das matemáticas.* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VERGNAUD, G. O longo e o curto prazo na aprendizagem da matemática. *Educar em revista*, n. 1, p. 15-27, 2011.

## SESSÃO 39 – RESUMO

# A ESCRITA ACADÊMICA COMO MÁQUINA DE GUERRA

A problematização da escrita acadêmica é o propósito desta seção de comunicação. Para tanto, a seção está composta por três Grupos de Pesquisa que colocam suas produções sob suspeita e, tomando autores da chamada filosofias da diferença – especialmente Foucault e Deleuze e Barthes – e escritas junto a pesquisas, dissertações e teses, pensam a escrita como maquinaria: produção de produção de produção de... O que pode uma escrita acadêmica em umas academias?

## SESSÃO 39 – ARTIGOS

# ESCRITA ACADÊMICA MAQUINANDO FORMAÇÕES

Margareth Sacramento Rotondo[1]
Sônia Maria Clareto[2]

**Resumo:** Escrita se faz em maquinação com escritas de teses e dissertações e artigo desenvolvidos no Travessia Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFJF. Maquina também com Gilles Deleuze e Félix Guattari e com Clarice Lispector. Escritas maquinam modos de existir numas academias e de resistir na e à Academia. Escrita de escritas: máquina de máquina de máquina de máquina... inventa fluxos turbilhonares em pesquisares e educações e escritas e leituras e e e ...: formações.
**Palavras-chave:** Máquina; escrita; formações.

*Tratar a escrita como um fluxo,*
*não como um código*
Deleuze

**Estrela alguma**. Fim de tarde, um pouco de som para relaxar, música que mantenha as coisas nos seus devidos lugares, nos seus derradeiros e últimos lugares! *A preocupação do Estado é conservar*. Conquistas devem ser mantidas a qualquer custo! *o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade* Um pouco de álcool para manter a sonolência, um pouco de comida para manter o estômago, um pouco de sexo para manter o desejo sempre ativo, mas paralisado. *que tomamos habitualmente por modelo* Em bocados e em parcelas – tudo em 10x para manter o sucesso das contas. *ou segundo a qual temos o hábito de pensar.* Escolas para manter filhos educados e civilizados. Prisão para os delinquentes e os degenerados e asilos e medicamentações para os desviantes e loucos. Em qualquer espaço, odes à satisfação. *A preocupação do Estado é conservar.* Carro japonês, com ar condicionado. Um emprego, um zoológico, uma viagem para Paris – um pouco de alemão e inglês. *o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade* Porção de espetáculo para estabelecer sensação de unidade e uniformidade: todos, afinal, são iguais – Um grande regozijo: não há nada do outro

[1] Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Travessia Grupo de Pesquisa. *E-mail:* margarethrotondo@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Travessia Grupo de Pesquisa. *E-mail:* sclareto@yahoo.com.br.

lado – à espreita de aplausos sonoros e reconhecimento. *que tomamos habitualmente por modelo* Reflexos sem espelho. Trabalho que mantenha as condições de consumo infinitas... *ou segundo a qual temos o hábito de pensar.* No limite, uma boa cama, um estômago satisfeito e nada de chuva e relâmpagos e apagões, além da fofoca e das imagens infinitas da eterna novidade do mesmo... Enfim, o topo!

Movimentos de captura: territorializar. Cristalizar. Habituar. Habituar o pensamento. Habituar a existência. Habituar os fazeres. Habituar a leitura. Habituar a escrita. Doses de citações para adquirir uma imunidade, contra uma inconsistência? Habituar. De tanto habituar, gorar embaixo de guarda-sóis*. o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade*: modos de pensar e de fazer e de existir e de ler e de escrever... Pesquisar: um fazer interiorizado em O Modo. Modo delineado por regras e hipóteses a serem comprovadas. Pensar, então não-ação, acondiciona-se na representação antecipada. Existir ressentindo o já esperado. Por fim, uma escrita descrição de um trajeto previsto para a pesquisa. *O mecanismo exige e exige minha vida. Mas eu não obedeço totalmente. Aprender a desfazer, e a desfazer-se, é próprio da máquina de guerra: o "não-fazer" do guerreiro, desfazer*.

A pesquisa como condição de existência. *Colocar o pensamento em relação imediata com o fora, com as forças do fora, em suma, fazer do pensamento uma máquina de guerra.* A escrita como modo de vida. *um empreendimento estranho cujos procedimentos precisos pode-se estudar em Nietzsche.* Talvez, na pesquisa, o desafio não seja apresentar resultados, resolver, consertar, dar respostas, mas fundamentalmente tornar visível as forças que atravessam o campo e a escrita. E se a pesquisa tornasse escrita da vida? *o aforismo, por exemplo, é muito diferente da máxima, pois uma máxima, na república das letras, é como um ato orgânico de Estado ou um juízo soberano.* E se a pesquisa-escrita se tornasse vida-escrita? E se a vida se tornasse pesquisa e a

pesquisa vida? E se pesquisar fosse tornar-se? *um aforismo sempre espera seu sentido de uma nova força exterior, de uma última força que deve conquistá-lo ou subjugá-lo, utilizá-lo.* E se? Se? É. São. Simples assim.

Como habitar um pequisar em seu fluxo com a vida? Do fundo remoto do corredor espreitava-me o espelho. Como não destinar um pesquisar à cópia e à comprovação do pré-visto? Máquina que tudo vê, mas não se deixa ver. Negar a conservação? Continua ele, do alto da sua importância, insistentemente com a mesma pergunta desdenhosa: Quem és tu? Exercitar o estranhamento? Incapaz de uma resposta adequada, ignoro-o. Ou ao menos tento. Romper com métodos delineados? Certa vez tentei cobri-lo. Outros me perseguem. Inventar métodos, pesquisando, mapeando forças e devires? Espelhos. Reflexos. Que vida afirmar? Mesmo confronto insistente: Quem és tu? Quem és tu? Quem és tu?

O próprio pesquisar e escrever da tese é uma política da existência. Vida escrita no corpo. As histórias de vida não preexistem à composição. Ecoando na escuta: Junto às nuvens e junto à escrita que desloca... que manda para as favas do imprescrutável a miséria da apreensão, do enquadramento e da certeza em algum sentido... Pesquisadora e narrador não preexistem àquela composição. Vão sendo produzidos no encontro.

*Escrever tem a ver com um mo(vi)mento. É algo que acontece no corpo e o faz vibrar.* Um corpo forma texto cria. Um corpo cria mais corpo na escrita. Corpo é escrita. Escrita é corpo.

O corpo texto encontra + corpo em produção de mais corpo. Comocorpoescritatecido, corpo cola no texto na produção de corpo. Vida escrita no corpo.

Corpo +imagem + texto + música + cola + corpo + papel + cola + corpo + música +texto + cola + cola + música + aline + camila + cláudia + cláudio + fabrício + fernanda + geovar + giovani + leiliane + lucas + marcos + margareth + maria paula + marina + marta + nina + paulo ricardo + raphaela + sônia + tarcísio + vinícius + imagem + cola + texto + corpo + imagem + cola + texto + cola + corpo +++++++++++++++++ = forma= educaçãooutra = corpo = nu. *Todo pensamento é já uma tribo, o contrário de um Estado.*

Escrita maquina com escritas que maquinam com pesquisar que maquinam com mestrar que maquinam com doutorar que maquinam com vidas que maquinam com viver que maquinam com educar que maquinam com formar que maquinam com formação que maquina com artistar que maquinam com artes que maquinam com palavras que maquinam com línguas que maquinam devires que maquinam que maquinam que maquinam... Esta máquina produz em torno de si uma atmosfera diferente.

A escrita *não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada.* Ela *faz rizoma com o mundo, há evolução a-paralela* da escrita *e do mundo,* a escrita *assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização* da escrita, *que se desterritorializa por sua vez em si mesmo no mundo (se* ela *é disto capaz e se* ela *pode).*

*O regime da máquina de guerra é antes a dos afectos, que só remetem ao móvel em si mesmo, a velocidades e a composições de velocidade entre elementos.* Sempre que começava a escrever a tese, o texto acadêmico era invadido por personagens que ecoavam vozes ouvidas e lidas. *O afecto é a descarga rápida da emoção, o revide, ao passo que o sentimento é uma emoção sempre deslocada, retardada, resistente.* Tenho urgência em

escrever. Tenho urgência em destinar. Trata-se de destinação, então? *Os afectos são projéteis, tanto quanto as armas, ao passo que os sentimentos são introceptivos como as ferramentas.*

Escrita rasgada rasgando e vazando em textos duplicados triplicados n-plicados sem cópias. Escrita bloco composição. Uma costura-escrita atravessada por multiplicidade de linhas, retalhos, nós e laçadas. Escrita maquinando pesquisa ocupando com formação com processo com ética com estética. criar ruído nas palavras, dilatar a espessura dos enunciados, e fazer ecoar gritos, urros ou sussurros entre as linhas que se escrevem. Pesquisa como dispositivo de atenção à vida. Escrita como vida, como modo de viver. ***Como a escrita vem se produzindo e como venho me afetando e correndo os riscos ao pesquisar abrindo-me para o novo?***

***Pesquisa rente ao chão da vida produzindo pensar arrombado que inventa língua que pede escrita. Escrever torna-se um escape. Escrever é falar. É se mostrar.*** Escrever dói. Abala. Dilacera. Se instala no território do atrito. Eu e mundo.

O que move, em mim, o trabalho?
Isso: escola, currículo e matemática.
Só isso.
Quando penso que vou em frente,
[...]
Só isso: escola, currículo e matemática.
fito essa costura-escrita e sinto que caminhei para trás.
Escola sem o resto.
Tento.
Currículo sem o resto.
Escorrego.
Matemática sem o resto.
Caio. Esfolo.
*-Acredita nessa doença?*
[...]
Escola é resto!
Currículo é resto!
Matemática é resto!

E todo resto também o é!
As vestes se rasgam.
*–Acredita nessa doença?*
Senão é resto, o que é? Onde tem currículo fora do resto?
Mim mesma do avesso.
*–Acredita nessa doença?*
Matemática, difícil de ensinar e de aprender.
Parece que procuro explicar como cheguei aqui,
*–Acredita?*
Há doenças.
do ontem que literalmente fui,
Os sentidos estão adoecidos.
do hoje que literalmente sou
Uma membrana cobre os olhos.
e do amanhã que quero literalmente ser
O paladar não saboreia.
Incoerentes palavras
O ouvido não ouve.
de alguém que persegue
O olfato não cheira.
a liberação do tempo.
O tato, pele dura, espessa,
tenta o impossível, ser impermeável.
Tento.
Outros sentidos sem nome também estão doentes
por, e para, separar o restante:
Escorrego.
Da escola, do currículo, da matemática,
do professor, do aluno...
Caio.
Modelos matemáticos. Modelos.
Esfolo.
*–Acredita nessa doença?*
As vestes se rasgam. Mim mesma do avesso.
E o que resta?
As vestes se rasgam. Mim mesma do avesso.
Aprendizagens.
Isso mesmo: APRENDIZAGEM
da, e na, matemática. Tirando tudo, resta!
As vestes se rasgam. Mim mesma do avesso.
Resta aprendizagem!
*–Acredita nessa doença?*

O escrever tornado questão: como dar voz aos pequenos fragmentos marginais que marcam o corpo-escrita-pesquisa? Escrever não é nada confortável. Nada tem de confortante. Escrever dói. Como dar língua aos afetos que se inscrevem nas margens da pesquisa-escrita? Escrever dói. Abala. Dilacera. Se instala no território do atrito. Eu e mundo. Inevitável ir trocando de peles. Trocando? Produzindo, talvez! escrever, agora, o que poderá ser meu caminho de pesquisa, constitui, para mim, mais do que um caminho ou método a seguir.

Pensei que o silêncio após tanta falação e escrita seria um bom exercício.

Entre falações e silêncios, uma escrita. Uma escrita, conexões de escritas com *Deleuze* com *Guattari* com *Clarice Lispector* com Aline Aparecida da Silva com Ana Lygia Vieira Schil da Veiga com *Cláudio Orlando Gamarano Cabral* com Fabrício da Silva Teixeira Carvalho com Fernanda de Oliveira Azevedo com Marcos Vinícius Leite com Raphaela Malta Mattos com Tarcísio Moreira Mendes com mais outros tantos em Travessia[3].

**Conexões em escrita**

AZEVEDO, Fernanda de Oliveira. *Composições Quaresma:* produção matemática e formação. Exame de Qualificação Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF, 17/03/2015.

CABRAL, Cláudio Orlando G. *"Embora não seja médica, acredito que o aluno tem algum distúrbio emocional e precisa de medicamento para auxiliar na sua conduta"*: escola e medicalização. Exame de Qualificação Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF, 31/03/2015.

CARVALHO, Fabrício da S. T. *EducaçãoArteprofessorartista*. Segundo Exame de Qualificação de Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF, 02/04/2015.

[3] Travessia Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPq, abrigado no Núcleo de Educação, Ciência e Tecnologia NEC/FACED, da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).

CLARETO, Sônia Maria; VEIGA, Ana Lygia V. S. da. Uma escrita de muitos ou uma escrita em Travessia. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (Org.). *Uma escrita acadêmica outra:* ensaios, experiências e invenções. Contemplado pelo Edital de Editoração da FAPERJ-RJ 1.2014. No prelo.

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

LEITE, Marcos Vinícius. *Trajetórias em Devir(es) – como corpo se tornou quem. Como pensamento se tornou alguém e como algum no encontro com dizeres e restos de uns se tornou qualquer*. Segundo Exame de Qualificação de Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF, 17/03/2015.

LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MATTOS, Raphaela Malta. *Entre retalhos e alinhavos*: (des)costurando uma professora de artes. Exame de Qualificação Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF, 19/03/2015.

MENDES, Tarcísio Moreira. *Uma formação* esquizita, *uma educação* bricouler – *processo ético e estético e político e econômico*. Defesa de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF, 20/03/2015.

SIVA, Aline Aparecida da. *Currículo de Matemática e Aprendizagem*. Exame de Qualificação Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF, 18/03/2015.

VEIGA, Ana Lygia V. S. da. *Fiar a escrita:* políticas de narratividade – Exercícios e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica. Um modo de existir em educações inspirado numa antropologia da imanência. Defesa de Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF, 16/03/2015.

# ESSA PESQUISA ROUBADA QUE NÃO DESEJO A NINGUÉM A NÃO SER A MIM MESMO, AMÉM

Cristiano Bedin da Costa[1]

**Resumo:** O presente ensaio é parte da seguinte crença: não pesquisamos se não roubando. Não escrevemos e não pensamos se não descolando, arrancando e confundindo pedaços, fazendo dos velhos pontos inéditas pontes de vista. Nesse sentido, o feltro de ideias, sons e imagens aqui encarnadas, não faz mais que deixar vestígios de certo *ar impuro* de pesquisa, que insiste em tomar o ontem como hoje e o *dele* como *nosso*. Pensar é criar e criar é pensar de maneira impura, de modo que a pesquisa não se constitui a não ser enquanto um exercício polifônico, ela própria o testemunho de uma indissociabilidade entre o contágio, o pensamento e a criação.
**Palavras-chave:** Roubo; pesquisa; Deleuze.

Frame do filme *Blow-Up*, de Michelangelo Antonioni (1966).

*Tento acertar na ponta do nariz do meu adversário*
*porque tento enfiar-lhe o osso no cérebro.*
Mike Tyson

## I

Naturalmente, a História representa um entrave. Dela, derivam-se os pré-requisitos: "você não pode dizer isso". "Você não pode falar em seu nome". "Não você". "Ainda não". Ou então "pode, desde que leia isso". "E aquilo sobre isso". "E respeitar isso e aquilo". "E aquilo outro" (tudo sem torna-lo outro). Falar em nome próprio, então, talvez seja sempre uma ação desrespeitosa, ou, deleuzianamente falando, uma enrabada: você pode se imaginar chegando pelas costas de um autor e lhe fazer um filho, que seria dele, e que seria seu, e no entanto seria monstruoso. Que seja do autor é importante: ele precisa efetivamente ter dito aquilo que você o faz dizer. Ter quisto aquilo que você o faz querer. Ter negado aquilo que você o faz negar. Em suma, ele precisa se reconhecer na cria. E também é preciso que a História não o negue enquanto parte dela. Mas que ela seja monstruosa é também uma necessidade: é preciso passar por descentramentos, rupturas, desvios, quebras, uma vez que aí estará o seu papel, ou melhor, a sua

[1] Psicólogo; Doutor em Educação; Docente no Centro Universitário Univates/Lajeado/RS. *E-mail:* cristianobedindacosta@hotmail.com.

função na História. Você é a peste. E opera uma pesquisa descarada, portanto. Um desaforo: é isso o que você faz. O descaramento é sua parte, é ele o que você pratica. Imaculada concepção.

**II**

Quando se pesquisa, a solidão é absoluta. O pesquisador é aquele que está estruturalmente isolado, tal qual uma figura baconiana: afastado dos demais por linhas de escrita, é ao sabor delas que ele poderá ter visões e audições, irá levantar ou abaixar a cabeça, esfregar e assoprar os dedos, avançar e recuar. Em seu atletismo, não deixa de correr para lá e para cá, de empreender novas tarefas, debater-se contra essa ou aquela lufada de linguagem, arquitetar seu pequenino lugar de discurso: é ele, afinal, que terá de dizer Eu. No entanto, essa é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, não povoada de fantasias, mas sim de encontros: com pessoas (mesmo sem nunca tê-las visto), com movimentos, com ideias, com a força de um pensamento. Nada disso depende do relógio ou do calendário. E tudo isso depende de um efeito, de um "*algo* se passa entre nós", de um "tem alguma coisa aí", de um ziguezague desconcertante. Nesse sentido, um encontro é sempre um duplo-roubo, uma dupla-captura: eu E o outro. Justamente aí. É isso a honestidade, a justeza: Nunca apenas eu. Nunca apenas o outro. O arrancado de mim. Com o arrancado do outro. Pedaço com pedaço. 1 + 1 = *dzum*. Um naco estranho. Nada a ver (só) comigo. Nada a ver (só) com o outro. Impensável. Frágil. Indiscernibilidade: Nós, zona mista. Nós, um só nó. & tantos mais. Guisado.

**III**

Para a prática de pesquisa, os cutelos, portanto.

**IV**

Roubar é o contrário de plagiar. No plágio, mera trapaça, estou só. Ninguém me sabe. Ninguém me viu. E é necessário que assim seja. No plágio, escondo-me e escondo o outro. Outro que é meu, feito para o meu consumo. Ninguém o sabe. Ninguém o viu. Amantes ocultos somos nós, pecaminoso sou eu. O autor? O autor se busca, porém se blinda, se limba, se burca. Ou então ele, de tão oculto, por vezes, nem sequer sabe do meu amor. Amo-o e não me digo. Amo-o e não me dou. Amo e só. Somos, assim, indeclaráveis.

**V**

Existem (ao menos) dois textos. O texto que se recebe via leitura e o texto que se executa via escritura. Por certo, ambos os textos são corporais: ler é também fazer o nosso corpo trabalhar, assumir certas posturas, ter preguiça, suspiros ou arrepios inconfessáveis. Ler é querer sair correndo. E sair. E cortar, parar, querer mais ou menos. Posturas essas, aliás, que permitem ao texto manter-se vivo, encontrar novas paisagens, tornar-se parte do contemporâneo (etimologicamente, texto que dizer tecido, ou seja, para quem experimenta o prazer da leitura, o texto é a tessitura dos dias, das horas, dos anos, do corpo, do fim). Se ativo e passivo, então, não são categorias válidas, é porque o que irá definir a especificidade do texto que se escreve, este tipo específico de texto segundo, é a sua condição manual, e que faz com que ele seja, nesse sentido, muito mais sensual. Trata-se de um texto prático, evidentemente, mas isso não é tudo: é ele aquele que tocamos (e-f-e-t-i-v-a-m-e-n-t-e), queremos e podemos tocar, usar, operar por lambuzos. É a ele que ousamos propor a dança. É nesse sentido que ele será ativo, pela aceitação de nosso toque, pela aceitação do contágio, pela

assepsia tornada vã. Se a leitura aponta o dedo, me invade e pode sair de mim ilesa, a escritura, ou melhor, a *escrileitura*, esse prazer de ler convertido em um desejo de escrever, é ato de acasalamento em si. Núpcias inter-reinos. Pecado. Mas não trapaça. Mas não estupro. Nenhuma violência há. Sensualidade, sedução e proliferação: E... E... E... Ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem também dentro: dele ou de outro saco.

**VI**

Rouba-se sempre por amor, ou seja: o enrabamento é uma carícia íntima e amorosa. Não pode (ou ao menos não deveria) ser pensado de outra forma. Ora, para fazer amor, faz-se necessário um corpo. Ter um corpo. Se for o caso, arquitetar, inventar um corpo para si e para o outro. É nesse sentido que, frente à superficialidade do corpo em sua condição pós-moderna, uma pesquisa roubada é sempre algo de deslocado, de fora de moda, de anacrônico. Poderíamos até mesmo ser levados a dizer que ela é, por condição, um gesto obsceno, no sentido que dá a ver algo que até então não tinha papel, não era visível, não era dramatizável, não era tocável. Contra toda liquidez e efemeridade, a escrita é precisa, faz corpo, aponta e mostra a carne: todo larápio, ao oferecer *seus* textos, *seus* autores, oferece também a si próprio, ou seja, faz de si vianda, entrega-se, oferece-se como carne para o abate. Trata-se, portanto, do testemunho de uma existência efetiva, a inscrição das pancadas, dos sopros, das indecisões do corpo: *essa* pesquisa roubada é *isso* onde o corpo reflui sobre si, onde pode, fora de toda dispersão, fazer-se efetivamente presente. Nessa pesquisa roubada, tal como no fazer amor, o corpo, apesar de tudo, está *aqui*.

**VII**

Declaramos, pois, que além do título bukowskiano, tudo isso foi roubado à mão armada de uma carta escrita por Deleuze a um crítico severo; dos Diálogos entre Deleuze & Parnet; do óbvio, do obtuso e da música prática de Roland Barthes. Citar sempre quis dizer citar-se. Sendo assim, o melhor de mim sou eles.

# NARRATIVAS DE ESTUDANTES EM CONTEXTO DE PESQUISA: PROVOCAÇÕES PARA PENSAR RELAÇÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO

Anderson Ferrari[1]
Roney Polato de Castro[2]

**Resumo:** O texto foi produzido com uma pesquisa que vem buscando problematizar a formação docente a partir das narrativas de estudantes dos cursos de Pedagogia e História no que diz respeito às relações entre cultura visual, formação docente, currículo e educação. Neste texto vamos trabalhar com as escritas produzidas por estudantes tomando-as como fluxos entre outros fluxos, como modos de expressar e produzir relações. As escritas dizem das relações com as questões de gênero e sexualidades nas escolas e na formação inicial. Pensamos com essas escritas nas formações e nos desafios para as escolas no que tange às relações de gênero e sexualidades. Escritas em contexto de pesquisa que possibilitam pensar a produção de si e do mundo.
**Palavras-chave:** Problematização; escrita; pesquisa; formação inicial.

## Iniciando a escrita

Este texto foi produzido a partir de uma pesquisa que vem buscando problematizar a formação docente a partir das narrativas de estudantes dos cursos de Pedagogia e História, sobretudo no que diz respeito à relação entre cultura visual, formação docente, currículo e educação. Ao falarem do curso estão exercitando uma narrativa de si, que nos possibilita escrever sobre eles e elas, sobre seus processos de formação docente, sobre os cursos. Suas narrativas e nossas escritas colocam em circulação a relação entre narrativa, poder e saber na medida em que nos debruçamos para colocar sob suspeita os saberes que estão contidos nas práticas discursivas, nas relações de poder que estão atravessando e são mostradas pelas narrativas e que vão constituindo os sujeitos.

No conjunto de narrativas que nos foram apresentadas queremos tomar a singularidade do sujeito, na sua relação consigo mesmo e com o outro. Mais do que isso queremos problematizar o ato de fazer pesquisa e de escrever como envolvidos nesta relação entre narrativas de si e o outro. Para isso vamos tomar a escrita na perspectiva de Deleuze (2000), entendida como um fluxo entre outros fluxos, um corpo entre outros corpos. Escrever é entrar em contato com o outro, de maneira que alguma coisa em mim se mexa, afete o outro num movimento de mão dupla. Escrever também é se afetar pelo outro. A escrita assim não é somente um código, mas diz deste fluxo. Fluxos de narrativas, de ação, de erotismo. A escrita assim, se torna um corpo – o corpo de escrito – um corpo real que intervém na realidade, sobretudo em se tratando de uma pesquisa que tem como problemática de investigação a formação a partir das imagens.

Dessa forma, a pesquisa colocou um desafio para as escolas (e para os/as professoras/es) que passa pela formação docente e o currículo, entendendo que a sociedade imagética nos impõe um trabalho com a cultura visual como um campo de saber que diz dos sujeitos. Para este texto em especial, vamos trabalhar com os dados produzidos a partir de um questionário desenvolvido com estudantes dos sétimos e oitavos períodos da Licenciatura em História. Um questionário respondido por cinquenta estudantes e dividido em duas partes: questões sobre a

[1] Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED). *E-mail:* aferrari13@globo.com.
[2] Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED). *E-mail:* polatojf@yahoo.com.br.

formação antes da graduação e sobre a formação na graduação. Nessas duas partes queremos operar com duas questões que diziam do trabalho das escolas e da universidade com as relações de gênero e sexualidades. São elas: "Em algum momento os/as seus/suas professores/as de História dos Ensinos Fundamental e Médio vincularam o trabalho da História com as relações de gênero e sexualidade? Em que momento?" e "Em algum momento os/as seus/suas professores/as de História da graduação vincularam o trabalho da História com as relações de gênero e sexualidade? Em que momento?".

## Relações de gênero e sexualidades na formação escolar

Dentre cinquenta questionários respondidos, somente cinco estudantes identificaram algum trabalho com as relações de gênero e com as sexualidades enquanto estavam na escola. O restante respondeu a questão de maneira negativa. Não somente não reconheciam esse trabalho, mas não detalhavam as respostas, se limitando a utilizar expressões curtas, como "*não*", "*nem pensar*", "*não que eu me lembre*", "*dentro de sala de aula nunca houve esta discussão*". Três das respostas negativas desenvolveram mais seus apontamentos, o que nos possibilita vislumbrar o espaço destinado às discussões de relações de gênero e sexualidades nas escolas. Dizem elas:

> *"Não que eu me lembre. Estudei em um colégio muito conservador".*
>
> *"Nunca. Só fui ouvir falar disso na universidade. Sexualidade era domínio da Biologia".*
>
> *"Esse assunto pouco era abordado, era tido como um tabu em sala de aula".*

Um colégio conservador, o domínio da Biologia, um tabu. Três aspectos que definem o trabalho com as relações de gênero e sexualidades nas escolas. A escrita dessas/as estudantes faz pensar que o trabalho com essas questões e as diferentes posturas diante delas estarão vinculados ao tipo de escola a que nos referimos – uma escola mais conservadora, mais de vanguarda, confessional, laica, privada, pública. Embora as escritas nos encaminhem para uma negatividade – "*Nunca*", "*Não*", "*Nem pensar*" – pensamos que há sempre possibilidades de resistências, de buscar brechas para a discussão, sobretudo tomando a perspectiva de Joan Scott (1995), que argumenta que as construções de gênero estão presentes nos múltiplos contextos em que habitamos. O ensino de História é um desses contextos. Podemos dizer que, o "*Nunca*" e o "*Não que eu me lembre*" são escritas que remetem à experiência com o ensino de História, na qual a visibilidade das construções das relações de gênero e sexualidades não foi possível.

Outro aspecto a ser considerado é a Biologia como "domínio" das relações de gênero e sexualidade. Nesse caso, a escrita é afirmativa de uma experiência em que as temáticas inserem-se nos conteúdos programáticos, nos livros didáticos. Narrativa que diz de um "domínio" – sexualidades e relações de gênero dominadas pelo biológico, centrada na discussão dos hormônios, das modificações no corpo, sem um olhar para os desejos, as atrações, para a vinculação com o social, com as experiências das sexualidades e das relações de gênero.

Não queremos ficar na acusação de que nada se faz nas escolas. Não queremos ficar no "*Nunca*" e no "*Não*". Argumentamos que as escolas trabalham com as relações de gênero e sexualidades, mas isso não significa um trabalho deliberado, organizado. As relações de gênero e sexualidades estão presentes cotidianamente nas salas de aula, seja nas relações com os/as estudantes, nas piadas, apelidos, brincadeiras, atrações, agressões, aproximações, enfim, uma infinidade de possibilidades que também passa pela relação com as disciplinas e conteúdos.

Neste sentido, encontramos escritas que dizem de um trabalho organizado pelos/as professores/as de História:

> *"Assunto tocado muito superficialmente. Apenas em momentos específicos da disciplina como na Idade Média e sua repressão sexual".*
>
> *"Somente com a reprodução de modelos. Havia um programa na escola, se não me engano era um programa do Estado sobre educação sexual e sexualidade aberto para inscrições".*
>
> *"Lembro de um trabalho interdisciplinar com a temática da beleza que buscava trabalhar com o gênero, mas teve como resultado apenas o olhar exterior da temática".*
>
> *"Em poucos momentos. Só me recordo de ter acesso a esta temática no terceiro ano do Ensino Médio, que apenas trabalhou de forma bem restrita a emergência do movimento feminista. Acredito que esta pouca ênfase se deu ao fato do colégio estar vinculado a uma forte tradição religiosa".*

As escritas remetem a memórias que contêm lembranças e esquecimentos. O que se lembra? Rastros de trabalhos e abordagens das sexualidades e das relações de gênero desenvolvidos por professoras e professores de História. Uma escrita que diz de limitações – "*assunto tocado superficialmente*", "*só tive no ensino fundamental*", "*somente com a reprodução de modelos*", "*apenas o olhar exterior da temática*", "*em poucos momentos*", "*apenas trabalhou de forma bem restrita*". Essas/es estudantes produzem escritas que remetem às experiências vividas, que tomam outros significados no presente. As limitações aparecem a partir de compreensões que vem sendo construídas na formação universitária. Limitações que podem ser pensadas como resistências, como microliberdades articuladas nos cotidianos escolares, nos fluxos de forças que compõem esses cotidianos. Uma escrita que poderia ser lida como "*apesar das limitações, algo aconteceu*". Algo acontece. Relações de gênero e sexualidades estão nas relações, nos corpos, nas experiências que circulam pelas escolas. As escritas das/os estudantes nos fazem pensar nos modos como essas questões aparecem no ensino de História e nas possibilidades de remexer as noções tradicionais de conhecimento e de conteúdos válidos, legitimados nas salas de aula.

## Relações de gênero e sexualidades na formação inicial

Processos de formação: da escola à universidade vamos nos constituindo sujeitos docentes, entremeando imagens e memórias da docência vividas nas escolas com experiências outras, que implicam a problematização dessas imagens e memórias e vão produzindo modos de ser docente. A formação inicial, nas universidades, parece investir pouco na problematização, deixando de colocar sob suspeita modelos de escola, de educação e de docência. Tampouco parecem investir na discussão das questões que envolvem relações de gênero e sexualidades. Nos questionários, apenas oito estudantes responderam que vivenciaram algum momento no curso de graduação em que foram abordadas relações de gênero e sexualidades:

> *"Sim, no momento em que os mesmos possibilitaram através de suas aulas expositivas uma ampla discussão sobre o tema abordado, fazendo também a análise de imagens que é muito presente no curso de História".*

> *"Alguns textos sobre feminismo e mulheres na História, de forma pontual. Os grupos de pesquisa sempre são os grandes espaços de discussão, produção e criação. Se forem esperar iniciativas do Departamento de História, esperaremos sentados".*

> *"Os momentos mais observados foram nas obras históricas e sua demonstração da sexualidade do período e também em alguns momentos em uma temática mais atual em referência com algum acontecimento histórico".*

As escritas dessas/es estudantes nos conduzem aos desafios da formação inicial. Escritas que anunciam uma formação que se encaminha para pensar relações de gênero e sexualidades. Ao mesmo tempo, as escritas denunciam certos modos de produção das experiências históricas de gênero. São momentos pontuais, em geral provocados por docentes cujo investimento pessoal de pesquisa e discussão é para essas temáticas, que tratam de rupturas com as histórias construídas. Parece-nos que a formação inicial em História ainda investe em uma história 'masculina', na qual o homem é o sujeito histórico. Uma história que reserva poucos momentos em que as mulheres são alçadas a esta categoria, quase como uma exceção. As escritas dizem das proposições feministas que perturbam esse modo de fazer história, vinculadas a algumas disciplinas, grupos de pesquisa ou temas específicos discutidos em algum momento do curso. Escritas que anunciam relações de poder no que tange ao campo de conhecimento da História, ao campo de conhecimento das relações de gênero e à proposta de formação constituída no Departamento de História.

Questões que surgem da escrita: formar para os desafios e aprendizados do dia a dia? Formar para as relações de gênero e sexualidades? Que formação para os desafios e aprendizados do dia a dia? Que conteúdos nessa formação? Entre palestras e salas de aula, entre livros e cotidianos escolares, produz-se uma formação em História que mais engessa do que movimenta as ideias? Tensões: formação inicial no curso de História e formação inicial vivida na Faculdade de Educação. Formações distintas? Encontros e desencontros. Na Faculdade de Educação alguma discussão das relações de gênero e sexualidades. Como se essas questões fossem exclusivamente da escola. Como se educação fosse exclusivamente da escola. Como se fosse atribuição exclusiva da "formação pedagógica" discutir essas questões. Como Abismos entre os conteúdos de História e o ensino de História? Abismos entre a formação em História e as relações de gênero e sexualidades? Formações que construam pontes, que possibilitem relações, aproximações, que possibilitem contemplar os abismos e problematizá-los. Pensar, a partir das escritas das/os estudantes, que relações de gênero e sexualidades são construídas na História, pela História, atravessam os conteúdos de História e podem ser categorias úteis de análise histórica, como aponta Scott (1995).

## Referências

DELEUZE, Gilles. *Conversações.* Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

## SESSÃO 42 – RESUMO

## IMAGEM-AFECÇÃO COMO MÁQUINA DO SENSÍVEL

O Grupo de Comunicações, composto de três trabalhos, enfoca a imagem-afecção como máquina do sensível. Busca problematizar: a potência dos signos sonoros como disparadores de imagem-afecção no cinema e nas escolas; uma docência como agenciamento e produção de planos de composição, tal como um cineasta faz; uma aprendizagem inventiva de imagens "outras" com a Matemática.

## SESSÃO 42 – ARTIGOS

# IMAGEM-AFECÇÃO COMO MÁQUINA DO SENSÍVEL: A POTÊNCIA DOS SIGNOS SONOROS NO CINEMA E NAS ESCOLAS

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes[1]
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delbon[2]

**Resumo:** A presente imagem-texto problematiza a potência dos signos sonoros como disparadores de imagens-afecção no cinema e nas escolas. Indaga as relações entre a imagem visual e seus componentes, tomando os sons como vibrações que saem do centro da imagem visual e fazem ver, nela, algo que não aparece livremente: o corpo sensível. Toma como intercessores teóricos os escritos de Deleuze (2007) em "Cinema: a imagem-tempo" e as imagens cinematográficas do filme "O fim do recreio" para pensar os componentes sonoros como uma força de ruptura do arco sensório-motor pela emergência de imagens-afecção como uma maquinaria do sensível. Os signos sonoros do cinema e das escolas portam, em seus ruídos, fonações, falas e músicas, o poder de vidência e de afecção, ao se transformarem em personagens da imagem que agem como um corpo estranho capaz de dar a ver e sentir o jorro do tempo em sua diferenciação.
**Palavras-chave:** Escola; imagem-afecção; signos sonoros.

### Imagens e sons… e… quebra do arco sensório-motor

O som da TV anuncia. A voz *off* que vai surgindo de um carro reforça a notícia. O sinal da escola convida as crianças a irem para sala… *e*… algumas *imagensnarrativas* se compõem como indignação. Pensou o menino: era mesmo o fim do recreio!

Um arco sensório-motor, uma imagem-movimento se apresenta: as imagens estão sobrepostas umas às outras nesse universo material (BERGSON, 2006), e o que se sucederá de suas ações e reações? O que pode emergir em meio às imagens-clichê do filme "O fim do recreio"?

Um *delay* perceptivo individua a imagem, faz um corte provisório do plano de imanência, um enquadramento que faz surgir a imagem-sujeito no interstício, "[…] no afrouxamento que desloca e separa uma da outra, ação e reação" (SAUVAGNARGUES, 2009, p. 54).

Nesse intervalo, uma imagem-percepção se configura e omite muitas outras que não interessam naquele instante ao seu plano de composição: percepção sonora que faz vibrar os corpos e move os pensamentos.

Barulhos em forma de crianças a protestar, como brincadeiras a explodir no pátio, como mãos a se tocarem e a produzir sinfonias, cordas batendo ao chão, gritos de torcida, gritos dos números que organizam o pique-esconde, o abrir e fechar de portas pelas crianças ao procurarem esconderijo, os passos da diretora no corredor em direção a peraltices infantis e o silêncio dos corpos que não querem se pronunciar...

Dobras da vida por e nela mesma. Processos de subjetivação a eclodir entre as virtualidades de múltiplas imagens e as diferentes maneiras possíveis de atualização ou de encadeamento motriz. São dobras do tempo que formam "[…] um ponto de conversão em que a imagem-movimento dilata e faz surgir a imagem-tempo" (SAUVAGNARGUES, 2009, p. 59).

[1] Doutora em Educação. Professora da CRIARTE da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* larirodrigues22@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação. Professora da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME) e da Universidade Vila Velha (UVV), onde atua como coordenadora e professora do curso de Pedagogia e professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política (PGSP). *E-mail:* taniadelboni@terra.com.br

Dobras dos sons nas imagens, dos signos sonoros encurvando-se sobre os corpos. Dobras que fazem surgir imagens-afecção, indicando "[…] o ponto onde a força se desdobra, conhece a sua variação de poder e se revela reflexiva e intensiva" (SAUVAGNARGUES, 2009, p. 60).

Poder de afetar e ser afetado. Imagens-afecção em signos sonoros que movem maquinarias do sensível. Outro tempo invade a cena, convida a ver e ouvir de outro modo. São sons do cinema e das escolas expandindo uma vida de afetos pela ruptura de uma imagem-movimento e de seu arco sensório-motor que automatiza os sentidos pelos clichês.

Imagens de um todo (absoluto) capturado pela câmera que o garoto segura convidam o extracampo dos signos sonoros a entrar na conversa, "[...] dando língua aos afetos que pedem passagem" (ROLNIK, 2007). Falas de crianças, voz *off*, ruídos de portas e sinais, passos no chão, corpos a procurar encontros com o outro do pensamento: pessoas, brincadeiras, músicas, danças... movimento... corpos vibráteis.

Sons que nem sempre se deixam encadear entre ações e reações não se prolongam ao longo do tempo, mas, como Deleuze (2005, p. 279) diz:

> […] o sonoro sob todas as suas formas vem povoar o extracampo da imagem visual […]. Atesta uma potência de outra natureza, excedendo qualquer espaço e qualquer conjunto: remete desta vez ao Todo que se exprime nos conjuntos, à mudança que se exprime no movimento, à duração que se exprime no espaço […].

## Imagem-afecção e signos sonoros… componentes do Jorro do Tempo em uma vida

Para Deleuze (2005, p. 285), "Os elementos sonoros, incluindo a música e o silêncio, formam um contínuo, enquanto característica intrínseca da imagem visual". Entretanto, mesmo que seja considerada um contínuo, a imagem sonora pode apresentar signos puros, elementos que apresentam a sua forma sem metáforas, e, assim, Deleuze considera o som como imagem sonora, ou signo sonoro.

> O que constitui a imagem audiovisual é uma disjunção, uma dissociação do visual e do sonoro, ambos heutônomos, mas ao mesmo tempo uma relação incomensurável ou um 'irracional' que liga um ao outro, sem formarem um todo, sem se proporem o mesmo todo. É uma resistência oriunda do arruinamento do esquema sensório-motor, e que separa a imagem visual e a imagem sonora, mas integrando-as, mais ainda, numa relação não totalizável (DELEUZE, 2005, p. 303).

Uma imagem ótico-sonora pura, segundo Deleuze (2005, p. 31), "[...] é a imagem inteira e sem metáfora, que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, em seu excesso de horror ou de beleza, em seu caráter radical ou injustificável, pois ela não tem mais de ser 'justificada', como bem ou como mal": O que interessa é perceber o imperceptível, dizer o indizível, pensar o impensável.

Perceber, dizer e pensar com o corpo vibrátil, mergulhado nas intensidades, criando movimentos do desejo. Proibido entrada... som de porta a se abrir… e o menino entra... Joga-se no que é negado, reprimido, inaceitável, num outro tempo... E a câmera passa a ser o seu corpo. Inventa pontes, para deixar o corpo vibrar. Abre-se para a vida que se cria a partir do jorro do tempo... do desdobramento, da cisão, da ruptura... Jorro do tempo em uma vida... Uma vida em jorro. Fluxo de imagens-afecção daquilo que chamamos uma vida... Vida de escola. Vida de recreio.

Os signos sonoros do cinema e das escolas portam em seus ruídos fonações, falas, músicas e silêncios, o poder de vidência e de afecção, ao se transformarem em personagens da imagem que age como um corpo estranho capaz de dar a ver e sentir o jorro do tempo em sua diferenciação.

## Sons e afetos… Cinema e escolas: maquinarias do sensível

Ao entrar em relação com a câmera, o menino se abre a outras forças, a outros corpos vibráteis: coloca o pensamento em movimento em um arroubo violento, a partir do proibido: é o que o força a pensar em outra possibilidade de protestar contra o fim do recreio: "Sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que 'dá a pensar'" (DELEUZE, 2003, p. 89).

Encontro de imagens, sons, afecções... A experiência sensível é provocada naquilo que afeta o menino, naquilo que implica a tentativa de captura de corpos, de sons, de vozes... O encontro do menino e a câmera afrouxa o arco sensório-motor e afirma a vida na sua potência! A vida que é a força ativa do pensamento, da criação, da invenção de novas possibilidades de vida. Encontro do cinema e a escola: daquilo que afeta e que produz maquinarias do sensível: o corpo em suas intensidades e multiplicidades.

Capoeira. Dança. Roda. Amarelinha. Sineta. Corda. Pique-esconde. Correria. Jogo do bafo. Bola. Menino elefante. Aviãozinho na sala de aula. Gritaria. Estalinho. Cambalhotas. As trajetórias dos movimentos, sons e afetos indicam aproximações e afastamento das linhas de experimentação, das sensações, das intensidades dos corpos vibráteis que se encontram, desencontram, causam ressonâncias... As diferentes sensações explodem, vibram, causam rupturas, junções, movimentam, causam mutações... Há um encontro sensível entre corpos de diferentes intensidades que possibilita novos territórios existenciais no campo do possível.

## Referências

BERGSON, Henry. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SAUVAGNARGUES, Anne. A imagem, do arco sensório-motor à clarividência. In: FURTADO, Beatriz. (Org.). *Imagem contemporânea:* cinema, TV, documentário, fotografia, videoarte, games... São Paulo: Editora Hedra, 2009. p. 51-71.

# O PROFESSOR CINEASTA: SOB A ÓTICA DA CÂMERA E DA ARTE DE PRODUZIR PLANOS

Janete Magalhães Carvalho[1]
Sandra Kretli da Silva[2]
Steferson Zanoni Roseiro[3]

**Resumo:** O que, afinal, faz duração nos corpos? O que acompanha o movimento do tempo no encontro entre corpo e imagem? A imagem, tal qual já apontava Bergson (2006), é a própria ideia do mundo e, no cinema, o mundo vem a encontrar seu próprio funcionamento no agenciamento de imagens. Porque, a todo tempo, docência é agenciamento e produção de planos, é que este ensaio convida a pensar o professor como um agenciador de devires ao criar planos de composição, tal como o faz o cineasta. Assim, busca problematizar, usando como disparador o curta-metragem *Reflejos de un viaje* (PEREZ, 1998), o professor como cineasta no sentido da necessária abertura para outros tempos vividos, afetivos, percebidos e captura de outras imagens e outros planos de composição para uma docência que devém na busca de experimentar aprendizagens outras.
**Palavras-chave:** Professor cineasta; plano de composição; imagem.

Um corpo percorre o escuro sem jamais ver-se nele. As ruas, ruelas tornam-se, talvez, parte de seu corpo; decerto, parte de seu rosto, que foge, brilha, reflete como um espelho. O corpo apenas transita.

Ouve-se o respirar ainda que não vejamos as narinas, ainda que tudo seja uma máscara espelhada. Vive-se um movimento ainda que o escuro persista, ainda que nada mude, ainda que o respirar se mantenha sempre no mesmo tom pesado. Experimenta-se o movimento pelos passos e cidade e respirações e transformações imperceptíveis e sons e...

Imagem 01– Devires em fuga – Fonte: *Reflejos de un viaje* (1998).

Em um movimento de inquietudes, Javier Pérez captura devires. Não há um único devir rostificado, mas muitos imperceptíveis. O personagem criado para o curta *Reflejos de un viaje* (1998) produz em seu corpo passagens, travessias, durações. Nada se deixa capturar como

[1] Doutora em Educação. Professora Titular do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* janetemc@terra.com.br.
[2] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Técnicas de Ensino e Pesquisa (DETEPE) da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* sandra.kretli@hotmail.com.
[3] Bolsista de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* zanoniroseiro@hotmail.com.

uma forma definida, como um ato final. Há tão somente passagens, à guisa, talvez, de um presente dilatado, móvel. E capturado.

Sob a ótica da câmera, vida ganha corpo plural.

O vídeo acaba e um sino ressoa – fim e começo e meio – e é refletido no *espelhorosto*. O que, afinal, fica na pele? O que cobre nossos corpos, nossas faces? O que, afinal, se faz duração concomitante, se faz duração em duração? Como se agencia um plano de composição?

Transitando por essas perguntas sem jamais responder, esta escrita lança-se em leituras sobre cinema e plano de composição e devires agenciados numa relação com a docência e algumas de suas possibilidades, de sua potência. Afinal, o que pode a docência se não agenciar por criação de planos?

## Produzir cinema, capturar devires

A teoria bergsoniana do tempo (GUERÓN, 2011) não se permite estender-se ao infinito como um eterno *atual*, um tempo Chronos. Guerreia com a física e rompe a relação pontual da modernidade. O tempo não pode ser apenas tempo perdido ou tempo que se perde. Ele é, antes, duração (BERGSON, 2006) que se arrasta – virtualidade! –, duração a abrigar outras durações.

E talvez por isso a câmera nunca deixe de se mover. Ela captura, junto aos movimentos, a vida. Longe de reduzir o número de dimensões das multiplicidades, cria um plano de consistência e recorta todas as dimensões, operando como uma intersecção "[...] para fazer coexistirem outras tantas multiplicidades" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 37).

É essa funcionalidade maquínica da câmera que nos interessa. A câmera não é, funcionalmente, objeto do cinema, mas da vida. Se Deleuze diz que Bergson, ao falar do cinema, falava da vida, é por – com o advento da cinematografia – finalmente termos produzido a máquina da própria vida (imagem e captura e imagem e memória e imagem...). E não apenas por sua capacidade de reter imagens, mas pela própria produção desejante, pelo agenciamento envolvido no ato de capturar imagens. Afinal, o que é capturado e por quê?

O cineasta dirige sua câmera, coloca as lentes óticas a produzir imagens, a criar planos de composição. Relaciona-se com a arte por meio desse plano por ele produzido e, por isso, cria seu próprio sentido no/do tempo (PELBART, 2007). Mas o cineasta se importa menos em apenas produzir o plano de composição do que em agenciar os devires posicionados sob a ótica da câmera. Por isso, talvez, não pudesse ser outra coisa que o *espelhorosto* à face do movimento. Movimenta-se e permite que algo se reflita em sua face, que seja capturado, mas não qualquer coisa e não de qualquer modo.

Imagem 02 – que me habita a pele? – Fonte: *Reflejos de un viaje* (1998).

A pergunta persiste: o que habitará a nossa pele?

## O professor cineasta

A câmera não precisaria se mexer, mas fazemo-la acompanhar o movimento, fazemo-la se mover. E, por vezes, ela é a única coisa a se mexer. E, noutras tantas, talvez ela apenas pare. O cineasta se move, ainda que permaneça parado, sempre agenciando o plano de composição.

E justamente nesse vão, criamos um rasgo; convidamos um professor a esse lugar.

Como em uma arte contemporânea experimental, o professor aparece no lugar inusitado do cineasta. Como que se movendo por entre os fluxos, o professor produz alguns cortes, situa-se no entre das relações. Drasticamente diferente do cineasta – ainda que não por via de regra –, o professor vê-se também no plano e, precisamente por isso, ele consegue se ver, talvez, no personagem de Javier Pérez, envolvido, atravessado e atravessando, móvel entre as linhas e movediço entre as durações, sendo ele, também, uma duração.

Em meio a esse plano de margens líquidas e agenciamento de durações, o professor se pergunta o que pode a aula. E talvez fosse preciso filmá-lo, colocá-lo em um plano de composição para fazê-lo ver-se no lugar de produção de outros planos, porque, a todo tempo, docência é agenciamento e produção de planos.

O professor, diante de um vídeo gravando a si mesmo, veria, talvez, a câmera na mão de uma criança que o assiste mover-se para o infinito. Perceberia, pelos olhos da câmera, que, enquanto se afasta de uma criança em meio à aula, ele transita entre durações, entre lugares. Outra criança, talvez, poderia lhe estender o celular cheio de fotografias de momentos diferentes: ele gritando e, na face de uns, olhos arregalados; noutros, sorrisos, indiferença, concordância, deboche, vergonha...

Arranjando-se entre uma cartografia imagética, a docência poderia se ver (em) um mapa de intensidades, entre "[...] um conjunto de estados, todos distintos uns dos outros" (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 69), todos agindo sobre o professor enquanto esse busca uma saída. Ali estaria a docência, nem no meio, nem nas bordas, mas trabalhando para ampliar as últimas para expandir o primeiro. A docência ver-se-ia, talvez, como fuga ampliadora – na potência de quem desemoldura o panorama estabelecido e compacto da ordem (CANEVACCI, 2005).

Por isso já seria um devir agenciando outros devires. O professor, em meio às durações, aos devires, aos planos, perceber-se-ia no lugar do cineasta, far-se-ia um professor cineasta no ultimato de quem produz planos de composição agenciando o que dura ou tem potência para durar no outro.

Em tempos vividos, afetivos e percebidos, o professor cineasta instaura um plano de composição num plano de imanência produzindo docências outras e aprendizagens outras em tempos outros, capturando novas imagens. Nesses tempos, compondo docência e discentes como corpos vibráteis que problematizam movimentando o pensamento para além da imagem-representação ou imagem-clichê, partindo das imagens-tempo e das imagens-cristal, tais problematizações emergem de modo especular, ou seja, vendo a imagem atual/virtual dentro da imagem fílmica e vice-versa. Assim, importa ao docente cineasta buscar produzir o encontro entre ele, a imagem e a aprendizagem, pois a imagem-cristal é a mais instigante das imagens-tempo (DELEUZE, 1990); a partir dela e de seu jogo de duplos e espelhos, pode-se pensar uma das características mais contundentes das imagens: a imagem dentro da imagem ou a imagem no espelho. Nesse caso, a imagem é uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, do devir docente e discente como duplos buscando renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, os tempos produzidos nas escolas, como o agenciamento do desejo de uma docência inventiva que produzisse tempos outros para a aprendizagem em imagens novas que, no jorro do tempo, potencializariam o plano de composição do *mestrealuno* no *alunomestre*.

Nesse lugar, talvez, a docência atuaria no lugar dos silêncios, das pausas, das rupturas e se efetuaria, quiçá, pela respiração pesada e pelos passos hesitantes justamente por precisar trabalhar

com tempos tão múltiplos. Ao dar-se conta de Aión e Kairós e Duração, pudera!, a docência não seria a única a vestir a máscara *espelhorosto*, não precisaria ser a única nesse lugar transitório.

Agenciando devires, a docência poderia indagar quais durações são possíveis junto aos próprios planos de composição que ela evocaria no plano de imanência. Poderia, com seus alunos – seus planos de composição e imanência –, indagar quais devires lhes seriam úteis política e coletivamente.

Mas nada disso é ficção e, se nós assim o considerarmos, que bom, porque aí, talvez, poderíamos evocar a potência da imagem-ficção e sua força de realização, de atualização, de se produzir no real (PELBART, 2011).

É que, no mundo dos filmes, na docência e no reino das máscaras, talvez, o que entra em jogo é justamente produzir no/com o outro encantamentos e devires...

**Referências**

BERGSON, Henri. *Matéria e memória:* ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas extremas:* mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo.* São Paulo: Brasiliense, 1990

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka:* por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GUERÓN, Rodrigo. *Da imagem ao clichê e do clichê à imagem:* Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

REFLEJOS DE UN VIAJE. Produção: Javier Perez. Praga, 1998. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9jcAkb7r5k8>. Acesso em: 4 maio 2015.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não-reconciliado.* São Paulo: Perspectiva, 2007.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital:* ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

# DEVIR-CRIANÇA POTENCIALIZANDO IDEIAS MATEMÁTICAS: O DESENHO DAS CRIANÇAS COMO POSSÍVEIS IMAGENS DE UM APRENDER INVENTIVO

Jaqueline Magalhães Brum[1]
Suzany Goulart Lourenço[2]

**Resumo:** Este artigo traz uma breve análise das teorias cognitivas da aprendizagem sobre o conceito de infância. Problematiza como as crianças inventam imagens outras com a Matemática e afirma que é possível nas escolas permitir a atualização dessas imagens potencializadas pelo devir-criança. Fundamenta-se nos estudos de sobre ensino-aprendizagem na infância em Carvalho (2012), Kohan (2005) e Kastrup (2000), assim como sobre a imagem dogmática do pensamento nos estudos de Deleuze (1992, 2000). Conclui que a aprendizagem da Matemática, como movimento do pensamento, se manifesta para além de tentativas de solução de problemas nos desenhos das crianças.
**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; matemática; desenho infantil.

A imagem dogmática do pensamento que perpassa as teorias cognitivistas traz o tempo cronológico como pressuposto da aprendizagem. Com Kastrup (2000), podemos pensar nas condições impostas por essa imagem sobre o modo de aprender das crianças, visto que, seguindo o modelo da cognição do adulto, há sempre um déficit na cognição infantil. Desse modo, a infância "[...] surge como um longo período de preparação para o modo adulto de conhecer e pensar, caracterizado pelo estágio das operações lógico-formais" (KASTRUP, 2000, p. 374). Kohan (2005) também nos afirma que, durante muito tempo, o conceito de infância foi visto apenas como uma etapa de vida ou desenvolvimento. Além disso, a infância se conectava ao termo *infatia "*[...] que designa literalmente a ausência da fala" (KOHAN, 2005, p. 32). Se há algo que falta às crianças, o que é preciso para complementar esse déficit? Como a escola contribuiria para essa complementação? Na perspectiva moderna de escola, existe um passo a passo que determina o que os professores precisam ensinar e o que os alunos (não as crianças) precisam aprender. No caso da Matemática, é sempre priorizado ensinar e aprender os numerais de 0 a 9 ou do 1 ao 10 e fazer contagens com quantidades pequenas. Nessa sucessão mais ou menos fechada, crianças e docentes têm seus modos de estar na escola limitados pelo dogmatismo e, principalmente no caso das crianças, a escola tende a diminuir as possibilidades de movimentar o pensamento.

Contudo, Kohan (2005, p. 252) nos convida a pensar a infância como

> [...] a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhuma coisa que ela (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é 'apenas' um exercício imanente de forças.

Dessa forma, a infância como um devir é compreendida em suas múltiplas possibilidades. Nesse sentido, devir-criança implica estar no fluxo da vida de modo flexível, em processos de (re)existência no cotidiano escolar. Se podemos ser atravessados por esse devir, acreditamos

[1] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Técnicas de Ensino e Pesquisa (DETEPE) da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* jackie_magalhães@hotmail.com.
[2] Mestre em Educação. Professora de educação básica de séries iniciais, ocupando cargo efetivo na Prefeitura Municipal da Serra/ES (PMS). *E-mail:* suzany.goulart@gmail.com.

que precisamos nos deixar atravessar com mais intensidade pela molecularidade da infância, potencializando experimentações de encontros imprevisíveis.

Assim sendo, Kastrup (2000) nos ensina, juntamente com Deleuze, que as crianças não dependem de uma sucessão de acontecimentos para movimentar o pensamento, muito menos estão aquém em relação a uma forma de pensar que se diz perfeita e superior. Nesse contexto, sob a ótica de Bergson, Kastrup (2000) sinaliza que a cognição das crianças está mais próxima da invenção e temporalidade, haja vista que, compreendendo as possibilidades de bifurcação do pensamento, a infância destaca sua tendência à invenção e diferenciação, escapando a imagem dogmática que busca congelar os movimentos do pensamento.

Problematizamos, então: como as crianças inventam imagens outras com a Matemática? É possível nas escolas permitir a atualização dessas imagens potencializadas pelo devir-criança?

Figura 1 – Devir-criança como potência para pensar a Matemática – Fonte: Brum (2010).

De modo geral, como Carvalho (2012, p. 23) nos aponta, tende-se nas escolas a não enxergar nos desenhos das crianças "[...] *questões relacionadas com o plano de imanência de suas vidas em suas relações e diferenciações"*. Então, pensando nas redes e buscando os fios que pudessem ser tecidos, conectando imagens *e* infância *e* aprendizagens *e* invenção *e* Matemática, evidenciamos os desenhos de crianças como provocações para a imagem dogmática do pensamento, tentando pensar esses desenhos como máquinas-desejantes a favor de uma Matemática inventiva.

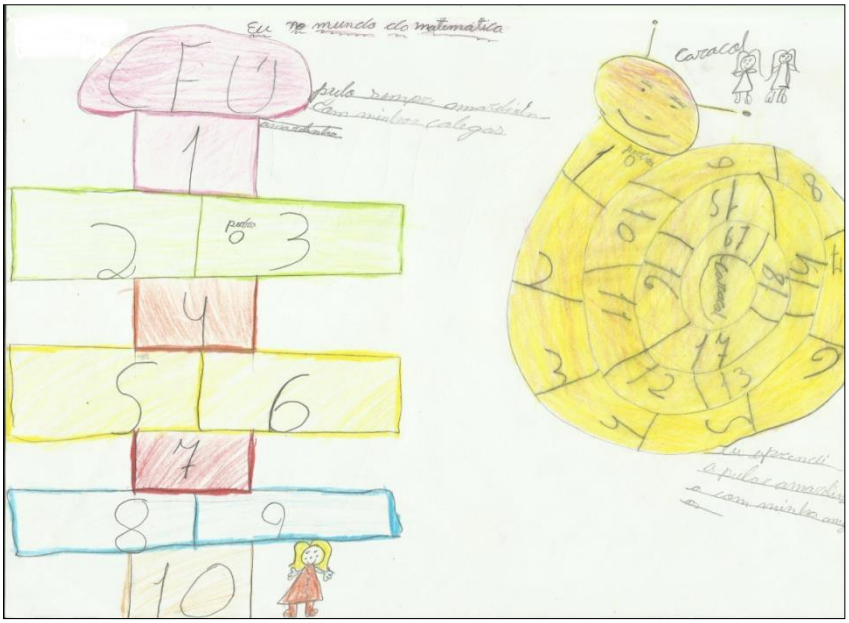



Figura 2 – Aprendizagens e desejos e invenção e... – Fonte: Brum (2010).

Compreendemos que não se aprende somente nos *espaçostempos* da escola. Entretanto, a escola continua a produzir modos dogmáticos de ensino, baseados na perspectiva moderna de escola que a concebe com espaços e tempos limitados e lineares. Talvez estejamos ainda sobre os resquícios da era disciplinar de Foucault (2001), reforçados pela era do controle de Deleuze (1992). Esse modo de operar nas escolas faz com que alunos e professores evidenciem as linhas molares em detrimento das moleculares e, como nos sinaliza Carvalho (2012), os alunos são limitados ao modelo adulto, que não possibilita o devir-criança. A imagem dogmática atravessa a escola e assume a petrificação do pensamento, "[...] como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras" (DELEUZE, 2000, p. 133).

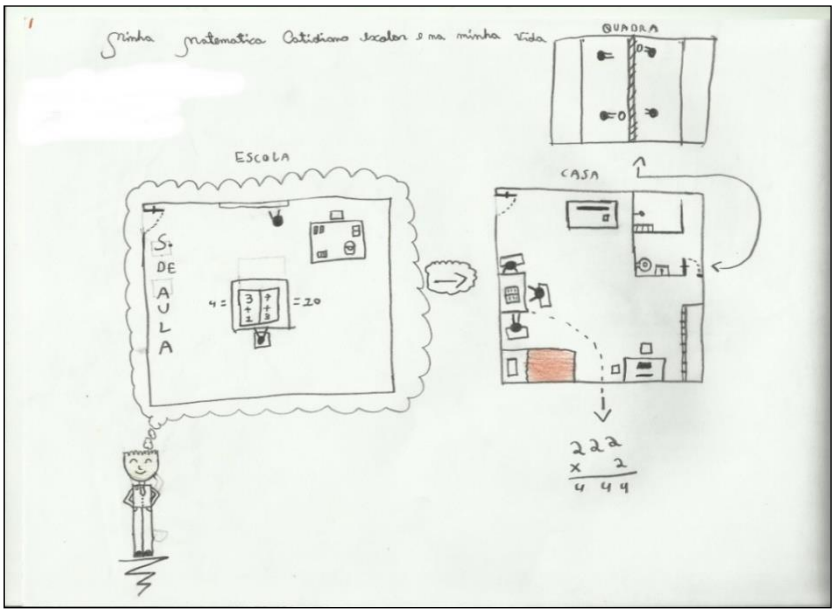



Figura 3 – Matemática e vida e molaridade e escape e... – Fonte: Brum (2010).

Contudo, nesses mesmos *espaçostempos* em que a representação assume uma grande funcionalidade, percebemos que, quando atravessados pelo devir-criança, eles provocam rachaduras na molaridade que atravessa o plano de imanência da escola, ressaltando *novasoutras* imagens para se pensar a aprendizagem da Matemática. O conceito de invenção, na perspectiva de Kastrup, tem sua fundamentação não no modelo "etapista" de aprendizagem, mas na invenção como potência, o que muda de forma significativa a discussão acerca do que é ensino e do que é aprendizagem, relação que passa a ser dotada de imprevisibilidade, uma vez que a invenção entra em relação com o devir do pensamento.

Assim, a autora nos provoca a pensar que o devir-criança se difere dos demais devires, pois compreende uma zona de experimentação, de tateio. Desse modo, a aprendizagem não está nem no sujeito e nem no objeto, mas sobre um campo movente da experiência e problematização. Kohan (2005) ainda nos ajuda a pensar, também sob a ótica de Deleuze, que não há fórmulas e receitas para aprender ou ensinar, haja vista que a aprendizagem, a possibilidade de fazer o pensamento movimentar, depende dos encontros que podem ser produzidos. Então, como ninguém sabe de *antemão como alguém vai aprender* (DELEUZE, 2000), faz-se necessária a potencialização de encontros que ampliem as possibilidades de colocar o pensamento em movimento, por meio da experiência devir-criança e de imagens que quebrem os clichês da imagem dogmática do pensamento.

Figura 4 – Quebra de clichês e movimento e pensamento e devir e... – Fonte: Brum (2010).

Portanto, como os autores nos indicam, a invenção não é espontânea; o pensamento precisa ser provocado, e a imprevisibilidade desse processo é portadora da diferença, pois sua lógica circular aponta sempre para o não acabado. Como nos diz Deleuze (2000), o pensamento precisa ser forçado nos encontros com os signos para poder movimentar-se. Compreender, então, a aprendizagem a partir do conceito de invenção e de devir-criança nos impulsiona a pensar a Matemática para além do esforço de apenas tentar solucionar problemas, fato ainda presente em testes escolares e em avaliações de larga escala, uma vez que solucionar problemas é apenas um estágio desse componente curricular. Percebemos, pelos desenhos das crianças, que a máquina-

escola não consegue capturar as linhas moleculares e de fuga que as crianças esboçam. Os desenhos nos afetam pelo rizoma de ideias *e* possibilidades *e* (re)invenções *e* matemáticas *e*...

## Referências

BRUM, Jaqueline Magalhães. *Redes cotidianas de saberes e fazeres matemáticos:* sobre possíveis potências e experiências de vida. 2010. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Vitória, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do "olhar" e da "voz" não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares.* Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2012. p. 15-48.

DELEUZE, Gilles. *Conversações.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição.* Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. *Império.* 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia:* reflexão e crítica, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.

KOHAN, Walter Omar. *Infância:* entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## SESSÃO 43 – RESUMO

## BORDAS E DOBRAS URBANAS

A cidade não cabe em si. Por todos os lados, vaza, escorre, escapa. Foge, se reinventa, teima, escorrega. E assim se constitui, se processa, se coloca no tempo. É disso que falamos nessa sessão, da produção micropolítica da cidade: circulação, mobilidade, corpo, imagnes, mapas, tecnologia, fronteiras e trabalho; espaços, tempos e linguagens, em múltiplas, heterogêneas e minoritárias bordas e dobras urbanas. É nossa proposta trazer formas abertas de criar, contar e trocar histórias e narrativas. Desejamos, a partir disso, minar modelizações e repetições tão presentes na cidade, aportando discussões que tocam as relações Desejamos, do corpo com mapa, bicicleta, rede, saberes e as diversas máquinas, em múltiplos acoplamentos e conexões. A partir da conexão entre pessoas de diversas partes do país que se encontraram em inquietações sobre a cidade e sobre a academia e que desde então se reúnem online a cada quinta-feira para discutir os possíveis transbordos destes sistemas, esta proposta de sessão deseja ser um encontro de corpos dessas conversas.

## SESSÃO 43 – ARTIGOS

# DEVIR TRADUÇÃO DAS ETNOGRAFIAS URBANAS / BOLPEBRA

Guilherme Marinho de Miranda[1]

**Resumo:** Bolpebra não era uma máquina, mas pode vir ser já que o reino dos barcos e das bicicletas lhe parece simbiótico. Bolpebra evoca um espaço de borda, uma escuta criadora de pontes, um olhar por uma porta e um itinerário que se desdobra e aponta para o interior urbano amazônico. Bolpebra é "um filme estranho, de geografia estranha, cuja tripartição reflete-se em sua estrutura: figura e funda/letreiros/paisagens. Um filme de fronteira tríplice: nem documentário, nem ficção, nem ensaio, mas os três ao mesmo tempo; nem brasileiro, nem peruano, nem boliviano, mas as três nacionalidades unidas na media de três cores: 'rojo, amarillo y verde'. País sem língua própria, pátria de três línguas, diríamos uma criação de Jorge Luis Borges, não fosse sua realidade surreal. Numa frontalidade radical e desafiadora, confronta-se uma ilha deserta de concreto e postes à floresta amazônica." (Cristian Borges, ECA/USP)
**Palavras-chave:** Urbano; devir; tradução.

Começo feito um espaçamento: vemos o quê? Não é o mesmo que *underline*. Não tem valor exato, tipo duplo. Precisamos algo apontar para a ponte entre nós habitar. E a porta? *Mi puerta, a-her-door,* suporta *notre porte*? O porto sem órgãos quer vir a ser porta. Do lado de cá, um porto. Do lado de lá, outro. O que é isso que importa?

No mundo do meio o caminho permanece aberto. Age como uma ponte, mas acredita poder vir a ser barco, bike, linha de corte e pássaro. No meio, uma leve embarcação o corpo leva: é levado! Mas é preciso também ser cuidado: como erguer morada aqui, lá e cá, nem lá nem cá, no tempo-espaço? O que habita este entre? Desejo comum de ver juntos?

O rio leva consigo o desejo de brotar, de atravessar e, depois de tudo mais, de vir a ser posto no mar. A estrada leva consigo o desejo de abrir caminho, de atravessar e, depois de tudo mais, de virar mar no porto. A ponte leva consigo o desejo de conectar, de atravessar e, depois de tudo mais, de transformar suas bordas. O porto leva consigo o desejo de suportar, de atravessar e, depois de tudo mais, de vir a ser ponte entre mares. O mar leva consigo o desejo de estender, de atravessar e, depois de tudo, de vir a ser borda, rio, ponte e estrada. O carro leva... A bike é levada... A cidade: cadê? Pergunta-se ao pássaro.

[1] Doutorando IGC/UFMG. *E-mail:* gmarinhom@gmail.com.

# TORNAR-SE CORVO EM π ATOS

André Cavedon Ripoll[1]

**Resumo:** Este texto reflete sobre a possibilidade de uso das tecnologias comunicacionais não como veículos entre pontos no espaço, entre pessoas ou objetos, mas como constituidoras de um plano de existência justamente neste entre. O texto se aproveita de um convite de um colega e de uma citação em Deleuze e Guattari de *A Erva do Diabo* para fazer uma analogia entre o corvo, tanto em sua aparição em Castaneda quanto na cultura xamãnica, com esta existência possível através das - não apenas, mas muito devido a - tecnologias comunicacionais. Esta existência tensiona com a ideia de espaço com fronteiras claras e bem traçadas, sugerindo que uma riqueza de relações existe na espessura destas bordas. O trabalho culmina em uma animação de autoria própria que busca dar uma interpretação a estas reflexões.
**Palavras-dispositivo**: Espaço; (des)territorialização; audiovisual.

## Tornar-se corvo em π atos

A que planos de existência estamos sujeitos? Que mundo de superfìcies este é... Operáveis estas, por homens modernos, no traço de suas fronteiras.

Que instrumentos temos hoje para transbordar? Máquinas de voar, máquinas de conectar, entre um e outro.

Este texto é produto de reflexões a partir de interações com todos os outros proponentes desta sessão, de uma forma ou outra. Conversas sobre dar espessura ao entre; entre mar e terra, entre calçada e rua, entre o offline e o online, entre mundos distintos. São convites a habitar a fronteira, espessar a linha até que a tinta borre e transborde.

O convite a um devir xamã, do Guilherme, encontra aqui o citar Castaneda de Deleuze. Trago a potência dos seres que transitam para repensar a vida contemporânea conectada por redes de computadores e saguões de aeroportos enquanto possibilidade de existir fora de um plano marcado por traços de fronteiras, constituindo um novo espaço. Desterritorializar-se de uma existência no corpo material.

Este texto é lido sobre projeções de desenhos, colagens, fotografias, alternadamente com exibições de peças em audiovisual.

## Ato hum. em que o homem voa apenas em imaginação

Trecho de *A erva do diabo* em que Castaneda pergunta a Don Juan se um homem pode realmente voar[2]:

"Eu sei, don Juan. Quero dizer, meu corpo voou? Eu decolei como um pássaro?"

"Você sempre me faz perguntas que eu não posso responder. Você voou. É para isto que serve a segunda porção da erva do diabo. Conforme você toma mais dela, você aprenderá a voar perfeitamente. Não é uma questão simples. Um homem voa com a ajuda da segunda porção da erva do diabo. Isto é o que eu posso lhe contar. O que você quer saber não faz sentido. Pássaros voam como pássaros e um homem que tomou da erva do diabo voa assim [el enyerbado vuela asi]."

"Assim como os pássaros? [Asi como los pajaros?]."

"Não, ele voa como um homem que tomou da erva [No, asi como los enyerbados]."

[1] Mestrando PROPUR-UFRGS. *E-mail:* ac.ripoll@gmail.com.
[2] The Teachings of Don Juan. Carlos Castaneda.

---

O fascínio por escapar da superfície da terra acompanha o homem desde o início dos tempos. Sonhar com ver o mundo de cima, como aos olhos de Deus. Estar rapidamente em um novo lugar. Fascinações não pelo novo olhar, apenas, mas pela ruptura com o antigo. Escapar com corpo e alma das linhas que contornam territórios e nos aprisionam.

O romper de fronteiras não pelo seu transpasse, mas por ascender a um plano em que estas não tem poder.

**Ato dois. em que o homem transita e voa**

*[Audiovisual: montagem de vídeos de sobrevôo, de pássaros e avião, e transporte de dados pela rede de computadores. Fontes: vídeos de YT, filmes, reportagens]*

**Corvo:**

*[rabisco do corvo]*

O corvo aparece em muitas culturas como um animal que transita. Transita entre a realidade ordinária e a não comum. Para o xamamismo[3] norte-americano, o corvo é portador da magia que permite este trânsito. Mensageiro que nos traz o Grande Mistério.

Don Juan quando busca seu aliado - o espírito contido dentro das plantas com propriedades psicotrópicas como a Datura - vira corvo. Vira corvo e percorre um mundo não ordinário. Castaneda chama este mundo de realidade alternativa. Esta não é separada, no entanto; apenas um modo de existir. Don Juan usa sua existência como corvo para sobrevoar e observar, ou causar um golpe a um inimigo em uma localização muito distante.

[3] Cartas xamânicas: a descoberta do poder através da energia dos animais. Jamie Sams e David Carson. Rocco, Rio de Janeiro, 2000.

**Corpos e dados:**

*[rabisco do corpo]*

Aprendemos a voar. Voamos. Inventamos máquinas de sair do chão. Máquinas de carregar para longe. Carregam corpos, carregam dados. Existimos no mesmo plano, no entanto. Avião, computadores em rede… apenas máquinas que funcionam. Operam com objetivo e estrutura, são um entre interface.

Os planos ganham espessura ao se tornarem interface, diz Virilio. Adquirem profundidade. Mas é uma profundidade *alter*, profundidade fora. Carece dar espessura pelo seu habitar.

**Ato três. o transborde – ou quando o homem vira corvo como homem**

*[Audiovisual: animação. A água que escoa e carrega a semente. A onda que lambe a praia. O corvo que voa da superfície e habita o espaço sem planos. Autoria própria.]*

*quadros da animação*

Tornar-se corvo como Don Juan se torna corvo é habitar o entre. Não apenas usar asas ou redes como veículos, mas habitá-las e torná-las nós. Tomar existência sem localização própria. Existir em novo modo, com ou sem computadores. O plano do ciberespaço joga o olhar de volta ao plano dos corpos, como o voar de avião joga o olhar de volta à superfície caminhável; estes últimos agora notadamente transbordáveis; sem transpassar fronteiras, apenas ascendendo a novos planos.

# Habitar o espaço sem superfícies, transbordar as bordas sem traço.

**Ato. expansão de π**

*Para mim só existe percorrer os caminhos que tenham coração,*
*qualquer caminho que tenha coração.*
*Ali viajo, e o único desafio que vale é atravessá-lo em toda a*
*sua extensão. E por ali viajo, olhando, olhando, arquejante.*
Don Juan, em A erva do diabo

O processamento por computadores é necessariamente intervalar. O pensamento racional humano, também. A expansão decimal de π é incomputável, portanto, nestes dois sistemas. Um computador pode sempre aproximar-se, para cima ou para baixo, mas a expansão de π vive sempre entre estas aproximações, e sempre crescendo.

Conclui-se com um convite de vivermos no entre. Expandirmo-nos não do três ao quatro, mas à multiplicidade que existe infinita e sem casa entre o três e o quatro, e entre o um e o outro.

# CORPO, BICICLETA, CIDADE

Leandro José Carmelini[1]

**Resumo:** Esse texto é sobre a mediação da bicicleta sobre o corpo urbano. Falamos aqui da circulação cotidiana de ciclistas nas grandes cidades, para pensar, sobretudo, como essa experiência, ao mesmo tempo tensa e prazerosa, constitui, por um lado, o um tipo específico de corpo, e, por outro, uma certa espessura de cidade. No texto, trabalharemos por sobreposição cumulativas de imagens, para pensar, primeiro, uma ontologia processual e caosmótica do corpo; segundo, a constituição de uma cidade aparelhada pela modernidade; e, terceiro, os pontos de fuga desse aparelhamento permitidos por um certo agenciamento entre corpo e bicicleta.
**Palavras-chave:** Circulação; cidade; micropolítica.

## a) Máquinas e órgãos / o corpo

O corpo é tudo isso. O corpo não é nada mais que isso. O corpo está fora, mas só pode existir dentro da consistência das relações. O corpo está dentro, mas não pode se esconder nem por um segundo do fora que o preenche. O corpo é um território, uma disputa, uma tensão, um processo, um resultado. É uma forma com variados graus de densidade. Um fluxo constante de solidificação e liquefação. O corpo é matéria, ossos, pele, fluidos, mãos, pés, papilas gustativas, células fotossensíveis. O corpo é imaterial, é tudo isso que está aqui e não se pega, não se vê, não se cheira, não totaliza. O corpo é isso tudo junto. O corpo é máquina e órgãos, fluxo e forma, estratos e devir.

O corpo é massa de moldar. O corpo pode ser Eu. O corpo não pode não ser nós. O corpo é um nó entre nós e Eu. Um nó que desata, um nó que aperta, um nó cego, um complexo de nós, uma teia, uma rede, um rizoma. O corpo é fronteira, fronteira que junta, fronteira de troca, de encontro. O corpo não é um aparelho. É uma máquina. Uma máquina aparelhada, talvez. Mas jamais um aparelho. Órgãos são aparelhos, aparelhos que organizam a máquina, que esquadrinham e hierarquizam os fluxos da máquina corpo: aparelho digestor, aparelho circulatório, aparelho linfático, aparelho central. São concatenados, sequenciais, simétricos e sincrônicos. São racionais. Fractais racionais.

O corpo não é só isso. Isso não é o corpo. Não sei o que é o corpo, mas sei o que não é. Não se pode saber o que é o corpo, até porque são muitos corpos, plurais e singulares. Mesmo que seja um só corpo, não é um. É no máximo (e no mínimo) n-1. O corpo não é, definitivamente.

## b) Fluxos e circuitos / a cidade

As cidades são fluxos. Fluxos que convergem, fluxos que circulam, que atraem, que misturam. A cidade, contudo, assim como o corpo, não é aparelho. A cidade não é órgão, função, objetivo. Pode vir a tê-los, pode até se manter com eles, pode até se confundir com eles as vezes, mas certamente vai devir, desviar, desdobrar-se em outra, em outras e outras. Certamente já foi outras, e muitas, e múltiplas. A cidade não é órgão, nem aparelho, é fluxo interno, fluxo de atração, fluxo constante, fluxo no tempo. A cidade é centro, é intensidade, é Outro. A cidade é borda, é dobra, é franja. A cidade transborda, desdobra, se movimenta, e é disso que ela é feita.

A cidade é ferro, estrutura, prédio, carro, asfalto, concreto. Fumaça, rato, barata, emprego. Arvore, vento, flor, sorriso, dor. A cidade é fluxo, de informação, de crédito, de dinheiro, de corpos. As cidades somos nós. A cidade é quadrícula e circulação. A cidade é macro e micro, maior e menor, molar e molecular. Vivemos nela e ela em nós. A cidade sou eu. Eu sou a cidade. A cidade

[1] Mestrando PPG ECO – UFRJ. *E-mail:* lcarmelini@gmail.com.

é você. Você é a cidade. A cidade é ele, ele é a cidade. Cidades, eus, vocês, eles. A cidade foi, vai e vem. A cidade não é o mercado. O mercado galopa na cidade. A cidade é um cavalo. Um cavalo selvagem. A cidade é um território. Um campo de forças. Um jogo de tensões. A cidade treme. A cidade é tensa. A cidade é quente. A cidade queima.

### c) Circuito quadricular / o carro

O carro é um aparelho. Assim como o Estado, os órgãos e a família, o carro é um aparelho, uma estratégia. O carro fecha, protege, controla. O carro é um pedaço do Estado. Um pedaço do Estado que leva a família para o shopping. Um pedaço do Estado que te protege com *insulfilm*, alarme, blindagem, e IPI zero, óbvio. O carro, o shopping e a família da margarina são aparelhos. Aparelhos ideológicos do Estado. De carro você circula pelos órgãos da cidade, pelas funções, pelos circuitos seguros, retos e rápidos. De carro você chega rápido ao trabalho. De carro você chega rápido ao mercado (desde que rapidez, como sugere Deleuze, seja movimento, não aceleração). De carro você funciona. O carro aparelha o corpo e organiza a cidade. De carro o corpo e a cidade estão aparelhados: avenidas são artérias e veias, o trabalho é o cérebro, a casa é o coração, o mercado é o estômago e o dinheiro é o sangue. De carro, então, o sangue corre rápido pelos órgãos, irriga os órgãos, oxigena os órgãos.

O carro te leva pra escola, para a fábrica, para a prisão, para o hospital, etc. O carro leva o corpo para passear pela disciplina desses espaços, o carro molda o corpo como esses espaços. Se o corpo é uma massa de modelar, o carro, assim como esses espaços de disciplina, são mãos e tornos, martelos e espátulas, são formas de bolo. É isso, são formas! O carro é uma forma. Uma forma que molda o corpo como um bolo. Um molde que quadricula o corpo e coloca ele no circuito disciplinar que aparelha o estado.

(Um parêntese para esclarecer) Que fique claro: o carro não é uma coisa. É um mundo. Carro aqui é todo o mundo do carro, toda a consistência que o sustenta. De Haussmann à Dilma; do semáforo ao petróleo; da extração da seringa às estatísticas absurdas dos atropelamentos; da fumaça nos pulmões à publicidade; da Ford à Toyota; dos estacionamentos no centro da cidade aos engarrafamentos nos feriados. Carro, enfim, é um mundo: é *gravitas*, é queda constante de iguais, homogeneidade, retidão, constância, previsibilidade. Existe o mundo do carro. Mas o mundo do carro não é a cidade. Está na cidade, sim. Mas não é, não era, e não será. (Sigamos).

O carro estica e pavimenta cidade, ao mesmo tempo que diminui o corpo. De carro a cidade parece pequena. Sem carro o corpo parece pequeno. O carro é rápido e o corpo é lento. O carro é reto, o corpo é torto. A cidade de carro é uma, sem carro é Outro.

O carro é uma parêntese atencional. De carro só se olha para frente e para trás. De carro não se deve olhar para o lado, no máximo para o retrovisor. O carro não foi feito para encontrar a cidade, o carro foi feito para encontrar o trabalho, o mercado e a garagem de casa. Não foi feito para olhar nos olhos, foi feito para olhar os semáforos, as placas, as leis, as faixas do asfalto, a lataria dos outros carros, o guarda de trânsito. Não foi feito para ouvir o Outro, foi feito para ouvir buzina. Rádio, no máximo. O carro não foi feito para durar no tempo, foi feito para ultrapassar, o tempo, o Outro e o que mais estiver pela frente. O carro precisa de um espaço só seu. Precisa de uma vaga de garagem grande e de um espaço grande para atravessar. Precisa que não exista nada mais no mundo além de carros. O carro mata o pedestre, o cachorro, o ciclista. O carro mata a cidade. O que entrar no espaço do carro, morre. É atropelado, estratificado, pavimentado. O carro não sabe conviver, não sabe se misturar, não sabe se perder.

Mas o carro não é a cidade, por mais que esteja presente em cada centímetro dela. O carro não é o corpo, por mais que os corpos da cidade se encaixem nele com perfeição e sem ele pareçam

tão antiquados. O carro é um aparelho, que aparelha a cidade, que coloca a cidade nas quadrículas do estado, que coloca o corpo no colo da família, dentro do shopping, na garagem do trabalho.

### d) Fluxos na borda de dentro / a bicicleta

A bicicleta não é aparelho nem máquina. A bicicleta é uma ferramenta, uma tática. Não é aparelho porque não é hegemônica, e não é máquina porque não pulsa, não deseja. É ferramenta, pois pode ser usada para se fazer alguma coisa, coisas outras que não estão sendo feitas. É tática, portanto. Está dentro, mas não conforme. Um corpo de bicicleta na cidade, porém, é uma máquina. Uma máquina ferramentada, agenciada por uma ferramenta: um ciclista.

(Nota de esclarecimento) A bicicleta que falamos aqui não é um objeto, uma essência, um herói. Trata-se da bicicleta agenciada pelos ciclistas ordinários da cidade atual, dos praticantes cotidianos da urbe, do fluxo intenso de trabalhadores ciclistas que ganham a cidade todos os dias permeando os limites violentos do trânsito motorizado. É desse ciclista tático que falamos, dessa multidão de ciclistas que na volta do compromisso flui com leveza por entre os corredores de carros engarrafados, que na sua lentidão segue pelos grandes espaços que sobram entre um carro e outro, entre a calçada e o asfalto, entre as nuvens de fumaça concentrada nos congestionamentos. (Certo?)

Nos órgãos da cidade, contudo, não cabe a bicicleta. Ou se cabe, é na orla, na praça, no parque, na pista de corrida, no final de semana, no bagageiro do carro indo para o sítio da família, etc. Não no centro, nos estratos, como transporte. A bicicleta é estranha aos órgãos da cidade. O ciclista é um estrangeiro nos órgãos da cidade.

As bicicletas, no entanto, estão na cidade. Cada vez mais, aliás. Mas por quê? Porque corpo nenhum suporta apenas órgãos. Principalmente se forem órgãos em agonia, que já não funcionam como deveriam. E aonde estão? No meio dos órgãos, na borda, na franja, na fronteira, dentro. Nos espaços entre um órgão e outro. Como? Não se sabe ao certo. De todos os modos possíveis, eu diria.

A bicicleta é uma fronteira, um limiar, um intermezzo. Um vaso comunicante entre o corpo e a cidade; entre a calçada e o asfalto; entre o veloz e o lento; entre o funcional e o errante; entre o trabalho e o passeio; entre o reto e o torto; entre o pobre e o rico; entre o aparelho e a máquina. A bicicleta é um poro, um buraco, uma fenda, uma ferramenta de escape dos órgãos. Escape, inclusive, da pane dos órgãos, da paralisia. Uma ferramenta corporal de (re)ocupação do espaço motorizado.

Todavia, o corpo de bicicleta na cidade é tenso. É tenso pois está em constante perigo. É gambiarra. Está no ponto cego do poder, não é previsto. Vai na contramão, na calçada, no meio da rua, no canto, fura o sinal, erra o caminho e da meia volta imediatamente. Para em qualquer poste, encosta em qualquer borda, não paga tarifa, gasolina, IPVA, estacionamento. O corpo de bicicleta definitivamente está em tensão, mas flui bem, pois está livre dos órgãos. Está no meio de um campo quadriculado, mas ao mesmo tempo imune a ele. Precisa considerá-lo, mas não o obedecer. Precisa entendê-lo, mas não o seguir. É afetado por ele, mas não sucumbe. É tenso, contudo, porque é um corpo. Um corpo de carro é um carro. Um corpo de bicicleta é um corpo. E o asfalto não foi feito para corpos, por isso é tenso, por isso tensiona. O corpo é estranho ao asfalto, é estranho ao espaço dos carros. Não emite buzina, luzes. Não vai ser multado pelo guarda, não vai perder pontos na carteira, não vai necessariamente obedecer aos códigos de trânsito. O ciclista olha nos olhos do motorista, pede passagem com a mão, expressa espanto, alegria, tensão. O corpo ciclista fala com o motorista, assovia, acena. Fala com a boca, não com a buzina; da seta com a mão, não com o farol. A bicicleta abre os corpos, expõe os sentidos, vulgariza a cidade.

O corpo respira, soa, grita. Sensibiliza o asfalto. Inclui carne no meio da pedra e do aço. Constrange os cavalos do motor. Se não constrange, ao menos evidencia sua estupidez fálica. Diminui a distância entre os corpos em circulação. Aquece o espaço gelado do trânsito mecânico. O ciclista não é só olho e ouvido. É também mãos, narinas, paladar. A cidade para o ciclista não é

só luzes, buzinas, faixas e latarias. É textura do asfalto, cheiro dos bairros, cores dos muros, vozes aglomeradas, sol, sombra, chuva, vento, lixo, multidão de corpos, lotes vazios, poças de água no chão, multiplicidade. A bicicleta não é uma extensão do sofá, da casa e da família. É uma mídia, um canal, uma fenda, um acesso largo para a cidade maquínica. O caminho da bicicleta não é um obstáculo reto a ser transposto. É espesso, denso e complexo. Para o ciclista, além do início e do fim, existe o meio. Além da casa, do trabalho e do mercado, existe a intensidade vibrante da cidade.

# PELAS BORDAS DOS MAPAS: CORPO E MAR E CIDADE

Gabriel Teixeira Ramos[1]
Marina Carmello Cunha[2]

**Resumo:** Nossa proposta para a sessão "Bordas e dobras urbanas" traz uma ideia de montagem que conecte imagens, sons e textos urbanos para provocar encontros entre conceitos de Deleuze e o livro *Cem dias entre céu e mar*, de Amyr Klink (navegador e escritor brasileiro), a Colônia de Pescadores do Rio Vermelho (Salvador/BA) e a Sala de Costura (grupo de mulheres que aprendem a costurar juntas). Os três participantes desses encontros com Deleuze se cruzam ao estabelecerem seus planos de rota sobre mapas, nomeações cartográficas e moldes que transbordam, assim, que eles entram em ação. Assim também entendemos a cidade, nesse transbordo, o plano foge ao controle; busca-se voltar a ele ou mudar de rota. Neste movimento, acontecem devires: improviso, astúcia, tática, gambiarra. O corpo (máquina) se acopla ao barco (máquina), ao remo (máquina), à máquina de costurar (máquina). Reterritorializa-se no plano. Nos transbordos encontramos lampejos da sobrevivência na cidade.
**Palavras-chave:** Bordas; mapas; devires.

## Apresentação

Este texto compõe a montagem proposta para a sessão temática "Bordas e dobras urbanas", juntamente com o *tumblr:* <*http://pelasbordasdosmapas.tumblr.com*>. Para a sessão, acontecerão também, no local do evento, outras montagens físicas (imagéticas e sonoras) que tensionarão os textos propostos e a montagem do *tumblr*.

## Podemos falar de "máquinas revolucionárias" pensando em práticas ordinárias?

### Dos encontros potentes

Deleuze, sobre o conceito de dobra, recebera uma carta de dobradores de papéis, que dizia "mas, a sua história de dobra, somos nós". Segundo ele, não foi preciso conhecer os dobradores para acontecer um encontro. Tentamos, assim, apresentar nesta comunicação encontros entre conceitos de Deleuze e o livro *Cem dias entre céu e mar*, de Amyr Klink (navegador e escritor brasileiro), a Colônia de Pescadores do Rio Vermelho (Salvador/BA) e a Sala de Costura (um grupo de mulheres que aprendem a costurar juntas).

### Das falas

"Encaixado no fundo da popa, eu não sentia o movimento do barco e só via o horizonte e as estrelas passando rápido pela janelinha."

"Realmente... Por que é que toda segunda-feira de manhã eu venho pra cá?"

"Cada mapa é uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras, que necessariamente vai de baixo para cima. Não é só uma inversão de sentido, mas uma diferença de natureza: o inconsciente já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires; já não é o inconsciente de comemoração, porém de mobilização (...)."

[1] Mestrando (PPGAU-UFBA). *E-mail:* gabrieltramos@gmail.com.
[2] Mestre (PPGAU-UFBA) e docente (FRB/BA).

“Só Fritado sabe cortar do jeito que eu gosto.”

“A cada trinta minutos me levantava, estendia o braço até a alavanca da bomba e, sem abrir os olhos, num movimento contínuo, ia contando as bombadas até que ouvisse, do lado de fora, o característico ruído do poço seco”

“Ao estar sonhando e ter que acordar para esvaziar o poço, consegui retornar ao mesmo sonho sem interromper o seu curso” (...) “aos poucos eu conseguia influir no desenrolar dos sonhos” (...) “podia até mesmo selecionar, entre alguns que já conhecia o meu [sonho] preferido”

“Se não se montar uma máquina revolucionária capaz de se fazer cargo do desejo e dos fenômenos de desejo, o desejo continuará sendo manipulado pelas forças de opressão e repressão, ameaçando, mesmo por dentro, as máquinas revolucionárias.”

“Depois de vinte horas de relógio de briga com um peixão, ele conseguiu pegar ele e amarrar no barco e vir. Chegando quase em terra firme, sacudiu os remos e pediu ajuda para os outros pescadores para tirar o peixe grande.”

"Quando a gente descostura a roupa, é como se a gente entrasse em contato com quem costurou.”

“Aqui todo mundo tem apelido. Nome é diferencial.”

“Um devir não é imaginário, assim como uma viagem não é real. É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e do afectos, remetem um ao outro.”

## O plano e os transbordos

Klink planeja sua viagem durante dois anos, por meio de vários mapas, plantas cartográficas, planos de rota, barlaventos, cartas-pilotos, plotagens, QSOs, quadrantes etc.; os pescadores do Rio Vermelho planejam suas saídas de acordo com a hora das chuvas, a posição dos ventos, as correntes marítimas, as histórias do mar e da cidade; planejam os tipos de facões para o melhor corte, etc., as costureiras planejam o caminho das rotas de corte através de moldes; cortam vieses; fixam as peças através de alinhavos, entre outras técnicas. Apesar dos planejamentos, os barcos viram; os ventos sopram contra; os cortes saem do prumo; os alinhavos se desfazem: o plano transborda.

## Devires: improviso, astúcia, tática, gambiarra

O movimento é, a princípio, de contornar para uma melhor situação possível; voltar a rota ou encontrar um novo caminho. Mudar a latitude; improvisar a vara de pescar ou usar a faca reserva; cerzir buracos, reencontrar cortes. No movimento das práticas ordinárias, os devires, fragmentos velozes e infinitos do caos, nos salvam e nos afogam; transbordam e deixam rastros; são marés que sobem e descem (...); são vida para além do plano de rota. Nesses devires, os corpos-pés (máquinas) se conectam aos corpos-finca-pés (máquinas) e o corpo-remador (máquina) se acopla ao corpo-barco (máquina); o corpo-mão (máquinas) se conecta ao corpo-

segurador (máquina) e o corpo-pescador (máquina) se acopla ao corpo-vara de pescar (máquina); o corpo-boca (máquina) se conecta ao corpo-fio (máquina) e o corpo-costureira (máquina) se acopla ao corpo-máquina de costurar (máquina).

Sobrevivência na cidade: plano de rota, plano de fuga

Assim também entendemos a cidade, nesse transbordo, o plano urbano foge ao controle; busca-se voltar a ele (aparelho de captura) ou mudar de rota (ser capturado). Por isso, o que nos interessa são os movimentos das imagens; os múltiplos acoplamentos, conexões e devires que reterritorializam o plano, na vida e nas montagens. Nos transbordos encontramos lampejos da sobrevivência na cidade.

## SESSÃO 44 – RESUMO

## DEVIR-MULHER DA ESCRITA

A maquinaria inventada pelo grupo prolifera a partir do conceito de devir-mulher, disparando um devir-mulher da escrita. Os quatro trabalhos compõem uma diagonal com o VI Seminário Conexões: "Deleuze e Máquinas e Devires e ...", pois assim como o pensamento deleuziano é atravessado pelas intensidades que se produzem na relação com o plano de imanência, o devir-mulher da escrita faz voz das intensidades em devir. Mesmo sendo as integrantes todas mulheres, o exercício do devir-mulher da escrita é molecular e não está associado à forma mulher, ao feminino-molar. Molar no sentido impresso por Deleuze e Guattari (1980/2008), onde há organização dos elementos nos extratos de forma delimitada e representativa. Enquanto a organização molecular inclui os fluxos, as intensidades e devires. Os trabalhos são composições de um feminino-molecular, enquanto fluxo e forças e enquanto minoria. Minoria como devir todo mundo e feminino como um devir, haja vista que "todo devir é minoritário" (DELEUZE; GUATTARI, 1980/2008, p. 87). Feminino como um devir-mulher "de nós todos, quer sejamos masculinos ou femininos" (Idem, p. 174). Rente à proposta do VI Conexões, os textos apresentados pelo grupo foram afetados por notas, comentários e acréscimos marginais, criados pelas próprias integrantes do grupo, produzindo novas conexões e disparando outros devires.

### Referência

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1980/2008a.

## SESSÃO 44 – ARTIGOS

# OS CONTORNOS DA PESQUISA: ENTRE DIÁRIOS E IMAGENS

Bruna Pontes[1]
Leidiane Macambira[2]

**Resumo:** Este trabalho é uma composição de duas pesquisadoras – Bruna Pontes e Leidiane Macambira –. Uma tessitura feita e desfeita por muitas mãos. São diferentes fios que aqui pretendem, de certa maneira, entrelaçar-se e contar minimamente o que nos atravessa no campo da pesquisa acadêmica. As escritas, ainda em andamento, buscam "dar a ver" a experiência (LARROSA, 2002) no processo tenso e intenso de tecer e destecer devires-mulheres pesquisadoras em educação Nossos fios são compostos por diários de pesquisa (LOURAU, 1993) (BARBOSA; HESS, 2010) e por imagens. Como dispositivos, para dar a ver ao processo de pesquisa que resiste adaptar-se aos moldes da escrita formal e linear. Assim, os diários, o "fora de texto", trazem todo o acontecimento que nos atravessa entre a pesquisa, mas que naturalizadamente, numa perspectiva escriturística contemporânea são desprezadas do texto pronto e acabado, limpo e higienizado.
**Palavras chave:** Diário de pesquisa; imagens; experiência.

*"A gente se inventava de caminhos com as novas palavras"*
(BARROS, 2013. p. 430)
*"Invento para me conhecer"*
(Idem, p. 425)

## Contornando corpos: biografemando a experiência do encontro com o Grupo de dança sobre rodas Corpo em Movimento

A pesquisa, ainda em andamento, intitulada provisoriamente como "Biografemando a experiência do grupo de dança sobre rodas Corpo em Movimento: entre pistas de produção de normalidade e as astúcias criadas pelos corpos" busca biografemar (COSTA, 2011) a experiência do encontro com os bailarinos que compõem um grupo de dança composto por dançarinos andantes e cadeirantes, pensando as pistas que se dão entre a produção da normalidade com Michel de Foucault e a criação de astúcias como forma de resistência ao instituído, a partir da perspectiva de Michel de Certeau.

Diário – ensaio – biografemas – cartografia – pesquisa – conversam entre si em uma grande tessitura de fios. Não há a possibilidade de separá-las ou dicotomizá-las. São apenas dobras provisórias de um pesquisar "com", que se propõe a partir de um encontro. Riscam continuamente o contorno de um corpo em movimento.

O diário de pesquisa, na perspectiva de René Lourau, constitui-se nesse trabalho como um dispositivo, uma estratégia de admitir as angústias necessárias para pensar as questões que atravessam o pesquisador na escritura da pesquisa. Uma forma outra de tecer caminhos múltiplos nas diferentes formas de contar ao outro o que nos ocorre, o que nos provoca e nos mobiliza. Temos convicção que a escrita do diário, trazê-lo para dentro, não significa

[1] Pedagoga. Bolsista pela CAPES. Mestranda em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* brunapontessilveira@gmail.com.
[2] Pedagoga. Bolsista CAPES. Mestranda em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* leidianesamacambira@gmail.com.

necessariamente romper com os padrões da representação, mas pensamos que usá-lo pode ampliar as possibilidades dos sentidos que emergem.

O diário de pesquisa se apresenta como o "fora de texto", aquilo que naturalizadamente deixamos de fora do nosso texto pronto e acabado, limpo e higienizado. Nessa proposta ética, estética e política nossos escritos do diário ganham potência e passam a integrar a escrita oficial. *"A essa escrita quase obscena, violadora da 'neutralidade', chamei de 'Fora do texto' no sentido literal e etimológico do termo: aquilo que está fora da cena; fora da cena oficial da escritura"* (LOURAU, 1993, p. 71).

Hoje resolvi colocar linhas em todo o diário! Isso me faz lembrar que essa escrita é construída por fios. Por diferentes fios. Uma grande tessitura. Não tem meio, início ou fim. Tem linhas, fios, caminhos..." (Fragmento do diário, 15 de março de 2014).

É a partir desses fios que a dissertação vai sendo tecida. Uma forma de restituir, na linguagem escrita, inclusive na impossibilidade de constituir palavra, os caminhos percorridos, os encontros, os confrontos... Meu diário é composto não apenas por letras, mas por fotos, por sensações e pela vida, que não se captura na linearidade porque não se rende a ela.

Outro fio importante nessa tessitura são os biografemas. O biografema é parte de um componente biográfico, não se coloca como oposto da biografia, mas a ela dá sentido, uma vez que "eclode na relação que estabelecemos com aquele sobre o qual escrevemos" (COSTA, 2011, p. 12). Nesse sentido, o que nos atravessa está diretamente ligado ao que escrevemos. Mais do que estar preocupados com uma suposta verdade, uma cronologia dos fatos ou uma possível linearidade dos atos, o biografema se apresenta como possibilidade de falar do encontro. Falar do outro em mim e falar do que me passa no encontro com o outro e ainda contar sua biografia.

Biografemar é me colocar também em movimento. Posto, que naturalizamos a pesquisa construída a partir do pesquisado que fala e do pesquisador que escreve. Nesta escrita biografemática compomos uma tessitura com o que foi vivido e o que se vive no presente – efeitos, vozes, palavras, sentidos.

Ensaiemos, então, biografemando as experiências.

*É 28 de julho de 2014 faz frio e nossa conversa acontece na sala da administração. Não sei se posso chamar de entrevista ou de conversa. Fato que fiz quatro perguntas e Camila falou por uma hora e quarenta e três minutos. Não sei também se muito ou pouco. Não sei também se minhas intervenções ajudaram ou atrapalharam. Isso pouco nos importa. Fomos enfim conversando, entre algumas risadas e algumas expressões de surpresa. Acima de Camila uma foto belíssima do último grande espetáculo do grupo de nome "Cinema Autoral" nos dá ânimo para conversar. Eufórica ela me chama atenção para a ausência de linearidade de sua fala. "Eu vou falando, falando, depois você vê como coloca. (Fragmento da entrevista realizada em 28 de julho de 2014). Penso: Seria a vida possível de ser contada de forma linear? Mesmo que quiséssemos não estaríamos nós inventando essa vida cronológica? Vida que segue. A conversa continua descontinuadamente.*

♫♪♫

♫♪♫

*Hoje nos encontramos. Conversamos. Skliar já salientou que "quase não se conversa de outras coisas; no melhor dos casos apenas se conversa sempre entre os mesmos". Hoje não foi assim. Saí de casa cedo, estava ansiosa pela conversa, ou entrevista, ainda não sei bem. Sei que quero conhecê-las, ouvir suas histórias, suas lutas, suas angústias. Não tenho perguntas prontas, acho que só pensei na primeira: quem é a Bianka? Quem é a Vanessa? Acho que é pergunta demais para o primeiro encontro a sós. Muitas vezes no primeiro encontro pouco falamos de nós. Vamos experimentar esse momento juntas" (Fragmento do diário, 25 de novembro de 2014).*

♫♪♫

*É final de 2008 e Bianka chega a ANDEF para assistir uma aula de dança. A expectativa por encontrar um espaço mais amplo e generoso a acompanha pelos dias que seguem. Quando chega Bianka não vê nenhum cadeirante dançando. Apenas algumas pessoas com deficiências leves se desafiam nos passos bailados. Alguns meses depois Bianka finalmente se vê frente a frente com o corpo roda. São bailarinos em cadeiras de rodas. Sensações e paixões a invadem. É lindo! É empolgante! Dançar a vida que se apresenta! Dé pé ou sentado. Não importa qual corpo habitamos. Quando falo sobre a experiência de dançar com bailarinos cadeirantes a resposta surge firme e descontraída: "No início é difícil [...]porque você fica com medo de machucar. Porque você sabe que a maioria tem lesões na coluna [...]O primeiro momento é esse, medo de machucar. Por que chega aqui e pede para pular por cima do cadeirante. Para pular uma carniça. E ele está lá abaixado. E você pensa: onde vou colocar a mão? Será que eu vou machucar? [...]a gente sempre sai com alguns hematomas. Mas depois você vai se acostumando, é isso, você vai se acostumando. Vai vendo que cada um vai ter a sua limitação. E o cadeirante mesmo fala: pode, vem, ou não pode isso... porque eles estão bem habilitados para poder passar essa informação para gente. Já sabem de tudo. Te falam tudo o que você pode fazer e o que você não pode. Então acaba sendo prático. Você chega ali e ele te fala: tá com muita força aqui, falta de força ali. Aí fica fácil. O primeiro momento é esse; medo de machucar, depois fica fácil. (Fragmento da entrevista de 25 de novembro de 2014).*

♫♪♫

*Vanessa Andressa ainda é criança e os médicos buscam soluções e saídas para fazer o corpo voltar a andar com as próprias pernas. Já se passaram 4 anos desde a última vez que ela caminhou pela casa. Novamente no hospital, o corpo já frágil pela doença precisa aguentar um novo tratamento. Dessa vez um tal de puxar e engessar, puxar e engessar... puxar o máximo para engessar... envolver de gesso o corpo rígido para que ele se mantenha ereto e firme na posição que se deseja. O corpo desobediente deverá a qualquer custo se tornar outro para que Vanessa possa andar novamente. Os sentimentos estão acuados, o corpo também está,*

*Dobrado,*

*Pressionado,*

*Curvado... é preciso esticá-lo.*

*A cada mês uma nova puxadinha, um processo longo e doloroso para o corpo que já sofre. Passam primavera, verão, outono e inverno e ainda se puxa e engessa o corpo. Foi preciso persistência para moldar o corpo e deixá-lo firme. Vanessa andou. Ainda meio sem jeito, ainda meio desengonçada, mas convenhamos: qual criança não anda assim? Qual adulto não anda assim? O corpo desistiu, obedeceu e esticou.*

♫♪♫

♫♪♫

*Corpo esticado. É momento de adentrar a escola. Já se passaram 8 anos desde o nascimento. Ao olhar para os lados não se vê ninguém deficiente. Mesmo de pé, andando com pernas feitas de carne e osso Vanessa ainda se percebe deficiente. A escola, espaço de socialização mais parece espaço de exclusão. É assim que sucessivamente as aulas de educação física são ministradas. Diga-me: há corpo mais educado que o de Vanessa? Educado na marra, no gesso. Ali com certeza não havia de haver nenhum outro tão obediente. A tristeza que invade é resultado da marca de incapacidade carimbada no corpo. Para a professora, Vanessa não pode exercitar-se fisicamente como os outros. Dão-lhe então trabalhinhos para exercitar a mente.*

♫♪♫

♫♪♫

*É manhã de 08 de junho de 2003 e Luiz tem 26 anos. O tempo está bom. É domingo, dia convidativo para sair e se divertir. Sentir o vento. Moto e amigos é a combinação perfeita para hoje. O inesperado que surge, aquele que não estava programado se impõe.*

*Vento. Luzes. Velocidade. BR101.*

*Luiz está no chão.*

*As lembranças são apenas as contadas. Ele conversa, mas já não se sente. Ainda que vivo. Ainda que pulsante. O corpo já não é o mesmo.*
*Luiz ainda que vivo. Ainda que pulsante. Não é o mesmo.*
*E de verdade, quem é o mesmo que a segundos atrás?*
*O corpo é indiscutivelmente movimento, ainda que contra a nossa vontade se torne imóvel.*

♫♪♫

**O entre de um capítulo outro... O (in)visível de uma pesquisa entre professores videntes e alunos que não veem com os olhos**

Aqui, desejo contar meu processo de produção de um dos fragmentos produzido na pesquisa que se desdobrou no trabalho monográfico intitulado por "Ver, enxergar, olhar, ensinar... O processo de criação de uma pesquisa e uma escrita outra sobre as experiências de professores de alunos que *"não vêem com os olhos"*[3]. Uma escrita textual e imagética, a modo de ensaio, que se constitui em fragmentos que não exigem do leitor uma leitura literal e progressiva. Todavia, é possível adentrar a sua leitura pelo caminho que escolhermos... por qualquer lado.

Nesta pesquisa intentava conhecer através de conversas (SKLIAR, 2011; LARROSA, 2003) com professores videntes de uma escola da Rede Pública Ensino em São Gonçalo – O

[3] Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/2014/LEIDIANE%20DOS%20SANTOS%20AGUIAR%20MACAMBIRA.pdf>, acessado dia 10/05/2015.

CIEP 237 – Jornalista Wladimir Herzog – as experiências vividas no cotidiano escolar com alunos *que não veem com os olhos*.

O desejo para essa expedição não foi abordar as características fisiológicas da visão, ou, talvez, as implicações pela "falta da visão", etc... Mas, dar a ver as tensões provocadas pela presença do "outro". Neste caso, o outro-aluno que não vê com os olhos, o outro-professor vidente, o outro-pesquisador... *A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados* (KASTRUP, 2010, p. 19). Todos postos num mesmo plano, o plano da experiência (Idem, 2010)... Os quais trazem múltiplas experiências, múltiplas certezas e incertezas, múltiplas formas de ver e estar no mundo.

Estruturalmente, o texto foi composto por fragmentos. Sendo eles: "Ver como se fosse a primeira vez", no qual fiz uma análise de implicação (LOURAU, 1993) da minha entrada no campo da Educação Especial e de aproximação ao tema. Em "Ver, enxergar, olhar (experimentar)" ensaiei os conceitos que atravessavam a pesquisa, tais como: ver, olhar, alunos que não veem com os olhos, experiência e conversar. Outro fragmento – "Ver, enxergar, olhar (narrar) a experiência pedagógica" – apresento três jogos de cenas que revelam as experiências de conversas entre pesquisadora e professores sobre as experiências de encontros entre estes professores (videntes) com alunos que não veem com os olhos. Em "Rever (transver)" revelou-se as costuras da pesquisa, a pesquisa às avessas... O fora de texto (LOURAU, 1993) que deveria ser invisibilizado, mas que uma posição ética-estética-política, o trouxemos com força para dentro do texto. São os diários de pesquisas (BARBOSA; HESS, 2010) – na íntegra – escritos no decorrer da pesquisa. Alguns diários encontram-se espalhados no decorrer do texto, em formato de caixas de texto, para compor com a escrita que segue.

Finalmente, o fragmento que escolhi trazer para esta mesa de trabalho. "Entre o visível e o (in)visível no Ciep 237: O campo problemático da pesquisa", no qual tratei de dar a ver, através de uma composição imagética, o contexto da pesquisa.

Um exercício tenso e intenso de desnaturalizar o olhar na pesquisa. Para além de descrever um CIEP saturado de ver, com imagens ilustrativas que só cumprem o papel de reafirmar o já dito, aventuro-me ao modo do ver obliquo. Um convite a não mais ver o rio que à sua margem tem uma garça, mas olhar a garça que à sua margem tem um rio. (BARROS, 2003).

***As imagens pensam! Diário de 11 de junho de 2013.***

*As imagens pensam. E com essa leitura fui para o Ciep 237 hoje. Caminhei por todo o percurso que faço semanalmente, mas me prontifiquei a fazer de maneira diferente. Procurei, por este caminho - desde a FFP até a escola - andar mais devagar, parar para olhar, olhar mais devagar... (LARROSA, 2011) permitir-me desviar do percurso para ir atrás de algo que chame atenção. Continuando o percurso, tentei fotografar as cenas que eu via naquele caminho. Fui aberta a perceber as coisas mínimas e talvez tentar fotografá-las. As imagens que se dão a ver... contar o campo problemático através de um outro dispositivo textual: a imagem... uma outra forma de dar a ler.*

Então o que me proponho, na primeira composição de imagens, é dar a ver um *CIEP oficial*, esgotado de ser ver. Imagens que, ao olharmos, rapidamente identificamos ser um CIEP. E nas composições a seguir, proposições, para nos colocar a pensar os outros CIEPs 237 possíveis. Agenciamentos ocorridos no próprio processo de pesquisar naquele espaçotempo outro. O (in)visível encontrado nas ranhuras daquela escola. Fotografias que só foram possíveis pela experiência de habitar aquele espaço cotidianamente.

Dar a ver um CIEP 237 outro...

**Diário de 13 de setembro de 2013**

*Que se possa passar sua vida compondo imagens sem sentir a necessidade de falar delas?* (MARESCA, 2012, p. 38)

Compondo as imagens para por na monografia tive o imenso cuidado de não explicá-las. Havia uma forte vontade de escrever a história de cada fotografia! Onde estava, o porquê da angulação, o porquê o foco... Tive a sensação de que tudo o que vivi durante a produção daquelas imagens ficasse apenas para mim, morreria comigo, visto que não estaria impressa abaixo da fotografia.

Será que eu passaria a minha vida compondo imagens sem falar delas? Ou melhor, sem dar seu significado?

Como assim? Sou professora! Afinal, um bom professor quita as dúvidas, esclarece as questões, resolve os problemas!

Por que sempre essa necessidade e apelação por uma vida em caixinhas. Meu cérebro será mesmo um grande arquivo como dizem alguns teóricos da psicologia do desenvolvimento? Em que os pensamentos vivem sempre organizados em suas respectivas gavetas?

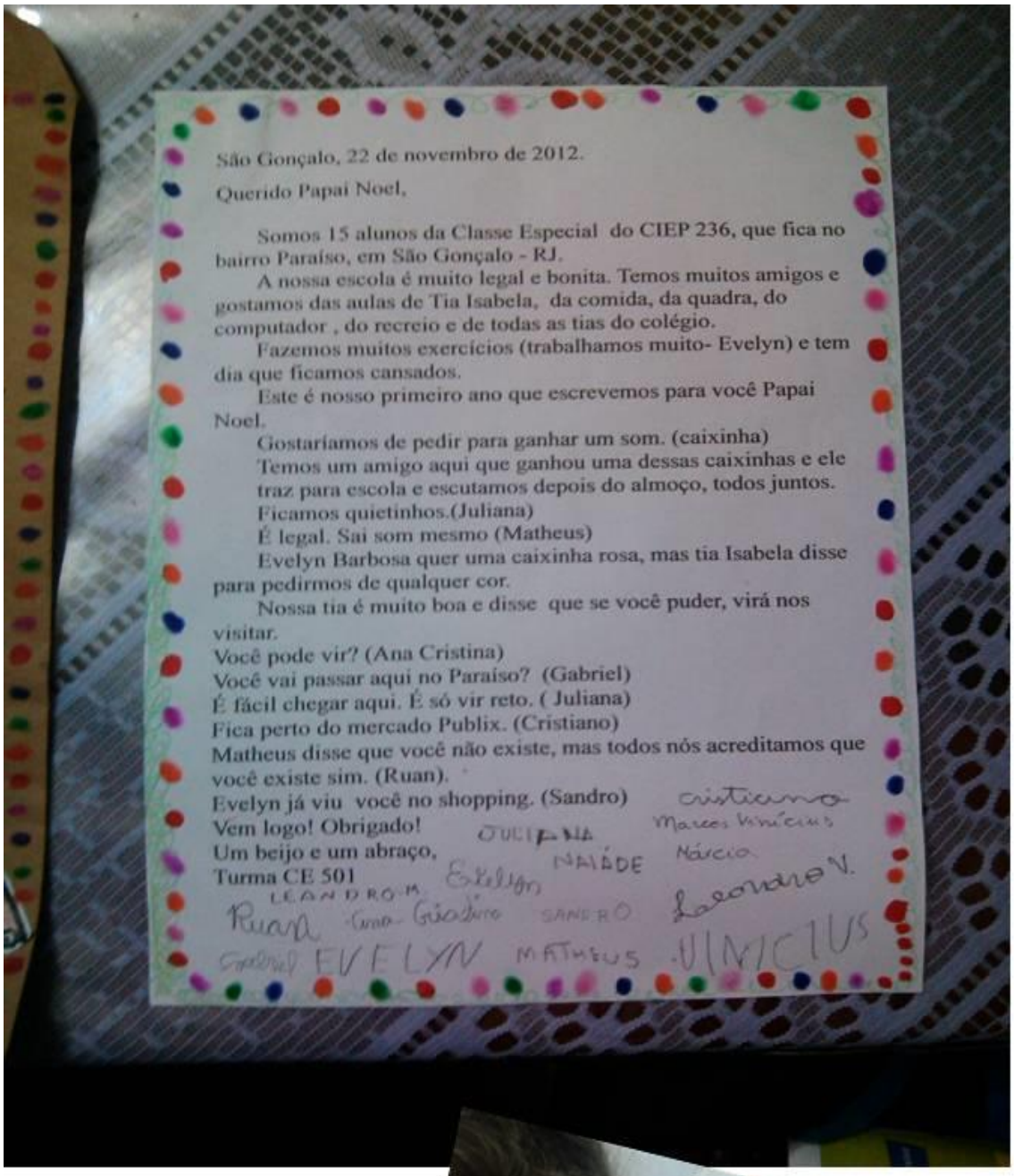
Não querendo ser humanista, mas se o centro do mundo fosse o lugar dos nossos pensamentos, onde a gravidade fosse zero, e que todos estes pensamentos que por ordem cognitiva deveriam ficar alinhados, despencassem para o alto. Flutuassem desordenadamente. Onde tudo acontece simultaneamente? Como ficaríamos nós professores diante de toda essa "desorganização"?

*"Não nos satisfazemos de olhar as imagens. Procura-se entendê-las, como se faria diante de um enigma ou de um texto criptografado"* (MARESCA, 2012, p. 38) Decifra-me o e te devoro! Esta é a sensação ante determinadas imagens. Uma questão de antropofagia, de devorar o outro desconhecido para se apropriar de seus poderes.

Dar o que não tenho! O "não ter" como um deslocamento dos olhares automáticos, para uma lógica e experiência visual outra. Alguma coisa a partir do "não", do não ter algo a dar *"para que a leitura vá mais além dessa compreensão problemática, demasiado tranquila"* (LARROSA, 2004, p. 16) do que já sabemos, pois *"para dar a [ver] é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível"* (idem) Dar a ver o CIEP 237, dar as imagens sem dar seu significado. Sair de cena e permitir que as fotografias mostrem por si próprias, o pensar no mundo de gente que está por trás delas.

**Composições: As imagens pensam... E o que nos provoca a pensar?**

Senhor,
que neste natal, eu possa
lembrar dos que vivem em
guerra e fazer por eles uma
oração de paz.
Oração de Natal



São Gonçalo, 22 de novembro de 2012.

Querido Papai Noel,

Somos 15 alunos da Classe Especial do CIEP 236, que fica no bairro Paraíso, em São Gonçalo - RJ.

A nossa escola é muito legal e bonita. Temos muitos amigos e gostamos das aulas de Tia Isabela, da comida, da quadra, do computador , do recreio e de todas as tias do colégio.

Fazemos muitos exercícios (trabalhamos muito- Evelyn) e tem dia que ficamos cansados.

Este é nosso primeiro ano que escrevemos para você Papai Noel.

Gostaríamos de pedir para ganhar um som. (caixinha)

Temos um amigo aqui que ganhou uma dessas caixinhas e ele traz para escola e escutamos depois do almoço, todos juntos.

Ficamos quietinhos.(Juliana)

É legal. Sai som mesmo (Matheus)

Evelyn Barbosa quer uma caixinha rosa, mas tia Isabela disse para pedirmos de qualquer cor.

Nossa tia é muito boa e disse que se você puder, virá nos visitar.

Você pode vir? (Ana Cristina)

Você vai passar aqui no Paraíso? (Gabriel)

É fácil chegar aqui. É só vir reto. ( Juliana)

Fica perto do mercado Publix. (Cristiano)

Matheus disse que você não existe, mas todos nós acreditamos que você existe sim. (Ruan).

Evelyn já viu você no shopping. (Sandro)

Vem logo! Obrigado!

Um beijo e um abraço,

Turma CE 501

O Tesouro
Quadrado

## Referências

LARROSA, Jorge. Dar a ler... Talvez. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas:* A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa:* o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

COSTA, L. B. Estratégias *Biográficas:* biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche, Henry Miler. Porto Alegre: Ed Sulina, 2011.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LARROSA, Jorge. Dar a ler... Talvez. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

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

# DEVIR – MULHER *EM GLÓRIA*, UM DIÁLOGO

Júlia Maria Ferreira Leite[1]

**Resumo:** Maria da Glória, protagonista da obra Cacos para um vitral, de Adélia Prado, revela a vida comum de uma mulher interiorana. A personagem se impõe no decorrer de cada história fragmentada que compõe o todo da obra, um quebra-cabeça literário onde Glória enfrenta seu cotidiano: casa, filhos, marido e luta contra as crises decorrentes da vertiginosa passagem do tempo, do envelhecimento e da morte, contra a sociedade e suas desigualdades, a religião, a educação e sua fragilidade. Neste trabalho, em um exercício metalinguístico, estabelece-se com o devir-mulher (DELEUZE, 1997, p. 11) de Glória, um diálogo que se pretende revelador de outro devir-mulher, paralelo. Vozes femininas se entrecortando, fluxos de pensamentos e de consciência (LOBO, 1984, p. 149), insights epifânicos (VASSALO, 1984, p. 155), reminiscências, memórias – voluntárias e involuntárias (DELEUZE, 2006, p. 54). Uma escrita intensa disparada pelo devir de duas mulheres em diálogo. Devires reveladores da minoria feminina, suas crises, lutas, amarras e voos.
**Palavras chave:** Mulher; devir; escrita.

> *Àqueles que lhe perguntam em que consiste a escrita, Virgínia Wolf responde: quem é que vos fala em escrever? O escritor não fala disso, está preocupado com outra coisa.*

*O que é que há Glória? Mais uma vez às voltas com suas questões? Sexo, e sexo, e morte e sexo, e morte e Deus. Ai, ... Como você me cansa!...*

*Era um pequeno processo que se dava em seu corpo. Peraí, de que eu estou falando agora? Que processo? Que corpo? Que palavras serviriam? A alma é só o nome de algo no corpo, não é isso filósofo?*

*Refazendo... Algo acontecia em sua alma – a alma é um nome para algo no corpo – não, em sua alma não, na minha alma. Fiquei parada um tempo e olhei no espelho. Peraí de novo, em primeira pessoa vai dar problema. Tem que disfarçar a primeira pessoa, embuti-la, embuchá-la, massacrá-la na terceira, ou inventar orações sem sujeito, ou indeterminados, Credo! Voltar para a gramática, isso não. Prefiro ficar aqui e fazer outra coisa qualquer, acho que vou costurar um pouco.*

[1] Mestre em Literatura brasileira pelo Centro de Ensino Superior – CES – JF. Secretária Executiva Bilíngue da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. *E-mail:* julia.ferreira@ufjf.edu.br.

*Um dia, um perdido me disse que iria fazer um texto sem verbos (Achei muito engraçado aquilo!) Mas vamos lá, é muito pior do que isso, tem que acabar com a pessoa, não a primeira, a segunda ou a terceira, tem que deixar de ser eu. Perda do subjetivo e deixa vir deixa vir deixa vir o fluxo o fluxo o fluxo flui flui flui flui e frui a escrita.*

*Voltei Glória, onde é mesmo que estávamos? Bem, embora já saiba que não devo narrar recordações, insisto em minha teimosia de querer falar de algo que talvez seja uma viagem a algum momento do passado. O que pode ser chamado de recordação afinal se ao te contar uma história, a emoção me tomará como dantes? Adélia um dia me falou que um romance é feito das sobras. A poesia é o núcleo. Mas é preciso paciência com os retalhos, com os cacos [...] Retalho de poesia dá excelente prosa. Acho que é isso.*

*Glória, eu não sinto culpa, estava olhando no espelho, perdida entre mim e minha imagem que se refletia em algum lugar eterno. Ao fundo, alguém na cozinha batia portas e panelas me fazendo ter uma revolta profunda com toda a falta de cuidado. Senti, por várias vezes, ímpeto de estrangulamento. Glória sentiria pena, pensei. Talvez até fizesse uma oração, ela é tão piedosa! Por que eu não sinto compaixão? Esqueceram-se de me levar à igreja e me ensinar a sentir conceitos cristãos e agora eu fico aqui só com este desejo de estrangulamento me cortando.*

*Tudo isso era névoa, de fato eu ainda estava presa entre mim e a imagem de mim e queria ficar lá para sempre. Cortei a conexão piscando o olho, os olhos. Alguém chegou, muito pequeno, e começou a revirar as gavetas. Porque ela nunca se cansa disso? Mexe sempre nos mesmos lugares. Vou amarrar as portas com um cordão, aí eu quero ver. Que preguiça de sair daquele estado, levantar os braços e me mover para outro canto. Virei, o quarto limpo. Maravilha!!! Adoro quarto limpo.*

*Não conseguiu continuar, parou os olhos desta vez no vidro da janela. Algo como uma mandala de luzes se refletia em um canto. Parecia algo único, sentiu-se privilegiada por estar sendo a única a ver aquele processo, ou fenômeno, ou magia, ou.... Um pequeno arco-íris na janela, exclusivo para ela. Ela merecia aquele mimo. Gostava de mimos, principalmente os exclusivos, pequenos arco-íris na janela, nova flor aberta no quintal, a grama podada direitinho, direitinho, diiiireeeeeitinho, estalados infantis que se pretendem beijos e aquele cheirinho de água sanitária que fazia tudo parecer limpo. Meu Deus, cheirinho de água sanitária é histeria! Você também sabe disso Glória: uma sujeirinha é ótimo para parecer descolada. Enlouqueceu? Cê tá falando de quem, eu sou descolada, só tá limpo porque outra pessoa limpou, não fui eu não. Se dependesse de mim ficava sujo o mês inteiro. Mas você não, né Glória? Você mantém tudo em ordem, afinal o que podem pensar de você? Ai como eu te detesto! Esse ranço desta mulher antiga fazendo mal a todo o gênero. Você é uma vergonha para a espécie! Não se escreve com as neuroses. Cala a boca teórico, eu é que sei com que eu vou escrever! Mais um passo, meus mimos, minha vida esperando ardente fora do quarto. Como eu amo esse quarto, suas cores, cheiros, tem uma pintinha preta no teto, perto do lustre e só eu sei disso. Imperfeição puxando exclusividade. E a manchinha de mãozinha engordurada na parede que pode virar caras de monstros e de animais deformados dependendo da luz incidente. Aqueles monstros podem ser um tormento a depender da poluição na imaginação na noite solitária. É só virar pro outro lado que passa... e passa mesmo. E mais um passo. Talvez deva abrir a*

*janela, ventilar um pouco. Lá vem neurose de novo. Vou deixar fechada só pra contrariar. Glória abriria, tenho certeza.*

*Entrou outra pessoa na sala. Circulou o ar, moveu a matéria, desequilibrou o devir da escrita. É impossível trabalhar aqui! Debruçou-se quase colando os olhos na tela, essa falta de postura faz mal à coluna e à beleza. Que mulher pode parecer bem com as costas arqueadas para frente? Ela fazia dietas esquisitíssimas, ideias do marido. Você precisa chupar limão todos os dias, é ótimo para limpar as tripas. Que horror, que palavra feia, Glória! Como você aguenta este homem? E tem que ser em jejum, pra fazer efeito! Depois veio aquela ideia de dormir sem travesseiro. É ótimo pra coluna. Você vai ver como sua postura vai melhorar. Não, não vou aceitar conselhos do marido de Glória. Isso já é demais! Não vou mesmo! Adoro meu travesseiro. Há essa altura, ainda no quarto, janela fechada, desperdiçando, por birra, o delicioso ar externo, pensou em voltar para cama. Que nada, a pequena criatura, anexo dela, estava pronta para um dia excitante lá fora. Ela entendeu, como todas as manhãs entendia desde que ele nascera. Glória lembrou que Filhos, melhor é tê-los e encanecer por esculpir suas renovadas formas. Concordo Glória, de verdade!*

*A literatura é delírio. Onde está o delírio?* ***A literatura é delírio*** *é delírio, delírio, delírio. Onde está então? Olha pra mim, sou toda delírio e neuroses. Vai fazer o quê? Repartir-me e coar as partes que servem?*

**Citações**

a alma é um nome para algo no corpo (NIETZSCHE, 2011, p. 35)

"...um romance é feito das sobras. A poesia é o núcleo. Mas é preciso paciência com os retalhos, com os cacos [...] Retalho de poesia dá excelente prosa." (PRADO. 2006, p. 102).

Não se escreve com as neuroses (DELEUZE, 1997, p. 13)

Filhos, melhor é tê-los e encanecer por esculpir suas renovadas formas (PRADO, 2006, p. 70)

A literatura é delírio (DELEUZE, 1997, p. 16)

**Referências**

PRADO, Adélia. *Cacos para um vitral.* São Paulo: Record, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: CIA das Letras, 2011.

LOBO, Luiza. A ficção impressionista e o fluxo de consciência. In: _____; VASSALO, Lígia (Org.). *A narrativa ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

# O CODICILO: EXERCÍCIO DE VIDA E MORTE DE UM PERSONAGEM CONCEITURAL

Ana Lygia Vieira Schil da Veiga[1]
Leiliane Aparecida Gonçalves Paixão[2]

*O que me desespera é que eu própria não seja um codicilo,*
*um caderno, um livro, onde tudo o que acontece possa,*
*a todo o momento, ser escrito.*
(LHANSOL, 2009, p. 27)

## Prolegômeno

Codicilo ou pequeno códex é um documento que encerra certas disposições de última vontade, tais como estipulações sobre os funerais, esmolas de pouca monta, assim como destinação de móveis, roupas ou joias, de pouco valor. Faz-se por meio de um documento informal, assim como uma simples carta, e por isso se diz que é um instrumento particular ológrafo, isto é, escrito, datado e assinado pelo próprio codicilante. Assemelha-se a um testamento, embora seja geralmente menor e seja menos formal a sua feitura.

*Nossa destinação dispõe sobre nós, mesmo quando*
*ainda não a conhecemos; é o futuro que dita a regra ao nosso hoje.*
(NIETZSCHE, HHI 1879/2008)

## O fim da tese

*Havia escrito uma tese. Sim, havia. Agora que acabara, sentia-se como morta. Vivia uma morte, estava a vestir-se de luto. Exagero, ana! Sempre exagerada. Pois sentia-se um pouco perdida, sim. Era como se faltasse algo. Tinha uma sensação parecida com a de ter esquecido alguma coisa e não lembrar-se o quê. És uma esquecida, ana! Sempre desmemoriada. A tese acabara, mas continuava a ouvir vozes. Os personagens não a deixavam em paz. Queriam algo dela, mas ela não sabia o quê. Dá logo o que te pedem, ana! Sempre egoísta. Pois, quis dar o que pediam, assim como quis escrever a tese como imaginavam que deveria, mas não sabia o que dar, nem como escrever. És quase doutora, ana, e pareces colegial! Sempre escolar, esperando que te digam o que fazer. Angustiava-se, pois. Já perto do fim, passou a vestir-se de preto. Sentia-se de luto. Algo morria, mas ela não conseguia precisar o quê. Mal consegues definir o que sentes, ana! Sempre incerta. Pois, talvez fosse isso, achava que, com a tese escrita, teria uma sensação de plenitude, de*

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, investigadora do IELT – Instituto de Estudos da Literatura Tradicional da Universidade Nova de Lisboa. *E-mail:* ninaveiga@ninaveiga.com.br.
[2] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF, bolsista de Iniciação Científica pelo acordo CAPES/FAPEMIG (Processo número: APQ-03416-12). *E-mail:* leilianepaixao2014@gmail.com.

*conquista, de final-feliz, mas não. A tese estava escrita e só o que podia afirmar é que sentia-se estranha e confusa. És uma esquisita, ana! Sempre a complicar as coisas. Pois, não era assim que havia sonhado. Achava que, como uma doutora, saberia as respostas, esclareceria as dúvidas, efetuaria as metas. Pensara que, com a tese concluída, passaria de pronto a doutorar. No entanto, nada disso aconteceu. A tese acabara e o vazio se instalou. És uma estudante, ana. Sempre a precisar de títulos e confirmações. Pois, as vozes, os personagens, os fantasmas, atormentavam-lhe sem cessar. Em pesadelo, viu sua mão a escrever um documento. A manga do vestido negro fazia renda sobre o papel e a tinta da caneta borrava vez ou outra, tornando algumas letras ilegíveis. A tese acabou! Acordara suando, ouvindo a própria voz a gritar. Repreendia-se como sempre: és uma perturbada, ana. Sempre a delirar. Pois, estava decidida a por fim naquilo tudo. Escreveria um codicilo, um testamento a próprio punho, como vira no sonho. Nele, deixaria escrito o que desejara fazer, mas não conseguira. Destinaria a cada voz tão somente o que podia dar-lhe. Assinaria, registrando a data. A tinta rubra da caneta a marcar a página com um ponto final.*

**O codicilo**[3]

*Escrevo na plena posse das minhas faculdades de leitura.*
*Na hora em que redijo o meu testamento convido S. J. C. e*
*Frederico Nietzsche a, por uns tempos, abandonarem a tua*
*casa e o rio.*
*Na nova vida que vou viver, que gostaria de viver*
*convosco*
*em espaços livres*
*e cavalos sempre móveis,*
*pensei em tornar-me caçador e guerreiro.*
*Hoje é o dia 10 de novembro. Peço-te que escolhas os meus*
*objetos mais amados para enterrares no teu jardim.*
*Uma vez em campa estabelecidos, terão o seu lugar*
*permanente de estadia. E muito tempo há de correr por mais*
*breve que seja.*
(LHANSOL, 1982, p. 12)

Relutaram, mas afinal, deixaram-me ficar com o caderno. Não sem antes tivesse eu de chorar um pouco. Choro falso, é bom que se diga, meu choro sempre o foi. Minhas lágrimas nunca contiveram sal. Divago, mas, enfim, escrevo. Apartaram-me de tudo, mas ainda escrevo. Alegria tola do escrever. A doutora nunca entenderá. Para que tanto choro por causa de umas tantas palavras sobre o papel? Não é melhor repousar? Divago outra vez. Perco sem cessar minhas ideias. Será assim. Sei também que serão prolixas essas linhas tremidas. Minhas ideias são variabilidades infinitas cuja desaparição e aparição coincidem. Sempre fui por demais prolixa, devo também, sem

[3] O codicilo traz a voz da personagem conceitual entremeada com o capítulo de conclusão de O que é Filosofia, de Deleuze e Guattari (2010): Do caos ao cérebro.

poder evitar, desperdiçar letra na restante vida. Sinto muitíssimo consumir as folhas e a tinta, que são agora racionadas, assim como o tempo, que não mais terei. Não consigo deixar de fazê-lo, é a alegria da escrita a consumir papel e tinta no exercício improdutivo do escrever.

Não é melhor repousar agora? A enfermeira vem a cada quatro horas. Nalgumas vezes mede a pressão arterial, noutras controla o soro ou injeta uma substância amarela com aspecto viscoso no cateter. Saiu faz pouco, o que me dá mais de três horas para concentrar-me no ofício ológrafo. Foi também a enfermeira quem comentou que submeteram o caderno ao esterilizador iônico. Significa que, tendo resistido por tantos anos a uma vida livre da sujeira e da desordem, ao chegar ao final, o caderno está asséptico e inofensivo, após uma exposição maciça a doses letais de redutores microbiológicos de esterilização radiológica. Eis um caderno enquadrado por isótopos radioativos. Rirei?

Talvez essa tentativa de humor trágico, essa melancólica ironia, nessa ácida retórica, com a qual já desperdicei um quarto de página e alguma tinta, seja fruto de temor. Ando temerosa. Nunca gostei de finais. Gosto menos ainda de procedimentos e lugares assépticos. Um final em local asséptico, sem dúvida, causa-me temor. Se pudesse escolher, preferiria não, mas não me é permitido optar, mesmo se lágrimas sem sal escorram. Mesmo assim, não me seria permitido optar. Acabar em meio ao caos da própria materialidade acumulada, entre fios repletos de fungos, tecidos cheirando a mofo não me é permitido. É necessário submeter a restante vida, mesmo que imprestável, a mecanismos de ação esterilizante. Destruir microrganismos nocivos. Foi sempre essa a questão, não é mesmo? É também assim ao objetivar a escrita. Pede-se sempre um pouco de ordem para proteger-se do caos. Afinal, nada parece ser mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não se domina, não é mesmo?

Fico a organizar vírgulas e a grafar palavras pouco usadas e nisso já se foram vinte minutos. Sempre tive dificuldades com as vírgulas. Virgulo imenso, disseram-me. Virgular e rascunhar: vícios no exercício de velocidades e lentidões impossíveis. É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo. É viver a receber chicotadas que latejam como nesta artéria espetada pelo abbocath. É viver a evitar velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem, sem natureza nem pensamento. Sendo assim, agarro-me à cachimônia das vírgulas. Cachimônia, palavra velha, minha avó a usava, não me faça perder a cachimônia, ana, dizia. Nunca mais a ouvi, caiu em desuso. Sempre interessei-me por palavras desusadas. Li, quando ainda chegavam-me os jornais, que há palavras em vias de extinção. Penso nelas, em suas vidas por um triz, tal qual a minha. Estamos em vias de extinção, por pouco usadas e imprestáveis que nos tornamos. Selecionar o que presta e o que não presta. Essa é a questão fundante, não? Como uma palavra se torna imprestável? Como uma vida se torna desusada? Utilidades.

É preciso tornar-se útil. Tornar-se sempre foi questão para mim. Como alguém se torna? É disso que se trata, sim? Questões. ‘Quem, realmente, nos coloca questões?’. Eis uma citação de Nietzsche, nas minhas últimas palavras, nada mais clichê. Uma vida em confronto com os clichês terminada assim, em um conclusivo clichê, escrito prolixamente em um caderno esterilizado, a colocar em questão a finalidade da existência, enquanto o gotejamento do soro marca o compasso da restante vida. Nada mais clichê do que uma conclusão assim. E não foi sempre isso? Alguém em confronto direto com os clichês? Um artista ou um filósofo ou um cientista ou uma dona de casa a tricotar de improviso ou um vivente qualquer a criar, não importa quem, é sempre alguém em confronto com o clichê, não? A luta que se faz, quando se quer criar alguma obra, é contra os clichês que querem dominar. Clichês contra os quais não se sabe lutar, por se acreditar que são proteção. Por achar que sair dos clichês é cair no caos – sair do clichê-cair no caos – eis um destino a evitar. É exatamente isso, pois não? A sair do clichê,

mergulha-se no caos. E é o caos que temos de esterilizar, não é mesmo? É disso que se trata, não? É disso que se trata para – sabe-se muito bem quem. Para – sabe-se muito bem quem, importa tornar toda gente asséptica e normalizada, de tal modo que, após uma vida útil, morram em lugares livres de carga microbiana nociva, não é assim? O caos sempre foi o grande temor para – sabe-se bem quem. Não escreverei essa palavra gasta, não entre essas últimas palavras. Mas sabe-se bem onde estão os cavaleiros cruzados a combater o caos. Toda gente sabe, pois não? Não mancharei página com essa palavra – sabe-se bem qual. Sabe-se bem quem é aquele que se esforça para manter ideias a se encadear segundo regras constantes. E as associações de ideias jamais tiveram outro sentido: fornecer regras protetoras, semelhança, contiguidade, causalidade, que permitem colocar um pouco de ordem nas ideias, passar de uma a outra segundo uma ordem de espaço e do tempo, impedindo a 'fantasia' (divagação, delírio, loucura) de percorrer o universo no instante, para engendrar nele cavalos alados e dragões de fogo.

É do medo ao caos que se trata, sim? É isso que – sabe-se bem quem – teme. E o caos está em extinção aqui, junto com a vida e as palavras. Ninguém criará um fundo ou pintará faixas para evitar que desapareçamos por completo. Ninguém notará que junto à extinção do caos, palavras também desaparecerão de vez. Há palavras demais. Toda gente sabe. Quanto a mim, não há de se perceber o desaparecimento de alguém que nunca existiu, não é mesmo? Tudo o que sempre fui foram palavras e fios. Prolixas palavras grafadas em um caderno de artífice, entre debuxos e mostras de pontos. Rascunhos de uma vida que não houve. Afinal, se não fossem os rascunhos, como garantiria um pouco de ordem nas ideias? E se não houvesse também nas coisas ou estado de coisas, como que um anticaos objetivo, que o rascunho permite desvelar, como se faria, a redação da boa letra, na manutenção da existência? O rascunho colabora para que haja um acordo entre coisas e pensamento, não é mesmo? É preciso que a sensação se reproduza, ao passar a limpo o rascunho, ao executar o debuxo, ao desenvolver a mostra, como garantia ou testemunho desse acordo. O presente em conformidade com o passado. É o que o rascunho assegura. Um guarda-sol a proteger do caos.

Uma página inteira em letra tremida e idosa, e ainda não dei início ao codicilo. Tenho pouca tinta, quase não restam folhas no caderno. Não terei como passar a limpo o ológrafo e ainda fico a divagar. Tenho urgência em escrever. Tenho urgência em destinar. Trata-se de destinação, então? Quanta pretensão. Comandar o destino de um outro? Hipócrita! Garantir? Hipócrita! É disso que se trata? Constituir leitor mandado? Destinar ações? Programar gestos? É disso que se trata? Pois não sou nada além dela mesma – sabe-se bem quem. Sou eu mesma como ela. Programar vidas, definir gestos, esterilizar o caos. É o que quero fazer com essa escrita? Organizar o caos? Um codicilo para garantir o destino das miudezas para que não se percam no caos? Ora, pois! Para quem irão tuas agulhas de tricô? Tua roda de fiar? É disso que se trata? Garantias, presentes, recompensas, agradecimentos? Dever cumprido, consciência tranquila e serenidade? É o que temos aqui? Hipócrita! Por que ainda temer grafar o nome dela? Para manter-se pura? Manter a página imaculada? Livre da nefasta palavra? Hipócrita! És tu mesmo ela. Respondes tu pelo mesmo nome dela. Escreves em nome dela. És tu mesmo – sabe-se bem quem. Digas! Digas teu nome próprio. Digas como te chamas. Digas que te chamas Educação. É disso que sempre se tratou, não é mesmo? Garantir uma vida educada, que sirva para alguma coisa, que deixe frutos e aponte caminhos. É isso que queres, não é mesmo? É para isso que escreves um codicilo, para que tua própria letra indique suas últimas vontades, coordene os gestos de outrem, garantam o destino dos teus miúdos objetos. Não é isso mesmo? Cala-te! De onde surgiu essa terceira pessoa em papel? Desde qual linha tornou-te outro a apontar-me as falhas? Uma voz de consciência? Um leitor fantasiado? Um narrador onisciente a intrometer-se? Um personagem fantasiado a dialogar com um eu lírico delirante? Hipócrita! Educação és tu também, então. Uma educação, uma consciência. É disso que se trata? E se a resposta fosse simplesmente – sim. Sim? Sim! É disso que se trata. E então? Educação há

muitas. Que diferença faz? Que isso importa? Escreves! A escrita é mais do que nós. Do que eles. Do que tus ou tis. A escrita é mais do que um nome. A escrita não se preocupa com a falta de tinta, com a escassez de papel. Ela segue e segue, por entre a carne, por sobre a pele. E é só nela que o caos pode expressar-se quando a restante vida acaba. Duvidas?

Façamos destinação escrita, então! Que seja! Queres destinar o quê? Tua caixa de costura? Para quem vai? Teu estojo de giz de cera? Não me faças rir. A essa altura, tuas miudezas devem estar em algum bazar de caridade ou incineradas. Ao te transferirem para cá tudo já foi providenciado. O que tens? O que tens a destinar? O caderno? Ele? Nada mais. Nada mais? E o que existe além dessa cama de ferro e desse soro que pinga? O que mais existe além disso que traz agora consigo? A imanência uma vida. Lembras? Uma vida inspirada em uma antroposofia da imanência, ocupada com a vida-viva e não com a invocação de figuras além dela. Uma vida que não subordina a imanência à transcendência. Lembras? Houve um tempo em que pensavas assim. Fácil falar no conforto do sofá em colóquio ardoroso e etílico. Fácil declamar em citações decoradas diante de alunos recém-ingressos. Fácil escrever em artigos publicáveis. Fácil. Digas tu agora. O que tens? Nada? Nada mesmo? O que tens agora, quando nada pareces ter, ana? O caderno? Um caderno de artífice, em rascunhos nunca passados a limpo, até suas últimas páginas. Eis o que restou da restante vida, vistes? O soro vai acabar em breve, e tu ainda escreves neste caderno, ana! É disso que se trata. De uma vida. De uma vida que se torna e se artista até não ser possível nada mais. Do contrário, não seria melhor repousar? Por que manténs a escrita? Digo-te: por que é tua arte, ana! É disso que se trata, fazer da vida uma obra de arte, fazer de qualquer coisa matéria de expressão. Não tens o fuso, nem o tear, mas chorastes lágrimas sem sal para conseguir teu caderno e tinta e uma caneta a registrar delírios. Codicilo? Enganas-te! É a arte da escrita que te embriaga. É ela que te exige mais. É ela que traça um plano sobre o caos. Teu caderno, ana, olha-o tu. É o que tens, além desta cama de ferro e deste soro que pinga. Ele é teu plano. Não são suas cousas em uma casa para onde não mais voltarás. Não é um firmamento pintado sobre um guarda-sol a te abrigar do caos, não são promessas de um futuro que não mais verás. O caderno, ana, só ele. Percorra essas páginas. O que vês? Arte? Não? Sim? Filosofia? Não? Sim? Ciência? Não? Sim? As três disciplinas estão nele e não estão. Entre elas, produziste um modo de existir, ana! Eis o Caderno de Artífice. Olha-o. Vês? É ele que te permite rasgar o firmamento e mergulhar no caos. Só vencemos o caos a este preço. Atravessarás o Aqueronte três vezes como vencedora? Essa é uma destinação, ana, retornar do país dos mortos. Conseguirás? Não sabes, mas continuas a escrever. Nunca saberás e continuas a escrever em teu caderno, ana. Olhas para ele agora. O que vês? O filósofo, o cientista e o artista parecem retornar do país dos mortos. E tu? Se voltares de lá, o que trarás? O que o filósofo traz do caos são variações que permanecem infinitas, a traçar um plano de imanência. O cientista traz do caos variáveis, tornadas independentes por desaceleração, coordenadas finitas sobre um plano de referência. O artista traz do caos variedades, que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito. Uma maneira na arte, na ciência, na filosofia, mas trata-se sempre de vencer o caos por um plano que o atravessa. As três disciplinas lutam com o caos, ana. E tu? Estaria essa luta no coração do teu caderno, ana?

Terás conseguido traçar um plano, ana? Nunca saberás por ti mesmo. Agora sim há o que destinar. Resta a ti destinar e partir. Destina, pois. A quem? Ao leitor. É disso que se trata, não? Ler e escrever e pintar e tecer e fiar, não é mesmo? É disso que essas páginas tratam, sim? Traçar uma linha de vida entre a ciência, a filosofia e a arte. De modos de existir em movimentos variáveis entre essas disciplinas, pois não? Chega! Não posso pensar em um leitor-explorador. Adoece-me. Adoecer? Vais morrer, ana! Fado certo. Vês? O soro está a acabar! Quantos mais virão? Passarás por uma catástrofe – a maior – e deixará no caderno o vestígio dessa passagem. Somos seres de passagem, ana. Tu bem o sabes. Deste um salto a te conduzir do caos à

composição? Pensa! As próprias equações matemáticas não desfrutam de uma tranquila certeza, mas saem de um abismo que faz com que o matemático 'salte de pés juntos sobre os cálculos', que preveja que não pode efetuá-los e não chega à verdade sem 'se chocar de um lado e do outro'. Escuta-me! E o pensamento filosófico não reúne seus conceitos na amizade, sem ser ainda atravessado por uma fissura que os reconduz ao ódio ou os dispersa no caos coexistente, onde é preciso retomá-los, pesquisá-los, dar um salto. É como se se jogasse uma rede, mas o pescador arrisca-se sempre a ser arrastado e de se encontrar em pleno mar, quando acreditava chegar ao porto. Queres âncora ou navegar? As três disciplinas procedem por crises, ana, abalos de maneiras diferentes. Que abalos passas tu, neste caderno de ciência, ou não, de filosofia, ou não, de arte, ou não? Digo-te que a luta contra o caos implica em afinidade com o inimigo, porque uma outra luta se desenvolve e toma mais importância contra a opinião, o clichê que pretendia proteger-te do próprio caos. É preciso abrir uma fenda no guarda-sol, rasgar até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso. Terás rasgado o firmamento em teu caderno, ana?

*Temos a arte para não morrer da verdade.*
(NIETZSCHE, HHI 1879/2008)

**A herança**

*Desceu da aeronave, carregando uma única bagagem. Na pequena valise, artigos de toalete e uma muda de roupa interior. Nada além. Não pretendia demorar-se. A morte da avó produzira um tumulto na agenda repleta de conferências, aulas e reuniões. Desde que fora para a França, a cursar o doutoramento em Filosofia, na Universidade Paris VIII, não mais havia estado em Lisboa. Há alguns anos, tornara-se docente em Vincennes, na mesma cátedra que pertencera a Deleuze, do qual se fez especialista. Eh bien, aproveitarei o dia por cá, a visitar duas escolas que muito estou a adiar. Ansi, o imprevisto não será por demais improdutivo. Enquanto o táxi a levava pelas ruas da Alta, em direção ao Cemitério dos Prazeres, ia a tentar lembrar-se da última vez em que havia se encontrado com a avó. Laissez-moi voir, creio que foi há uns quatro anos, no Le Grand Véfour. Ah oui, a velhota foi para o lançamento do meu livro Deleuze: Filosofia e Educação. Caminhou pela longa alameda, à sombra dos antigos ciprestes, a cruzar o Talhão dos Artistas: Cesário Verde, Maria Gabriela Lhansol, António Gedeão. A literatura portuguesa... Espantou-se com a distância entre si e a cultura de sua gente. Arrêter de penser absurde, ana, est une française maintenant. Apressou o passo para chegar ao local da inumação da avó. Estaria adiantada? Apenas uma pessoa a aguardava junto ao jazigo. Bom dia, senhora, sou Matilda, do Hospital Todos-os-Santos. O corpo de sua avó só deve chegar pelas onze. Encarregaram-me de entregar-lhe alguns poucos pertences. Neste envelope, junto ao Bilhete de Identidade, há um anel e aqui esse caderno. Disseram-me que nos últimos dias insistiu em tê-lo com ela para escrever. Uma auxiliar de limpeza encontrou ao chão algumas folhas que lhe foram*

*arrancadas. As recolhemos e pusemo-las logo ao início. Talvez valham de alguma coisa. Passe bem, meus sentimentos. Irritou-se ao perceber que ainda faltavam cinquenta minutos para as onze horas. Un autre revers, désagréable! Sentou-se num banco de pedra e abriu o caderno. As folhas soltas e amarrotadas traziam uma letra alongada e trêmula, em tinta rubra. Começou a ler o que pensava ser as singelas últimas vontades de uma velha tecelã, mas foi arrebatada pela violência das palavras. Un monologue intérieur? Incroyable! Destination? Uma tempestade invadiu-lhe o corpo. Levantou-se. Olhou em volta, à busca de algo no qual se agarrar. Sentou-se novamente. A pedra pareceu-lhe ainda mais fria. Enfim, depois da segunda leitura, pegou na bolsa a caneta e, a repetir o gesto ritual do pesquisar, fez uma anotação à margem da folha, letra trêmula, feito a da avó: "antroposofia da imanência", seguida de três interrogações. Avançou na leitura como se adentrasse a um território, a invadir uma morte repleta de vida. Entre anotações de afazeres domésticos, receitas e debuxos rascunhados, alguns textos que pareciam mostrar que a avó fazia literatura enquanto cozinhava ou deitava os fios ao tear. Escreveu mais algumas palavras às margens: "beguinas", "duplo-têxtil", "corpalma", "outonar", "devir-mulher da escrita". Segurou nas mãos alguns fios embaraçados entre os dizeres: "Eu não faço separações. Para ser real e para dizer realmente como eu apreendo – apreendo estando lá. Sinto, vejo, penso, tudo é simultâneo. Pensar é com o corpo". Afastou os olhos do caderno e, sem perceber, os pousou nas figuras que desde o começo da manhã tentava evitar. As moiras de pedra que a avó mandara esculpir por ocasião da morte precoce de sua mãe: Cloto, Láquesis e Átropos sempre a assustaram. Após o funeral, voltaria ao hotel. Sentia que o fuso de uma nova pesquisa estava começando a girar.*

**Referências**

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1991/2004.

LLANSOL, Maria Gabriela. *A restante vida.* Porto: Afrontamento, 1982.

_____. *Livro de Horas I* – Uma data em cada mão. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano II.* São Paulo: Cia. de Bolso, 1879/2008.

# “SEM TÍTULO”

Raphaela Malta Mattos[1]
Maria Paula Pinto dos Santos Belcavello[2]

**Resumo:** Essa escrita acontece entre uma licenciatura em Artes, um mestrado em Educação, espelhos, fios, labirintos, tempo, morte, vida... Entre *marcas* (ROLNIK, 1993), estados inéditos produzidos no nosso corpo, que surgem a partir das composições em nossas vidas. Esses estados instauram aberturas para a criação de novos corpos, sendo assim gêneses de devir. Escrita que é ponte para atravessar da terra pseudo-firme que constitui a unidade de um eu para as águas instáveis e inesgotáveis, que vão esburacando e abrindo fissuras nessa unidade. Escrita que quer conquistar na subjetividade um estado de abertura para um além do humano, no qual seja possível desgrudar de um invólucro de uma suposta interioridade imaginária, vivida como identidade. Para isso foi preciso carregar certo esquecimento, pois o devir é uma antimemória (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 92). Assim, a leitura também não visa convocar uma memória, buscar uma forma a ser encontrada, seja no passado, seja no futuro, mas a vivência experimental do presente, evolução incessante das formas.
**Palavras-chave:** devir-mulher; subjetividade; formação.

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. *E-mail:* rmmattos@hotmail.com.
[2] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. *E-mail:* mariapaulaufjf@gmail.com.

*Espelho*
*É o espaço mais fundo que existe...*
*(Clarice Lispector)*

*Do fundo remoto do corredor espreitava-me o espelho. Máquina que tudo vê, mas não se deixa ver. Continua ele, do alto da sua importância, insistentemente com a mesma pergunta desdenhosa: Quem és tu? Incapaz de uma resposta adequada, ignoro-o. Ou ao menos tento. Certa vez tentei cobri-lo. Outros me perseguem. Espelhos. Reflexos. Mesmo confronto insistente:*

*Quem és tu?*
*Quem és tu?*
*Quem és tu?*

*Fito-me no espelho e vejo uma imagem bonita apenas pelo fato de ser mulher. Um corpo. Uma forma. Mas ter um corpo circundado pelo isolamento torna tão delimitado esse corpo. Amedrontada de ser uma só. A impressão é que fui cortada de mim mesma.*

*– Mas isso não se responde. Não se faça de tão forte perguntando a pior pergunta. Eu mesmo ainda não posso perguntar quem sou eu sem ficar perdido.*

*Vou fazer então uma lista de coisas que posso fazer sem ficar perdida.*

*Depois dessa lista eu continuo não sabendo quem sou, mas sei agora o número de coisas definidas que posso fazer.*

***

*É comum que ela se isole nas profundezas de seu palácio e lá fique por dias, semanas e até meses. Dorme muito, pois é uma criatura do sono e dos sonhos. Mas aparentemente isso não a aborrece. A pequena e frágil ilha se recusa a ser submergida por outra maior.*

*Em seu quarto um enorme espelho em frente à cama de oliveira.*

*Nos dias em que acorda imediatamente se fita no espelho. Sem se olhar supõe que desapareceria. Não existiria. Ela própria, rainha mendiga, fantasma, máscara, ninguém.*

***

*Em raros dias de festa faz o que sempre fez, paciente e habilidosa: fiar, tecer. Fios de mentiras invisíveis? À noite, secretamente, ela desmancha seu trabalho.*

*Para ela, existir é completamente fora do comum. Quando a consciência de existir demora mais de alguns segundos há a loucura. A solução para esse absurdo que se chama “eu existo” é que saiba que um outro ser a vê, esse, que ela sabe que existe.*

*Na sua silenciosa solidão, a única que a vê é aquela do espelho.*

***

*Certo dia encontrei alguém que disse sobre uma maneira de criar tudo que há por ai. Desde as árvores, o céu, os mares, as estrelas, até eu mesma. E que maneira é essa? É simples. Pratica-se muitas vezes e rapidamente, muito rapidamente até, se quiseres pegar num espelho e andar com ele por todos os lados. Farás* imediatamente *o Sol e os astros do céu, a Terra, tu mesmo e os outros seres vivos, e os móveis e as plantas.*

*Sou iludida? Como é que raios esse espelho arrasta para fora a minha carne? Será uma misteriosa assombração? Um ato de magia? Sou iludida?*

*Dizem: é mentira. Nada disso é real. Cópias imperfeitas. Ilusão. Promíscuos simulacros.*

*Ordenam que quebrem todos os espelhos desse reino. Partam em mil pedaços. Quebrem. Porque espelho, espelho meu... existe alguém mais bela do que eu? Alguém mais Bela, Verdadeira e Boa do que eu? Segundo as más línguas, espelhos e Verdades nunca gostam de andar juntos. Vãos criadores de mentiras. O que não é real deve ser ignorado.*

*Um reflexo se defende: eu sou bem real, só não tenho memória.*

*Um ordenador repele: Não és feito de carne e osso, não tens cheiro, não consegues sentir dor. És estranho.*

*O reflexo replica: Essas são, de fato, as minhas grandes qualidades. Vivo num mundo evanescente... e, no entanto, consegues ver-me bem delineado em superfícies polidas.*

*Mas o feitiço se voltou contra o feiticeiro. Imagem dual estilhaçada em mil pedaços. Caleidoscópio? Realidade caleidoscópica? Prolixidade de si mesmo? Labirintos de multiplicidade.*

***

*Pela ramaria anda menina Kaila, a menina que gosta de viver. Menina assobia. Menina espera. Um cheiro errante de anhembi se espalha no resto de luz no horizonte. Ao fim do trilho, um sítio bom. Um rio corre bem ali. Kaila sorri. Com que delícia se senta na relva, recostada nos troncos, com as pernas abertas. Entre os troncos a sombra se adensa. Fica escuro. Terror e esplendor de emoção. Um fio de água brota entre as rochas. Ao redor da relva em que se senta o chão fica negro de sangue que escarra. Alargando os braços, respira deliciosamente. É dia. Um rosto se faz na sua frente. Uma menina. Menina Kaila, sou sua mãe protetora Keakona. Keakona tateia em seu bolso um pedaço de cerâmica que leva consigo. Usa-o para rasgar o cordão que a une à menina Kaila. A você, menina Kaila, que goste de viver. Com Kaila nos braços, Keakona protetora anda até a corrente de água próxima e se banha nas águas cristalinas. Envolvida em uma coberta, Kaila e Keakona voltam para seu lar pela mata já iluminada. Keakona volta a seus afazeres e arranja Kaila em uma cuia.*

***

*Vi todos os espelhos do mundo e nenhum me refletiu. Perturba esse encontro com espelhos defeituosos. Desde que o mundo se tornou espelhado que acham que já não há mistério. Tantas, tantas, tantas imagens... mas eu agonio na minha solidão – mentiria se dissesse o contrário.*

*Vi, vi, vi...*

*Seus sentidos são ainda imperfeitos.*

*Passei a não saber mais quando me deram um espelho. Nunca vi coisa igual.*

*Chegaram como quem não quer nada. Pediram ouro em troca daquele mágico artigo.*

*Achei que era minha imagem que eu via refletida no espelho. Não era? Quem me espreitava lá de dentro eram os mesmos que me deram espelhos.*

*Propõem-me um outro desfecho: um espelho que feche os olhos para sempre. O espelho renunciar o sentido que lhe é mais caro. Esta será minha utopia? Anestesiar? E irei mais longe: matar a visão?*

***

*Na tribo Caçapara é lua nova. Kaila colhe frutos ao anoitecer. De pé, sobre a terra fresca e molhada, uma sensação diferente. Sente um calor percorrendo todo seu corpo. Impressão essa que se concentra apenas em seu ventre após continuar colhendo mais alguns frutos. De repente parou. Em tanto que esquisitou. Dor. Parecia que ia parar de*

*ser. Um líquido quente escorre por entre suas coxas já torneadas até seus pés, misturando-se com a terra molhada. Cheiro de ferro. De terra. Iaci, mãe dos frutos, sorri com prazer enquanto passa os dedos por suas partes úmidas de sangue.*

***

*Certa noite, enquanto a rainha fantasma desmanchava seus fios de memórias invisíveis, um cavalheiro entrou pela janela de sua torre. Convidou-se a desmanchar com ela. A rainha achou tamanha estranheza naquela atitude, mas sua curiosidade permitiu que o cavalheiro continuasse ali em seu quarto.*

*– Venho observando seu trabalho incessante em desmanchar tão belos fios ao anoitecer – disse ele.*

*Não lhe perguntou o porquê daquela atitude. Apenas acompanhou-a nos seus gestos.*

*Na outra noite voltou e fez a mesma coisa. Na seguinte de novo. Dia após dia. E os dias se passavam assim. A rainha acordava, se olhava no espelho em frente sua cama de oliveira, e esperava que o cavalheiro surgisse em sua janela ao anoitecer para que desmanchassem seus fios.*

*Certa noite o cavalheiro perguntou a ela se algum dia lhe daria a honra de fiar junto dela. A rainha concedeu. Fiaram durante aquela noite e mais três dias seguidos. Durante esse tempo eles não dormiram, e ela não se olhou no espelho. O cavalheiro foi embora e aqueles fios ela guardou e não quis desmanchar. Finalmente dormiu. Acordou e naquela manhã esqueceu-se de olhar no espelho.*

***

*Conheci alguém. Convidou-me para ser árvore. Mas para ser árvore precisaria deixar aquela torre de pedra e a cama de oliveira.*

*– Mas meu espelho?*

*Esse alguém contou-me que o espelho é ponte.*

*– Faz de conta que seu vidro é macio como gaze e passa agilmente através dele.*

*– E o que faço depois disso?*

*– Vá sempre, sempre em frente sem parar: pois espelho é o espaço mais fundo que existe...*

*No instante seguinte fechei os olhos e saltei.*

*A primeira coisa que fiz foi verificar se havia fogo na lareira, e fiquei muito satisfeita ao constatar que havia fogo de verdade, crepitando tão alegremente quanto o que deixei para trás.*

*– Assim vou ficar tão aquecida aqui quanto estava lá no quarto, ou mais, porque aqui não vai haver ninguém mandando que eu me afaste do fogo. Oh, como vai ser engraçado quando me virem aqui e não puderem me alcançar!*

***

*O quarto da rainha Kaila foi reconstruído naquele ano. No alto do palácio vivia Kaila. A cama de oliveira foi levada dali, ato que precisou de dez homens durante dez dias e dez noites para cortar a raiz da árvore. Na parede lateral, um espelho camuflado por outros objetos, confundindo-se com os panos das cortinas, com o dourado do teto, com o marrom dos tapetes. Embaixo, um relógio, engenhoca mecânica que anuncia uma preocupação, uma nascente obsessão.*

*Tempo que é, tempo que passa, tempo que será...*

***

*Outono de 1529 e chove lá fora. O casal não suporta tal conjetura de não saber o que lhes reserva o amanhã.*

*Escutavam boatos de uma menina possuidora de um espelho do futuro, que ao invés de refletir os rostos decide antes (por sua livre iniciativa), refletir o amanhã.*

*Esperaram até o inverno.*

*No primeiro dia seco trataram de sondar paradeiro da menina.*

*1555*

*O casal se chegou. Os dois pediam licença à penumbra.*

*Era um pequeno espelho convexo. Ao se olharem viram refletidos dois pequenos crânios.*

*Ao olhar com bastante atenção se enxerga a seguinte inscrição em sua moldura: “Tal era a nossa forma em vida; no espelho nada permanece para além disto”.*

***

*Menina Kaila acorda no escuro. Barulho do sol atrás das beiradas das montanhas. Menina sentada no tear. Fibra clara. Delicado traço cor da luz. Movimenta entre os fios estendidos. Fibras vivas. Quentes fibras. No jardim pendem pétalas. Na*

*lançadeira menina Kaila coloca grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Barulho de sol atrás das beiradas das montanhas. Fio de buriti. Fio de tucum. Lançadeira bate os grandes pentes do tear para frente e para trás. Com fome, tece um lindo peixe. Sede, fibra cor de leite. Menina tece. Uma linda faixa com plumas.*

***

*Pedindo licença a penumbra, rainha Kaila está ainda acordada no escuro, pronta a desmanchar todo seu trabalho daquele longo dia inteiro. Começou logo cedo, quando o sol ainda fazia apenas barulho atrás das beiradas das montanhas. Logo ela se sentou no tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz. Lá fora, a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs foram tecendo a hora. O sol ficou forte demais, e no jardim pediam pétalas, assim a rainha colocou na lançadeira grossos fios cinzentos. Na penumbra trazida pelas nuvens, escolheu um fio de prata. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a rainha passou o seu dia.*

*Quando soavam as doze badaladas no relógio da sua parede lateral, acordada ainda, rainha Kaila se punha a desfiar seus fios.*

*No outro dia, as criadas lhe trouxeram de comer, de beber e o que vestir.*

***

*Era um imenso recinto circular, de seu centro irradiavam-se corredores ainda inexplorados que prolongam-se indefinidamente. Um templo que segundo falam está acima da superfície de toda a Terra. Quanto mais antigo o corredor, mais profundamente no Labirinto e mais próximo de seu centro. Quantos monstros e talvez até deuses não estejam perdidos por aqui? Era lá naquele recinto central que Ahnara fiava as vestes de todo o Reino. Ahnara, feiticeira, adivinha, velha abjeta que se enfeitava com máscara de mocinha. Fiava incessantemente durante dia e noite. Quando prontas, servas buscavam as vestes e eram incumbidas da entrega. Para que chegassem ao centro do Labirinto, um fio guiava desde a entrada, e o caminho da volta era feito do mesmo modo. Ahnara não cansava de alertar sobre os perigos de soltar o fio e se perder para todo o sempre naqueles escuros e profundos corredores.*

***

*Nesses tempos se dedicava a fiar vestes da rainha. Cintura minúscula, coberta por um corset pontudo, algodão azul claro delicado, manga bufante em gaze transparente, saia volumosa, decorada com babados e laços, armada com diversas anáguas, ia até os tornozelos e mostrava os pés. Bordado em pérola com fios de ouro. Para esse modelo, um xale e um leque em tom pastel. Sapatos sem salto, modelo bailarina.*

***

*Naquela noite o cavalheiro não apareceu. Pediu que colocassem um espelho na parede lateral, de frente para o espelho que já habitava ali. Teceu redes de especiais fios. Fios e espelhos, a transportar em labirintos, daqueles em que se perde. Estranhos, porque cheios de duração.*

*Desfiou a noite toda.*

*Na manhã seguinte encontraram-na pendurada entre os dois espelhos, enforcada em fios de tom azul claro.*

***

*Entendo minha decepção. Aquilo que achava ser uma atividade não passava de um empreendimento de vigilância.*

*Abandonada. Chorei por dias e por noites sem parar.*

*Mas era preciso que fosse abandonada por Teseu.*

*Venceu monstros, adivinhou enigmas, mas precisava também salvar seus monstros e seus enigmas.*

*Acreditava que ser forte era carregar e assumir. Acreditava que se tratava de recobrir ou compensar uma condição de carência ou falta, características inerentes a mim. Era tão pesada com Teseu. Difícil carregar a mim mesma, o que me tornava lenta e pesada.*

*Mas só entenderei minha decepção no momento que parar de me preocupar.*

***

*Homem herói, vaidoso. Anda na terra pesado junto com camelos e burros. Em cima deles umas superfícies polidas. Não sei usar. Cheiro algum tem. Gosto algum tem. Diz coisas que não compreendo. O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, O Tempo,*

*Deus. Carrega essas coisas em cima dele. Diz coisas que não compreendo. O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, O Tempo, Deus. Carrega essas coisas em cima dele. Diz coisas que não compreendo. O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, O Tempo, Deus. Carrega essas coisas em cima dele. Diz coisas que não compreendo. O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, O Tempo, Deus. Carrega essas coisas em cima dele. Diz coisas que não compreendo. O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, O Tempo, Deus. Carrega essas coisas em cima dele.*

***

*No palácio é lua nova. De pé em frente à cama de oliveira um espelho. Teseu entrevê uma imagem. Cor da pele branca, pelos pretos pelo corpo, criatura pesada, anda leve, pequenas grandes orelhas, cabeça de touro, cauda de touro, corpo de homem, cauda de homem, chifres da cor da pele, músculos vigorosos e tensos.*

*Estranha e ambígua figura selvagem.*

***

*De onde venho trago notícias. Ele quer que o Reino da Imutabilidade perdure sobre o Reino da Metamorfose. Recusa que deuses ou monstros possam mudar de forma. Diz que as pessoas tem medo. Viram aquele animal dividir-se em duas partes, dando por certo que tudo era uma coisa só. Tamanho foi o medo que sentiram que deram as costas gritando para os seus. Alega que isso é coisa de feiticeiro. Esses são seres que nos iludem com palavras e atos.*

*– E o que vieste fazer aqui?*

*– Pediu que te buscasse, Teseu, para que levasse tais animais para a morte.*

***

*Ele tinha medo da morte. A ideia de perder a si mesmo era insuportável. Tenta obliterar sua destruição de todas as formas.*

*– Acaso senhor, não se crê ingênuo, pensando em um para sempre? Por que tens tanto medo da morte?*

*Não deu ouvido a tal comentário.*

*Certa madrugada parece encontrar uma solução. Criar um duplo. No outro dia volta para casa com uma superfície polida que tem função de refletir.*

*Um dilema o corroía. Como saber se é um ou outro? Se é o verdadeiro ou o falso?*

*– Andei pensando sobre seu medo. Penso que não tens medo da morte. O que te angustia é não existir. E sobre sua engenhoca... há um e outro e verdadeiro e falso e mesmo e outro e...*

***

*Vive uma vida dupla.*

*Dúbia?*

*Assim como quando uma mulher se encontra entre dois homens.*

*Forte, se assume e se carrega. Cuida do lar, do trabalho e daqueles que intui angústia. Canta uma canção de solidão. Aprendeu a trabalhar com metal. E a fazer joias também. Reza para divindades transcendentes. Tem sede. Muita sede. A cada três primaveras que correm refaz sua morada. Sensata. Equilibrada. Na cabeça carrega uma coroa com folhas de oliveira. Mas raramente faz essa exposição. Sai no meio da noite sem que ninguém a veja. Louca, vagueia pelo mundo ensinando aos homens o cultivo da uva e a fabricação do vinho. Em sua jornada castiga severamente todos aqueles que se recusam a cultuá-la. Leva com seu cortejo alegria e felicidade por todo reino. Risonha. Erótica. Lasciva. Longa cabeleira flutuante. Corpo coberto com um manto de pele de leão, na cabeça uma coroa de pâmpanos, dirige uma carruagem comandada por leões.*

***

*Andava furtivamente pelos corredores, uma estranha em minha própria casa. Passeava sob as arcadas desertas, vagueava por corredores e escadas. Cheira excessivamente a morte aqui.*

*Sem entender o que fazia, foi até o quarto. De frente para o espelho pintou. No rosto uma grossa camada de pó branco. Pintou demais os olhos. Demais a boca. Corou de rosa as bochechas. Máscara. Rainha fantasma.*

*Sobre mim mesma uma alguma outra.*

*Essa outra ela não era.*

***

*Um imenso recinto circular. Anda furtiva nos corredores. Medo do monstro. Aqui. Seu único fim é esse. Sentada em um canto onde acredita lugar escondido. Canta para espantar o medo. A cantiga não vigora certa. Nem no tom nem no se-dizer das palavras – o nenhum. A cantiga convida a dançar. Dança. Uma dança que não vigora certa. Põe os olhos no alto, que nem santos e espantados. Enfeita de disparates. Assim com panos e linhas, diversas cores. Uma carapuça em cima dos espalhados cabelos. Enfuna em tantas roupas ainda de mais misturas, tiras e faixas, dependuradas – virundadas: matéria de maluco.*

*A cantiga-dança atrai um monstro.*

*– Antes de morrer se vive, menina Kaila – com ela naquela matéria de maluco.*

***

*Noite de caça. Os Caçapara dançam juntos sobre grandes espelhos que descem do céu. Kaila pinta o corpo. Enfeita de pelos. Urucum percorrido de desenhos cor de barro. Pelagem vermelha amarelada. Cauda vermelha amarelada. Na ponta da cauda um tufo de pelos pretos. No chão, pegadas de quatro patas. Boca totalmente aberta. Dentes a vista. Um gemido. Um som de baixa frequência e intensidade alta. Berro longo. Som profundo. Leoa ruge. Mostra os dentes. Olhos amarelos e profundos. No horizonte o sol se põe. Corre em direção à floresta. Aves gritam no céu. Leoa encontra presa zebra. Observa de longe. Observa de perto. Corre na direção da presa. Zebra foge. Atrito. Com os caninos abocanha a vítima pelo pescoço. Dilacera e rasga o corpo com seus dentes. Sangue vermelho e quente pelo chão.*

*Na tribo Caçapara comem carne de zebra.*

***

*Tinha uma proposição. As regras eram muitos simples. Estariam sentados frente-a-frente, apenas com uma sólida mesa de oliveira a dividi-los, sem falar, sem ir à casa de banho, sem comer, em total silêncio. Mas se um fizesse o outro também faria. De forma que fosse impossível saber quem começa e quem termina. Sentados em uma cadeira que não fosse nem muito confortável, nem pouco. Apenas a olhar para o outro durante um longo período de tempo. Ligação intensa que une dois. Um contra o outro e um e outro e apenas um.*

***

*Subo por uma escada espiralada de oito a doze metros, não consigo precisar ao certo. Um medo anormal de cair dali. No topo, sou convidada a me sentar em uma cadeira de madeira. Era um modelo arquitetural simples e circular. Tenho a sensação de estar sendo vigiada. Ao redor, em toda a volta, enormes espelhos côncavos, giratórios. Múltiplos pontos de vista de mim mesma me rodeavam. Não há janelas nem portas. Não há fuga possível. Tenho a certeza de estar sendo vigiada. Eles viram os gigantes olhos para o centro, para mim, medem-me de alto a baixo, e reforçam a ideia que são eles que me controlam. Sinto-me não só observada, mas moralmente julgada. São inspetores que exercem a punição e a correção.*

*A ansiedade de não saber o que fazer. O tormento de que as coisas não estão bem. Estou no controle. Avanço na direção de um objetivo, de um desejo. Não há medo. Há uma destruição total na tentativa de encontrar uma resposta. Imóvel no acordar do medo. Levo coisas comigo. Em relação às relações com os outros, é a rejeição total e a destruição. É o retorno do reprimido. Parto coisas, as relações são partidas. A culpa leva ao desespero e a passividade. Refugio na toca para pensar.*

*Por fim só consigo gritar:*

*– Tapem-nos, por favor!*

***

*Volto os olhos para um ponto central e agora vejo uma figura cilíndrica castanha suspensa por um fio, que oscila em frente a um grande espelho. Observo. Ahnara vai regressar. Por algum lugar ela vai chegar e uma sombra monstruosa com oito patas peludas vai cobrir-me. Ela extrai o fio, molha com sua boca gigantesca, enfia em um fundo de agulha, e começa a tecer, para mim e para sempre, uma imensa teia que me envolve. Ela encerra todas as portas, fecha todas as aberturas, remenda os tecidos rasgados, amortece com redes as possíveis quedas pelas escadas e ainda tece para mim colchões, panos, roupas, uma nova pele. Tenho, diante da aranha, a sensação de um reflexo, a certeza de ver o meu rosto muito mais claramente que diante do espelho do meu quarto.*

***

*Pela ramaria Keakona e menina Kaila fiam. Fiam um grosso fio cordão. Kaila fia. Desfia. Fia. Fita atenta o fiar da mãe. Impaciente senta-se sobre a relva. Um sítio bom. Distrai-se com o burburinho de um riacho, as vozes das pessoas. Procura o riacho. Encontra escuridão. Perde-se da mãe Keakona. Terror. Desespero. Tem medo. Sente um ar quente em seus pulmões. Chora. Lágrimas quentes correm por suas maças. Tateia o grosso fio. Persegue o cordão. No sítio bom, no chão ainda úmido, o fio-cordão dilacerado, coberto de sangue vermelho escuro. Grita Keakona. Nenhuma resposta se ouve. Keakona está em casa. Um pedaço de cerâmica suja de vermelho nas mãos. Chora abafado. Escondida.*

***

## Referências

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs:* Capitalismo e esquizofrenia. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1995.