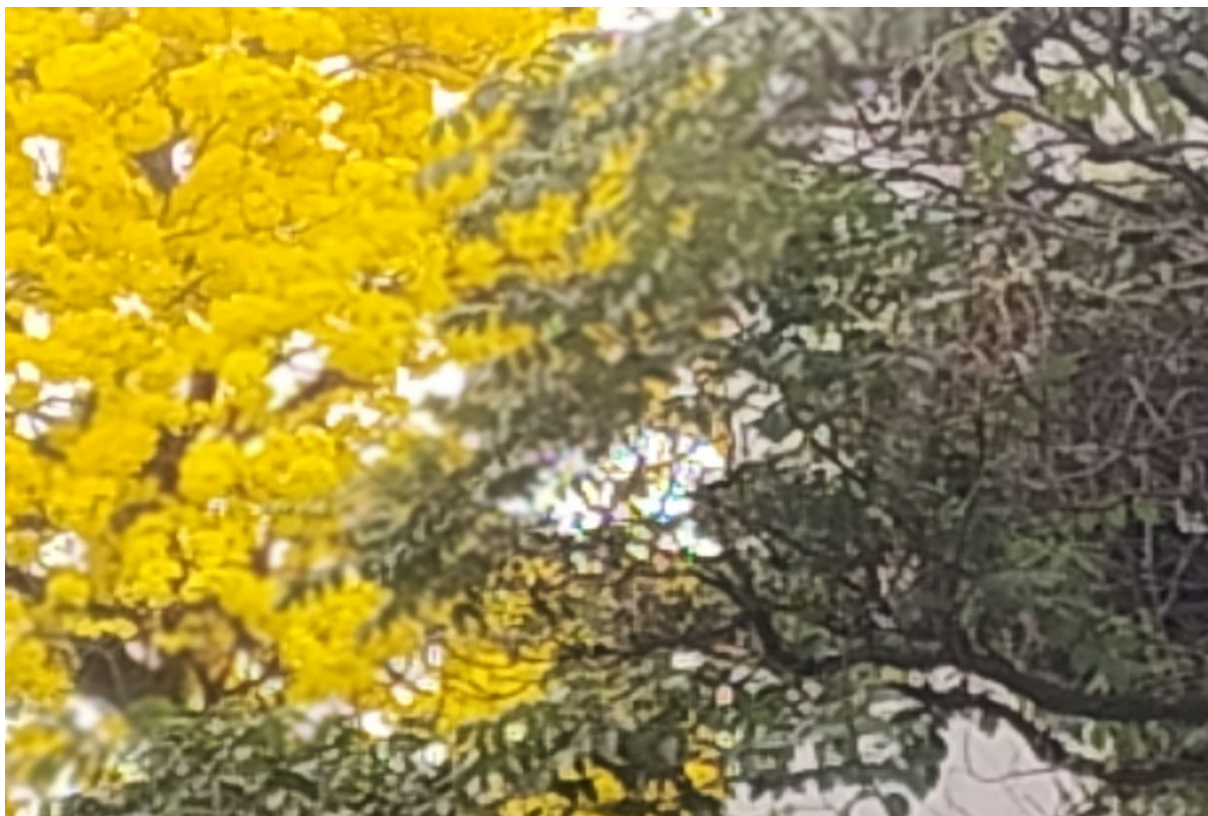


Revista Linha Mestra

Ano XVIII, Vol. 19, N. 56 (maio/ago. 2025)

ISSN: 1980-9026



Marcelo Vicentin – marcelovicentin@yahoo.com.br

REALIZAÇÃO E APOIO



Sumário

EXPEDIENTE	01
EDITORIAL	02
	Marcelo Vicentin
DOSSIÊ	
IX SEMINÁRIO CONEXÕES: DELEUZE E LINHAS E COSMOS E EDUCAÇÃO E ...	
Apresentação	03
	Marcelo Vicentin
Mestre (a) sem discípulos: professor (a) enquanto provocador (a)	05
	Vinicius Defillo Pintor
A dimensão poética da formação docente	19
	Karyne Coutinho
Cartografias e políticas da narratividade na pesquisa em terapia ocupacional	33
	Erika Alvarez Inforsato Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima Natália Machado Cunha Nicole Guimarães Cordone Juliana Haruko Tobara de França Olívia Isshiki de Rezende Kely Kanazawa
Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas	49
	Izaque Moura de Faria Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Cocriações entre filosofia, artes, conhecimento nas escolas	63
	Janete Magalhães Carvalho
Por uma vida sem mediação: sobre a produção de diferença nas instituições culturais	75
	Renata Monteiro Buelau Lucia Maciel Barbosa de Oliveira Sebastian Alexi Wiedemann Caballero
Esquizoanálise aplicada à política de identidade: devir não é identidade e identidade não é dispensável	90
	Tarcisio Moreira Mendes

Ñe'raity: cartografias para habitar as fronteiras da educação matemática	103
Tassia Ferreira Tartaro Maria Eduarda Miranda Dugois Michela Tuchapesk da Silva	
O corpo escreve e o pensamento se transforma: para além da escrita gráfica nas aulas de educação física	113
Wellington Santana Silva Júnior Carolina Rodrigues de Souza	
Experimentação e educação física: a dimensão dos afectos e da experiência nas práticas corporais	140
Rubens Antonio Gurgel Vieira Pedro Xavier Russo Bonetto	
Jardins insurgentes: rizoma ambiental entre arte, vida e educação em terrenos baldios	155
Tamiris Vaz Ezequias Cardozo da Cunha Júnior	
Mandioca-raiz-corpo: partilhas sensíveis entre palavras, imagens, performances, sons e jovens universitários indígenas	173
Davina Marques Alik Wunder	
A intertextualidade em diferentes versões de contos clássicos da literatura: contribuições para a formação de professores e leitores da educação básica	191
Beatriz Pollettini Medici Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	
Educação estética: as influências de Friedrich Schiller na literatura romântica brasileira	202
Eliene Farias Silva Carlos Farias Silva	
Entre fadas e bruxas e príncipes e monstras: tensões referentes às masculinidades e feminilidades na educação básica	218
Marcelly Camacho Torteli Faria Tássio Acosta Wenceslao Machado de Oliveira Jr.	
A vida psíquica dos bebês: apego a contextos e sujeições de gênero	236
Alan Isaac Mendes Caballero	
Cenas, fabulações, arte-educação, devir, escola... ..	259
Laís Schalch Priscila Alves de Paula Belo Talita Alcalá Vinagre	

É uma vez: um devir-cartógrafa na queda na toca do coelho: um ensaio cartográfico sobre a formação de professoras em EAD	275
Lívia Sgarbosa Carolina Rodrigues de Souza	
Fabulando estórias e poéticas com os vírus: experimentações e(m) educações multiespécies	291
Tiago Amaral Sales Fernanda Monteiro Rigue	
Profe-húmus: compostagens para pensar-com biológicas, criações, arte e vida	303
Marcos Allan da Silva Linhares Keyme Gomes Lourenço Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho	
Muvucar sementes e pensamentos entre educação e arte e ambiente e... ..	319
Tatiana Plens Oliveira Andrea Desiderio da Silva Alik Wunder Alda Romaguera Marli Wunder	
Pesar... pensar... diferenciar – a ginga na capoeira como acontecimento	340
Flávio Soares Alves Carlos José Martins Fabio Augusto Pucineli	
Como criar um corpo sem órgãos para o karate? – um ensaio sobre a prática	351
Fabio Augusto Pucineli Carlos José Martins Flávio Soares Alves	
O que seu corpo pode? linhas de escape à ensinação de corpos	361
Diogo Inacio Dias Carolina Rodrigues de Souza	
Colagem rima com aprendizagem: proposta de uma oficina para pensar o aprender	372
Gabriella Pizzolante da Silva Carolina Rodrigues de Souza	
Esculturas companheiras na criação da história em quadrinhos “Corpo”	383
Fábio Purper Machado Maria Carolina Alves	

DEMANDA CONTÍNUA

A mão que planeja, desenha 397

Alice Meirelles Mucheroni
Dulcimeire Aparecida Volante Zanon

Discurso político-religioso sobre o corpo feminino: Gilead brasileira e o PL 1904/24 413

Priscila Alves e Silva Siqueira
Sandra Maia Farias Vasconcelos

Revista Linha Mestra

Ano XVIII, Vol. 19, N. 56 (maio/ago. 2025)

ISSN: 1980-9026

EXPEDIENTE

Editores

Marcelo Vicentin, Professor Visitante da Universidade de Campinas, Brasil; Professor da Secretária de Educação Pública de São Paulo.

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil
Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil
Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil
Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas, SP, Prefeitura Municipal de Valinho, SP, Brasil
Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

Arte

Marcelo Vicentin

Editoração

Marcelo Vicentin

EDITORIAL

Marcelo Vicentin

A Edição n. 56 da Revista Linha Mestra traz a segunda parte do Dossiê *IX Seminário Conexões: Deleuze e linhas e cosmos e educação e...*, realizado em 2024 na Universidade de Campinas, com composições com o pensamento de Gilles Deleuze apresentadas por pesquisadores e artistas do Brasil e de diferentes partes do Mundo

O conjunto de textos publicados dialogam não somente com as palavras de Gilles Deleuze, mas dá continuidade ao Seminário Conexões iniciado em 2009 e mantém viva a relevância contemporânea de sua obra, bem como as possibilidades de ramificações e rizomas que ela permite, em busca por caminhos outros e fluxos que movimentam o modo como a vida e o pensamento podem ser vividos e sentidos.

A conjunção “e” traz a marca desses seminários. E... e... e..., a fim de produzir força, rotas, fluxos, e devires suficientes para sacudir e desenraizar o verbo ser. “E” que permite transitar no meio, enfatizar compossíveis e inimagináveis conexões, ressaltando os movimentos do viver e do pensamento.

Os Seminários Conexões potencializam um movimentar-se entre ideias, levar a pensamentos, produzir encontros, sínteses disjuntivas em que uma não-relação se torna relação, e não a defesa de um fundamento-enraizante. Também a proposta de compor por meio das potências, dos pesos, dos perigos e dos afetos que as palavras de Gilles Deleuze nos impõem, com seus feitos e pensamentos que nos atravessam, que criam pontes e cavam túneis, para entrar, mas também e para sair e fugir por aí.

O *IX Seminário Conexões: Deleuze e linhas e cosmos e educação e...* deseja uma boa leitura... e pela vida seguimos.

Dossiê IX Seminário Conexões: Deleuze e linhas e cosmos e educação e...

Marcelo Vicentin¹

*Compor, saibam vocês, é mais que um desatino
Esmiuçar a dor, fio a pavio
Ofício que deságua o sofrimento
É escoar-se inteiro como um rio
E eu me ponho a compor feito um cigano
Que busca noutra luz seu próprio lume
E me pergunto quem é mais insano
e eu, um rouxinol
Se tu, um vaga-lume
Paulinho da Viola²*

Com a segunda parte do Dossiê *IX Seminário Conexões: Deleuze e Linhas e Cosmos e Educação e...* encerramos a publicação dos textos que proporcionaram aos seus participantes a criação de composições com o pensamento de Gilles Deleuze e de seus parceiros: o habitar de um território entre fronteiras para a composição de acordes possíveis com as artes, a filosofia, a educação e tantos outros que permitam interseccionar linhas por sobre o território e céus, desterritorializando suas fronteiras: meras paredes artificiais. Encontros que se propuseram à múltiplas intersecções como pensamento de Gilles Deleuze, na produção linhas e rotas de fuga para uma jornada em que cada acorde e palavra abrem horizontes para uma multiplicidade de conexões que permeiam nosso viver, a nossa existência.

Deleuze, com sua filosofia da diferença e da multiplicidade, nos encoraja a pensar além das certezas lineares e a valorizar as forças que, invisíveis, conectam os mundos – seja na arte, na ciência ou nas práticas educativas. Assim como linhas que se entrelaçam, seu pensamento age como música nos impulsionando a uma dança que se desdobra em inúmeros passos e caminhos, produzindo encontros potentes e criativos passíveis de reinvenção a cada instante.

Este Dossiê, originário desse convite a dançar, a entrelaçar-se, a criar traz 26 textos que reconstroem fragmentos dos encontros promovidos entre os dias 27 e 29 de maio de 2024, quando ocorreu o IX Seminário Conexões: Deleuze e linhas e cosmos e educação e..., na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, com o apoio da CAPES, do CNPq, da FAPESP, da FAEPEX, PRP Unicamp, da ALB, e da ARP. Complementarmente aos textos do Dossiê, mais dois textos, de demanda contínua, compõem o número, colocando em discussão o desenho como ferramenta para o planejamento pedagógico na Educação Infantil e a uma

¹ Professor Visitante Universidade de Campinas

² CANTORIA, Intérprete: Paulinho da Viola. Compositor: Paulinho da Viola, Hermínio Bello de Carvalho. *In*: EU CANTO Samba, Rio de Janeiro: RCA, 1988, 1 Álbum, faixa 8 (3,36 min).

análise de discursos políticos e religiosos sobre os corpos femininos e a criminalização do aborto, com foco no PL 1904/24.

A provocação está dada. Permita-se e dance e leia e....

Mestre (a) sem discípulos: professor (a) enquanto provocador (a)

Master without disciples: teacher as provocateur

Maître sans disciples: enseignant en tant que provocateur

Vinicius Defillo Pintor¹

Resumo: Gilles Deleuze alerta para a existência de uma imagem dogmática do pensamento, imagem que usualmente vigora nos espaços educacionais. Nesses ambientes, educadores são reduzidos àqueles que meramente apresentam problemas e aguardam dos educandos resoluções previamente estabelecidas. Entretanto, Deleuze também aponta para um pensamento sem imagem, uma forma de pensar imanente que constantemente recomeça em exercício criativo. Nessa concepção, pensar só ocorre involuntariamente iniciando-se com uma violência que leva a sensibilidade à sua enésima potência. Aquele que educa dentro dessa visão converte-se em um provocador, fornecendo signos que sejam capazes de violentar. O estudante deixa de ser discípulo, tornando-se capaz de formular seus próprios problemas e pensar criativamente.

Palavras-chave: Educação; Professor; Provocação.

Abstract: Gilles Deleuze points to the existence of a dogmatic image of thought, an image that typically prevails in educational spaces. In these environments, educators are reduced to those who merely present problems and expect learners to provide pre-established solutions. However, Deleuze also points to a thought without image, an immanent form of thinking that constantly restarts as a creative exercise. In this conception, thinking only occurs involuntarily, beginning with a violence that drives sensibility to its utmost potential. Those who educate within this perspective become provocateurs, providing signs capable of disrupting. The student ceases to be a disciple and becomes capable of formulating their own problems and thinking creatively.

Keywords: Education; Provocation; Teacher.

Résumé: Gilles Deleuze met en garde contre l'existence d'une image dogmatique de la pensée, une image qui prévaut généralement dans les espaces éducatifs. Dans ces environnements, les éducateurs sont réduits à ceux qui se contentent de présenter des problèmes et attendent des apprenants des solutions prédéfinies. Cependant, Deleuze évoque également une pensée sans image, une forme de pensée immanente qui recommence constamment dans un exercice créatif. Selon cette conception, penser ne se produit qu'involontairement, commençant par une violence qui pousse la sensibilité à son plus haut degré de puissance. Celui qui éduque dans cette perspective devient un provocateur, fournissant des signes capables de bouleverser. L'étudiant cesse d'être un disciple et devient capable de formuler ses propres problèmes et de penser de manière créative.

Mots-clés: Éducation; Professeur; Provocation.

Introdução

Pensar acerca de qual é o papel de uma professora ou professor numa educação promotora da diferença não é tarefa simples. Qual é a postura mais proveitosa a ser adotada por educadores a fim de propiciar novos processos de singularização no ambiente escolar? Como um docente pode tornar o espaço educacional em que se encontra em um solo existencial de

¹ Universidade Federal do ABC (UFABC)

liberdade que desemboque em criações? Um ponto de partida proveitoso na busca de encarar tais questionamentos é o de voltar-se para como Zaratustra, personagem do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, lidava com seus discípulos. Após informá-los que desejava voltar à própria solidão, afirma: “há mil veredas que não foram percorridas; mil saúdes e ilhas recônditas da vida. Inesgotados e inexplorados estão ainda o homem e a terra humana” (Nietzsche, 2011, p. 75). Em seguida, recomenda a eles que também sigam sozinhos, que saibam odiar seus amigos, que desconfiem de seu mestre, afinal “retribuímos mal a um professor, se continuamos apenas alunos” (Nietzsche, 2011, p. 75), ou seja, seria um mau aluno aquele que crê indubitavelmente naquele que o ensina. Nessa passagem por nós mencionada, Nietzsche recusa a concepção de que o aprendizado se caracteriza pela mera transmissão de saberes, num processo que reduz a distância entre o que o mestre sabe e o que o estudante não. O pensador não vê com bons olhos que os estudantes pensem tal qual seus professores já pensam. É contrário a um modelo escolar de reconhecimento e reprodução, de respostas corretas a perguntas já dadas, previamente estabelecidas. Zaratustra não é um mestre que se insere nesse cenário de favorecimento do mesmo, pelo contrário, ele deseja que seus discípulos pensem aquilo que ele nunca pensou, coloquem questões nunca antes colocadas, tracem caminhos e linhas inéditas.

Aos nossos olhos, o filósofo francês Gilles Deleuze compartilha do mesmo posicionamento que o de Nietzsche. Vislumbramos em seus conceitos a potencialidade para erigir uma espécie não usual de visão do que seja um mestre, professor ou o que o valha. Um educador que ao invés de ensinar, provoca. Que tem como resultado de sua prática a produção do novo por aqueles que estão sob sua errática tutela. A nós, a professora e o professor transmissores caracterizam-se como reacionários, fazem girar as engrenagens da produção de subjetividade capitalista. Mas a alternativa a essa figura não deve ser aquele que combate a ideologia revelando a realidade, o caminho para a superação de uma escola mortificadora é o de fazer com que ela se transforme em lugar para a irrupção de novos processos de subjetivação mais potentes e não antevistos, fazer da educação uma aliada da criação. Não se trata de substituir uma subjetividade modelo por outra, fabricar resistentes e subversivos em série, mas criar condições para que cada sujeito atualize virtualidades. O mestre capaz de realizar essa ação é o sujeito que desejamos exaltar.

A menção que fazemos ao ato de provocar se deve a compreendermos que o professor que cumpre com o que almejamos é um educador provocador. Explicamo-nos através de nosso uso de dois conceitos de Deleuze: imagem dogmática do pensamento e pensamento sem imagem. O autor faz duras críticas à primeira imagem e exalta a segunda. Tecida primeiramente

em livros anteriores ao feliz encontro com Félix Guattari como “Nietzsche e a Filosofia” (2018a), “Proust e os signos” (2022) e “Diferença e Repetição” (2018b), a reprimenda à imagem dogmática do pensamento perpassa por toda sua obra mesmo que com outras roupagens, sendo ainda presente em seu último livro, esse escrito a quatro mãos com Guattari, “O que é a filosofia?” (1997). Resumidamente, Deleuze denuncia como imagem dogmática do pensamento a concepção do ato de pensar que se julga pretensamente natural e livre de pressupostos, apesar de não o ser (pois mantém a existência de pressupostos ainda que subjetivos ou implícitos). Ela institui modelos de como se deve pensar. Dociliza o pensamento e o torna servil aos poderes constituídos. É hegemônica nas escolas do pensamento ocidental, ainda que apresentando variações entre os intelectuais da tradição, isso porque, conforme Roberto Machado (2009, p. 136), sua natureza é muito mais ligada à forma do que a conteúdos. Não é à toa que as formas sejam privilegiadas nos comentários deleuzianos: “a verdadeira crítica é a crítica das verdadeiras formas e não dos falsos conteúdos [...]” (Deleuze, 2006a, p. 179). Coloca-se como o ato neutro do próprio pensamento e estabelece, assim, um feroz autoritarismo, negando outras formas de pensamento. É fácil identificar a presença da imagem dogmática do pensamento nas salas de aula tradicionais. Cada estudante deve aprender a ter as ideias adequadas, responder corretamente aos problemas já postos por seus professores. As escolas em sua maioria modelizam, produzem estudantes que pensam como seus mestres pensam, inserem neles as ideias que se espera que tenham, transformam-os em operários do pensar e lhes negam as possibilidades criativas.

Por outro lado, o pensamento sem imagem é um pensamento que constantemente refunda-se, escapa da imagem estabelecida a ser reproduzida - difere de si mesmo. Nele, não se trata de encontrar aquilo que é eterno ou mesmo revelar o crucial de uma época, mas sim de elaborar o que nunca fora pensado. Não mais chegar às respostas certas para interrogações, mas pensar o inédito frente aos problemas. Problemas esses que não exigem determinadas soluções específicas, pelo contrário, tensionam o pensamento e dessa maneira permitem que ele se movimente em caminhos desconhecidos. Mas esse pensar é algo raro, não acontece a todo instante e quando bem se quer. É uma ação involuntária, fruto de coerção: só se pensa por necessidade. E o que coage? Novos problemas. Cada bom problema abre uma nova perspectiva que não é familiar, coloca o pensamento em um território estranho e no qual ele é incapaz de realizar a reconhecimento, obrigando-o a atuar de outra forma, a pensar o impensável, a criar. O professor que deseja atuar em concordância com o pensamento sem imagem precisa ser como Zaratustra: um mestre sem discípulos. Não mais apresentar problemas já dados e aguardar

respostas antevistas. Não mais modelizar o pensamento para que cada estudante pense igual seus professores pensam. Não mais ensinar a reconhecer e reproduzir ideias e valores adequados. É necessário que o professor cesse de transmitir saberes e passe a provocar encontros. Uma professora ou professor que coloca problemas é aquele que se põe na condição de provocador, possibilitando aos seus educandos que criem. Pensa aulas e atividades que não ensinem, mas mobilizem e afetem as turmas. Tem como prática provocar, apresentar signos que violentam e fazem pensar algo que não se sabe o que será, pois vale muito mais o ato criativo do pensamento do que a repetição de conhecimentos já dados.

Para aprofundarmo-nos e melhor explicarmos esses pontos, estruturamos o presente artigo em duas seções. Na primeira, temos como objeto de nosso discurso os já mencionados conceitos de imagem dogmática do pensamento e pensamento sem imagem. Já a última seção é dedicada a, a partir desses conceitos, desenvolver nossa tese que toma o ato de educar como a ação de provocar - sendo a provocação assumida num sentido próprio tributário à descrição do ato de pensar originalmente apresentada por Deleuze. Por fim, expressamos sucintas considerações finais.

Imagem dogmática do pensamento e pensamento sem imagem

Gilles Deleuze (2006b, p. 327) insere o pensamento de Friedrich Nietzsche no que chama de uma “contrafilosofia” que não deve ser concebida como uma anti filosofia. Sua proposta seria a de construir uma crítica interna ao fazer filosófico hegemônico, contrapondo-se a uma visão aparentemente dominante². Além de Nietzsche, fariam parte dessa empreitada nomes como os de Baruch de Espinosa, Duns Scott e Lucrécio. O próprio Deleuze também se insere nesse tipo de tradição cartografada pelo autor, inserção já notável nos seus comentários de história da filosofia os quais, segundo o mesmo, tendiam para uma “identidade Espinosa-Nietzsche”³ (Deleuze, 1992, p. 169). Mas o que uniria esses pensadores? Em linhas gerais, a intenção de promover uma forma de pensamento que se caracteriza sobretudo por ser imanente, produtora do novo e contestadora dos valores estabelecidos. Pensamento efetivado numa

² Acerca desse ponto vale notar a defesa de Deleuze sobre um “irracionalismo” em Nietzsche que rivalizaria com o racionalismo kantiano: “Há muitos enganos sobre o irracionalismo enquanto se acredita que essa doutrina opõe à razão algo diferente do pensamento (...). No irracionalismo não se trata de outra coisa a não ser o pensamento, a não ser do pensar. O que é oposto à razão é o próprio pensamento” (Deleuze, 2018a, p. 121).

³ Sobre a interpretação que Deleuze faz de Espinosa como inspirador de Nietzsche cf. Deleuze, 2018a, p. 81-84. Sobre essa tal “identidade Espinosa-Nietzsche” evocada por Deleuze cf. Hardt, 1996, Caps. II e III. Ver: HARDT, Michael. **Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia**. Trad. S. Cavendish. São Paulo: Editora 34, 1996.

“dimensão que não é a do histórico [...] nem a do eterno”, mas a dimensão do “*intempestivo*” (Deleuze, 2006c, p. 168). A questão é a de filosofar contra o próprio tempo, pensar contra o já pensado.

Para Deleuze, a tradição filosófica ocidental teria atuado em outro caminho, operando dentro da “imagem dogmática” ou “clássica” do pensamento. Conforme já mencionado por nós na introdução do presente texto, esse conceito está presente na obra de Deleuze tanto em seus livros anteriores aos eventos de maio de 1968 quanto em sua produção final, essa escrita junto a Guattari. Tal imagem colocaria a si como natural e neutra, acabando por ser autoritária, tendo em vista que dessa maneira almeja se universalizar. Mais do que isso, comprometeria a própria potência do pensar, pois estabeleceria a filosofia a serviço do mesmo, dos valores já dados. Ela assume falsamente que não possui qualquer pressuposto, o que é questionado por Deleuze.

Segundo o filósofo francês (2018b, p. 169-170), é preciso diferenciar pressupostos objetivos e subjetivos. O autor caracteriza os primeiros como conceitos explicitamente supostos por um conceito dado enquanto os segundos seriam aqueles que se passariam como pré-filosóficos, universais e naturais ao pensamento. Os filósofos desde sempre teriam tido êxito em escapar dos postulados objetivos, mas falhado em livrar-se dos subjetivos. Nesse caso se enquadraria, por exemplo, René Descartes, intelectual que resistia em definir o ser humano como “animal racional”, pois essa definição exigiria uma multiplicação das questões por demandar o conhecimento dos conceitos de “animal” e “racional”, pressupostos objetivos. Entretanto, sua alternativa foi a de elaborar o conceito de *cogito*, o qual ainda necessita de outros conceitos, a saber os de “ser” e “pensar”. O pensador moderno assume que essas noções seriam evidentes, que elas estariam na ordem do natural sendo, portanto, universalizáveis: todos saberiam o que significa ser e pensar. Essa ideia fica explícita no texto “A busca da verdade pela luz natural” (2018), no qual Descartes cria dois personagens: Epistemon e Eudoxo. Um deles é fiel à tradição aristotélica e o outro exerceria o pensamento naturalmente, livre de influências externas. Ora, o que Descartes não percebe é que esse segundo também possui pressupostos, mas subjetivos, o exercício de seu pensar é tão artificial quanto o de sua contraparte, a pretensa naturalidade com que pensa não passa de ilusão. Ilusão de que pensar de uma determinada maneira seria o ato neutro do próprio pensamento, miragem que estabelece um autoritarismo poderoso e disfarçado, passando-se por inexistente.

De acordo com Deleuze, um pensamento mais potente parte da negação desse adequamento para buscar outras construções intelectuais. Trata-se de tornar-se aquele que não sabe o que todos sabem, negar os pressupostos subjetivos. Porém, a imagem dogmática do

pensamento esforça-se para interditar as linhas de fuga, seu principal pressuposto camuflado a operar com esse fim é o de que há “uma *boa vontade do pensador* e [...] uma *natureza reta do pensamento*” (Deleuze, 2018b, p. 181). Isso significa que o pensamento naturalmente estaria vinculado ao Verdadeiro, desejando-o, possuindo-o. Da mesma forma, assume-se que pensar seria de fácil exercício, chegando mesmo a ser da ordem do espontâneo. Posição expressa por juízos como os de que todos desejam obter conhecimento ou do bom senso ser universalmente partilhado. Essa visão é tida como pré-filosófica porque é tratada como necessária, tomada mais como uma constatação do que um julgamento. Converte-se na base de todo pensamento, sendo por essa razão a sua imagem. É algo que ao mesmo tempo define e limita o fazer intelectual.

Há ainda mais a acrescentar à imagem dogmática: ela funciona através do “modelo de reconhecimento” (Deleuze, 2018b, p. 185-189) no qual um sujeito pensante tido como universal se exerce sobre um objeto qualquer através de faculdades concordantes e o torna objeto de conhecimento. É evidente ser Immanuel Kant o grande nome desse modelo, principalmente nas páginas da “Crítica da Razão Pura” (2012), contudo ele já consta no “Teeteto” (2020) de Platão e nas “Meditações Metafísicas” (2015) de Descartes - com suas devidas especificidades, claro. A existência do modelo de reconhecimento como uma das maneiras de se utilizar o intelecto é indubitável, ele é posto em ato cotidianamente: “Eis uma maçã”; “Eis uma bola”; “Bom dia, Teeteto”. O ponto para Deleuze, como aprofundaremos em breve, é de que esse pensamento corriqueiro não é o mesmo do exercício filosófico, chegando a ser um ultraje tomar o pensar filosófico como algo tão banal. Mais, o modelo de reconhecimento ao apenas reconhecer o que é reconhecível e reconhecido abdica das potencialidades criativas do pensar. Há a crença de que a verdade deve ser lembrada, revelada, encontrada, mas não criada. O Verdadeiro como preexistente ao ato intelectual. Ao reconhecer um objeto “adequadamente” endossa-se os valores que se inscrevem sobre esse mesmo objeto. O pensamento acaba por alinhar-se ao instituído, é conformista, serve aos poderes dominantes: o múltiplo é subordinado à identidade pré-concebida. Ao estabelecer regras e normas sobre a atividade filosófica e o pensamento, submete-os ao já dado, erige o que é adequado e, por consequência, também o que não deve ser tolerado.

Haveria, assim, um mundo homogêneo e idêntico a ser conhecido, fiel às expectativas da imagem dogmática: conhecer como reconhecer, pensar como preencher a distância entre o sujeito e o objeto. Mundo vinculado a uma transcendência que lhe confere identidade, adquire uma forma de antemão atribuída a si pelo próprio pensar que, no fundo, só se ocupa de si mesmo. Dentro dessa compreensão o principal inimigo do pensar é o erro, ou seja, enganar-se

ao reconhecer: tomar um objeto por outro, dizer “Bom dia, Teodoro” quando com quem se fala é Teeteto. E se o pensamento possui uma afinidade natural com a verdade bem como o sujeito pensante deseja o Verdadeiro, o erro enquanto falsa reconhecimento só é passível de explicação por conta da ação de forças externas a ele, levando-o a se desviar da própria retidão. Elementos sociais, corporais ou psicológicos seriam esses vilões. O distraído, o míope, o louco, o maldoso, o bestial... todos esses tomariam o falso pelo verdadeiro. O fazer filosófico acaba resumido à apresentação de respostas corretas para problemas existentes, sendo necessário impedir que forças exteriores o deturpem. Aí entra o papel do método na imagem dogmática, ele se caracteriza como fiador do bom funcionamento do pensar, sendo aquele que blinda o pensamento das interferências indesejadas. Com o método se pensaria bem, se pensaria verdadeiramente, se pensaria de forma universalizável. Pensar assumido como o solucionar de problemas já apresentados, eternamente apresentados, simplesmente responder às interrogações. Filósofas e filósofos apenas preencheriam lacunas de ignorância, exercício próximo ao do estudante que responde corretamente às indagações do mestre, o bom discente que replica ao mestre aquilo que o próprio professor já sabe e espera que seu discípulo também passe a saber. O intelectual como guardião dos valores eternos, aquele que os revela e sobre eles reflete (Deleuze, 1992, p. 151).

Essa visão não passaria de um grande mortificador do ato intelectual, Deleuze (2018b, p. 208) apresenta que “a verdade, sob todos os aspectos, é caso de produção, não de adequação”. Para o filósofo, o pensamento é criativo, ele produz conceitos ao invés de revelá-los, recordá-los, contemplá-los, comunicá-los ou descobri-los sendo essa a tese central de “O que é a Filosofia?” (1997)⁴. O ato de pensar deixa de ser o de alcançar respostas corretas a interrogações já dadas, encontrar o universalmente válido. Pensar seria aventurar-se em solos desconhecidos.

Deleuze rejeita a boa vontade do pensador e trata o pensar como ação involuntária, fruto de coerção, consequência de uma violência que vem de fora: só se pensa por necessidade. Por isso pensar é algo raro, a criação não acontece a todo instante e quando bem se quer, ela é muito mais fortuita e rica do que a reconhecimento. Se é possível dizer que ali está uma maçã sempre que se abra os olhos e volte-se a uma fruteira, inventar procede apenas pela confrontação com exigências mais significativas:

⁴ É digno de atenção que ainda em sua juventude já havia o germe desse posicionamento. No ensaio de 1956 intitulado “Bergson, 1859 - 1941” (2006), Deleuze afirma que um grande filósofo é aquele que cria novos conceitos que ultrapassam o pensamento ordinário e conferem uma nova verdade às coisas. Ver: DELEUZE, Gilles. Bergson, 1859-1941. In: LAPOUJADE, D (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Trad. L. Guarino. São Paulo: Iluminuras, 2006.

Não é que um belo dia se diz: ‘Opa, vou inventar esse conceito’, assim como um pintor não diz, um belo dia: ‘Opa, vou fazer um quadro desse jeito’, ou um cineasta: ‘Opa, vou fazer este filme!’. É preciso haver uma necessidade tanto em filosofia quanto alhures, caso contrário nada há. Um criador não é um padre que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo que ele tem absoluta necessidade (Deleuze, 2016, p. 333).

Essa necessidade é materializada através de problemas, sem eles nada se pensa. Todos os conceitos filosóficos são relativos aos problemas que os filósofos atribuem a si (Deleuze; Guattari, 1997, p. 33; 41). É por isso que Sócrates pergunta “o que é?” para Hípias que responde “Aquele é!” (Platão, 2019, 287d). O sofista não é um tolo incapaz de compreender a questão que a ele é imposta. O que se passa é que sua questão é outra, seu problema é outro, ele acredita que é no devir-belo dos objetos concretos que surgirão os pensamentos mais frutíferos. Pensa-se aquilo que se pode com os problemas que se têm, não porque se encontrará as soluções de cada um deles, as respostas adequadas, mas sim porque é através do tensionamento que provocam que o pensar é posto em marcha. Cada bom problema abre uma nova perspectiva que não é familiar, coloca o pensamento em um território estranho no qual ele é incapaz de realizar a reconhecimento, obrigando-o a abandonar seus pressupostos e atuar de outra forma, a pensar o impensável. A filósofa e o filósofo são aqueles que desenvolvem novos conceitos para lidar com as implicações de seus problemas, dado que a partir deles recortam o caos, dando-lhe consistência e promovendo a novidade. Enquanto a imagem dogmática do pensamento obstrui o contato com o caos e a ocorrência de novos problemas, Deleuze apresentará o conceito de “pensamento sem imagem” como aquele capaz de suscitar a novidade sempre refundando-se a si mesmo através de sua relação com o fora.

O inimigo do pensamento não seria o erro, mas a besteira e as formas baixas de se pensar, aquilo que afasta o pensamento do que pode. O critério que diferencia os pensamentos elevados dos baixos, a imagem dogmática do pensamento do pensamento sem imagem, é totalmente imanente. Não há qualquer relação a algum termo exterior aos agenciamentos que constituem o pensar como poderiam ser o Verdadeiro ou o Bem. Pelo contrário, a valoração ocorre pelas próprias relações em si: é bem-quisto o pensamento que incentiva novos encontros e afetos, promove a produção de um real que já não estava contido nos próprios termos dos agenciamentos. Enfim, pensar para ultrapassar o pensado em prol da diferença⁵.

⁵ O conceito de diferença em Deleuze não diz respeito a um contraste estático entre objetos, nem à negação do que um objeto não é, mas à dinâmica de todo o ser enquanto positividade, trata do devir. Não há espaço para a diferença como alteridade, negação ou contradição. Para ele, a diferença consiste não em diferir do outro, mas em diferir de

A filosofia da diferença formulada por Deleuze nega a existência de uma forma superior de ser ou qualquer exterioridade às relações que lhes dê sentido, opera na lógica interna da multiplicidade. Sem um valor superior e externo ao mundo, as multiplicidades constroem e reconstroem os seus sentidos. As diferentes expressões do ser não são hierarquizadas uma em relação às outras, o que importa é como estão em relação aos próprios limites, se não estão afastadas daquilo que podem. É por isso que Deleuze (2018b, p. 183; 2006d, p. 125-127) afirma diversas vezes que é de seu interesse fundar um “pensamento sem imagem”, uma forma de pensar destrutiva que renuncia à representação e sempre recomeça, nunca dá fim ao movimento num eterno refundar-se. Contra o modelo transcendente que é a imagem dogmática do pensamento, pensar através de um processo imanente.

Educar como provocar

Julgamos os conceitos deleuzianos mencionados na seção anterior como riquíssimos para pensarmos a educação e os espaços escolares. A imagem dogmática do pensamento reina triunfante nas concepções de educação praticadas na maioria das instituições de educação, ainda que irrefletidamente. Na maioria das escolas, cada estudante deve aprender a ter ideias adequadas, responder corretamente aos problemas já postos por seus professores. O mau aluno é aquele que toma o falso pelo verdadeiro ao não reconhecer o que se espera. Nas provas e exames, todas as respostas certas já são anteriormente imaginadas, há gabaritos preenchidos com palavras de ordem que devem figurar nos papéis. Os problemas todos dados, nenhum educando tem direito de colocar os próprios, sendo que ao recebemos prontos os problemas sobre os quais nos debruçamos “somos mantidos numa espécie de escravidão. A verdadeira liberdade está em um poder [...] de constituição dos próprios problemas” (Deleuze, 1999, p. 9). Dessa forma, a escola torna-se modelizadora e despotencializa seus estudantes, fazem os pensar como seus mestres já pensam. Professores que em sala de aula podem dizer: “não se deve pensar originalmente, não há capacidade para isso. Olhem para os grandes nomes no quadro negro, eles já pensaram por vocês, pensaram verdadeiramente, revelaram as essências, encontraram as verdades. Basta a vocês, pobres alunos, repeti-las assim como eu faço”. Em suma, “a professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma

si mesmo nos agenciamentos em que se encontra. A indeterminação suplanta a finalidade e a causa eficiente se impõe sobre a causa final. A diferença é puro movimento, um meio sem começo nem fim. Cf. Deleuze, 2006. Ver: DELEUZE, Gilles. Bergson, 1859-1941. In: LAPOUJADE, D (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Trad. L. Guarino. São Paulo: Iluminuras, 2006.

regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda. [...] damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários” (Deleuze; Guattari; 2011, p. 11-12).

Contudo, é possível escapar desse cenário despotencializante, conceber uma educação condizente com o pensamento sem imagem, imaginar um educar como provocar. Se Nietzsche afirma que se retribui mal aos professores quando se persiste na condição de aluno, é porque o mestre não deve transmitir o que já sabe aos que o seguem, mas provocá-los para que pensam no que nunca tenha sido pensado. Aquele que cria, aquele que pensa, jamais pode se restringir ao papel de um plagiador que produz peças idênticas.

Mas como se provoca? Suscitando encontros, afinal “o reconhecimento é o contrário de um encontro” (Deleuze; Parnet, 2004, p. 19). Interpretando uma passagem do livro VII da “República” (Platão, 2001, 523b), mas sem assumir todas suas implicações⁶, Deleuze apresenta que Platão dividiu os objetos em dois tipos: aqueles passíveis de serem reconhecidos porque a sensibilidade basta para lidar com eles e outros aos quais a sensibilidade não dá conta, objetos que fazem pensar. O modelo de reconhecimento opera quando se encara os primeiros, mas quando são os segundos que se colocam perante a alguém, é um encontro que acontece. Dissemos que o pensamento necessita de problemas, porém um problema só passa a existir depois de um encontro, sem ele o pensamento pode se ocupar como faz no modelo da reconhecimento, mas não pensar verdadeiramente. Cada encontro se caracteriza pela sua violência, o signo que força a pensar afeta o pensamento de forma imperiosa, não há uma escolha voluntária por parte do pensador em deixar-se afetar, ele simplesmente é afetado pelo fora: “[...] só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito do mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo e nada supõe a filosofia” (Deleuze, 2018b, p. 91).

Portanto, o pensamento não pode ser concebido em seu próprio interior. O início da atividade intelectual criadora vem do encontro com forças exteriores que ao mesmo tempo dão o que pensar e forçam a pensar - necessita do caos. Coerção na qual o exterior não apresenta uma essência revelada, mas provoca um mal-estar ao não permitir a reconhecimento tranquila, ao

⁶ Deleuze não lida com os sistemas filosóficos dos autores como se fossem fechados, a questão de aceitar ou rejeitar todo o pensamento de alguém é a ele falsa. Seu ponto é o de utilizar conceitos existentes, mas retirando-os de seus agenciamentos originais e colocando-os em um outro que lhe sirva naquele momento, desse modo não é necessário lidar com as implicações originais de cada ideia. “Eu me imaginava chegando pelas costas de um autor e lhe fazendo um filho, que seria seu, e, no entanto, seria monstruoso” (Deleuze, 1992, p. 14).

dissolver a unidade tranquilizadora tal como o mundo se mostrava, abala a coerência do horizonte em que se estava. O pensamento ocorre num desconforto no qual a faculdade da sensibilidade é levada ao seu limite. O encontro gera uma provocação que aponta para um lado desconhecido, o pensamento em conexão com o não pensado. Para dar conta da heterogeneidade que se coloca só resta inventar. Por isso não se pensa o que se quer, mas o que se precisa. Ao comentar a obra do escritor Marcel Proust, Deleuze (2022, p. 21) pontua:

Quem procura a verdade? O que está querendo dizer aquele que diz ‘eu quero a verdade?’ Proust não acredita que o homem, nem mesmo um espírito supostamente puro, tenha naturalmente um desejo do verdadeiro, uma vontade de verdade. Nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos impele a essa busca.

Na visão do filósofo, Proust é muito feliz em sua inovação de substituir a noção de método pelas de coação e de acaso. Os encontros são contingentes, ou seja, da ordem do acaso e agem sobre os indivíduos coercitivamente. Desse modo, quem deseja pensar não deve aprender a replicar um método, o caminho para o pensamento é estar aberto para ser afetado pelo que o acaso entrega, estar disponível como alvo de violência: “cabe a nós irmos a lugares extremos, em horas extremas [...]” (Deleuze, 2018a, p. 142). Nessas situações, a sensibilidade é levada ao limite e sem dar conta daquilo que a ela chega, desloca-se para outra direção. Pensar diz mais respeito à eclosão de uma nova sensibilidade do que de uma tomada de consciência. Eis o “irracionalismo” de Deleuze: não uma oposição ao pensamento, mas sim à razão do bom senso. Irracionalismo no sentido de que pensar depende do fora do pensamento, de que pensar leva a resultados inesperados que podem trair seu movimento originário. Pensar tomado enquanto algo da ordem do extraordinário, não do corriqueiro. A professora e o professor enquanto provocadores são justamente aqueles que criam situações na qual os encontros se dão, provocam seus estudantes através de atos violentos à sensibilidade que obrigam seus educandos a não apenas reconhecerem, mas pensarem.

Nesse processo o acaso é fundamental não somente por ser ele quem apresenta o mundo externo que afeta o pensador, mas também porque é absolutamente imprevisível saber o que afetará a quem, quais encontros encontrarão quais sujeitos. Assim o é por cada pessoa ser, assim como os encontros, imprevisível. Todos os indivíduos são singularizados em suas experiências, vontades, enfim, em seus agenciamentos com os mais variados elementos a partir de seus territórios existenciais. Alguns serão apaixonados pelo latim, outros se mostrarão filósofos, há aqueles que serão atravessados pelas artes ou que dedicarão seu tempo às ciências naturais.

Independentemente disso, é preciso lembrar que “nunca se aprende fazendo como alguém, mas com alguém” (Deleuze, 2022, p. 27). O bom mestre proporciona encontros e estimula a capacidade de seus discípulos serem afetados, nada mais do que isso. Esse é o motivo de Zaratustra ter exigido a traição de seus seguidores, eles passaram a somente reproduzir os conteúdos que ouviam, tornaram-se crentes. Em entrevista, Deleuze (1996, [n. p.]) fala sobre esse tema aplicado às salas de aula:

Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. [...] Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente.

Nesse cenário, aquele que educa deve confeccionar aulas e atividades escolares que convenham ao maior número de pessoas possível, sempre variando para tentar atingir os que ainda se encontram adormecidos. Recusar discípulos, nunca desejar que pensem o que já é pensado, nunca esperar respostas corretas a problemas antigos. Ter como prática provocar, apresentar signos que violentem e façam pensar. O que se pensará? Não se sabe e não importa. O ponto é o ato criativo, a aventura em que cada estudante embarca ao lidar com um problema ao qual a reconhecimento não lhe apresenta resposta. Esse é um caminho para quem deseja uma educação em concordância com o pensamento sem imagem, para quem deseja cumprir com a proposta de educar enquanto provocar.

Considerações finais

Para Deleuze, o pensador como amigo do conhecimento sai de cena, não há coincidência ou boa vontade em seu exercício. O pensamento vem de uma conexão contingente com o fora que através da violência faz pensar, pois desampara o pensador retirando-o do terreno seguro em que se encontrava. Aquele que não se afeta por nada é incapaz de pensar. Processo que resulta em imprevisível novidade, não na revelação ou resgate de valores prontos, mas na criação de novos conceitos que nunca haviam sido pensados. Pensar é sempre pensar de outra forma.

Uma professora ou professor, sendo assim, não deve mais transmitir saberes prontos fazendo com que os estudantes pensem conforme aquele que educa pensa. É preciso que se

escape da imagem dogmática do pensamento e se busque operar no pensamento sem imagem. Tornar-se um mestre sem discípulos ao fazer de seu ofício um trabalho de provocação. Emitir signos que violentem a sensibilidade impedindo a reconhecimento, abrindo espaço para a imprevisível colocação de problemas por parte de seus discentes que deixam de ser alunos e se tornam, eles próprios, pensadores. Sujeitos que criam aquilo que seu docente nunca foi capaz de vislumbrar. A educação transforma-se em um solo existencial de liberdade que dá vazão a processos de singularização.

Referências

- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. P. P. Pelbart. São Paulo, SP: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida a Claire Parnet. 1996. Disponível em: <https://vimeo.com/439384091/c20368bcc4>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Trad. L. B. L. Orlandi. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento. In: LAPOUJADE, D (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Trad. T. Tadeu e S. Corazza. São Paulo: Iluminuras, 2006a, p. 175-183.
- DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In: LAPOUJADE, D (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Trad. M. Nascimento. São Paulo: Iluminuras, 2006b, p. 319-329.
- DELEUZE, Gilles. A gargalhada de Nietzsche. In: LAPOUJADE, D (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Trad. P. P. Pelbart. São Paulo: Iluminuras, 2006c. p. 167-169.
- DELEUZE, Gilles. O homem, uma existência duvidosa. In: LAPOUJADE, D (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Trad. T. S. Themudo. São Paulo: Iluminuras, 2006d, p. 123-127.
- DELEUZE, Gilles. O que é o ato de criação? In: LAPOUJADE, D. (org.). **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas**. Trad. de G. Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 332-343.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. M. T. Barbosa e O. Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018a.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. L. Orlandi e R. Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Trad. R. Machado. São Paulo: Editora 34, 2022.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 2. Trad. A. L. de Oliveira e L. C. Leão. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. J. G. Cunha. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Trad. M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

DESCARTES, René. A busca da verdade pela luz natural. **Diaphonía**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 179-190, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/19811>. Acesso em: 04 mar. 2024.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. F. C. Mattos. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACHADO, Roberto. **Deleuze: a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. P. C. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PLATÃO. **A república**. Trad. M. H. Rocha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. **Teeteto**. Trad. M. Iglésias e F. Rodrigues. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: edições, Loyola, 2020.

PLATÃO. Hípias maior. Trad. L. Angioni. **Revista Archai**, [S. l.], n. 26, e02608, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/archai/article/view/18244/21525>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Sobre a autora e o autor

Vinicius Defillo Pintor: É mestre em Filosofia pela Universidade Federal do ABC (2025) tendo sido bolsista CAPES, inserindo-se na linha de pesquisa "Ética e Filosofia Política". Também é Bacharel em Ciências e Humanidades (2018), Filosofia (2022) e licenciado em Filosofia (2019) pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Foi coordenador da Escola Preparatória da UFABC e atua como professor do Ensino Básico desde 2017, atualmente trabalha no SENAC São Bernardo como docente da disciplina Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

E-mail: viniciuspintor@ymail.com

Recebido em: 27 fev. 2025

Aprovado em: 14 jul. 2025

A dimensão poética da formação docente¹

The poetic dimension of teacher training

La dimensión poética de la formación docente

Karyne Dias Coutinho²

Resumo: Este texto apresenta parte de uma pesquisa, de metodologia cartográfica, sobre a dimensão poética da docência, que investiga potencialidades do campo das artes cênicas para a produção de conhecimento relativa à formação continuada de docentes. Na companhia de estudos que se situam nas interfaces entre arte e educação, aborda-se aqui uma residência artístico-pedagógica realizada como ação específica da pesquisa, que apontou possibilidades de caminhos formativos viesados por movimentos — de atenção, presença, escuta, improvisação, composição, coletividade, infância, entre outros — capazes de, por meio da desmecanização do corpo, liberar e ativar potências criadoras de professores e professoras.

Palavras-chave: Formação docente; Movimentos poéticos da docência; Artes cênicas e educação.

Abstract: This text presents part of a research project, using cartographic methodology, on the poetic dimension of teaching, which investigates the potential of the field of performing arts for the production of knowledge related to the continuing education of teachers. Along with studies that are situated at the interfaces between art and education, we address here an artistic-pedagogical residency carried out as a specific research action, which pointed out possibilities of formative paths biased by movements — of attention, presence, listening, improvisation, composition, collectivity, childhood, among others — capable of, through the de-mechanization of the body, liberating and activating the creative powers of teachers.

Keywords: Teacher education; Poetic movements of teaching; Performing arts and education.

Resumen: Este texto presenta parte de una investigación, utilizando metodología cartográfica, sobre la dimensión poética de la enseñanza, que investiga el potencial del campo de las artes escénicas para la producción de conocimientos relacionados con la formación permanente de profesores. En compañía de estudios que se sitúan en las interfaces entre arte y educación, abordamos aquí una residencia artístico-pedagógica realizada como acción específica de la investigación, que señaló posibilidades de recorridos formativos sesgados por movimientos — de atención, presencia, escucha, improvisación, composición, colectividad, infancia, entre otros — capaces de, a través de la desmecanización del cuerpo, liberar y activar las potencias creativas de los docentes.

Palabras claves: Formación docente; Movimientos poéticos en la enseñanza; Artes escénicas y educación.

¹ Esse texto é fruto de uma pesquisa que não teria sido possível sem um conjunto de forças a quem agradecemos desde o início. Ao CNPq, que aprovou e financia o projeto de pesquisa *A dimensão poética da formação docente*, apoiando o Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender, por meio da Chamada Universal CNPq/MCTI n. 10/2023. A Jefferson Fernandes Alves, coordenador da área de Didática e Ensino de Arte, do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, pelas pontes que constrói entre o Centro de Educação e o Departamento de Artes da UFRN. A Robson Haderchpek, por apostar nas propostas do Coletivo, dando-lhes respaldo artístico por meio das ações do Arkhétypos Grupo de Teatro da UFRN. A Carmina Mendes André, por orientar o projeto pós-doutoral do Poéticas do Aprender no Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias do Instituto de Artes da UNESP, ampliando e refinando o marco teórico-metodológico das nossas pesquisas. A Walter Kohan, pelos inspiradores cursos de alfabetização filosófica que propõe e nos convida a realizar no interior do Rio Grande do Norte junto ao Núcleo de Estudo em Filosofias e Infâncias da UERJ. E agradecemos sobretudo a todas as pessoas que compõem o Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender, em especial às que participaram da residência artístico-pedagógica de Carnaúba dos Dantas/RN, cujos nomes estão referidos na sequência deste texto.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Introdução

É possível criarmos outros modos de nos relacionarmos com a docência a partir de seu encontro com artes cênicas? Podemos nos formar professoras e professores dispostos a nos inventar a partir dessas relações? Experimentar movimentos de criação próprios das artes cênicas permite a docentes de distintas áreas liberarem processos de criação na educação?

Essas são algumas das perguntas que movem uma das pesquisas do Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender³, intitulada *A dimensão poética da formação docente*⁴. Nela, consideramos que o estudo da docência a partir das dimensões sociológica, psicológica, didática, metodológica, entre outras, é parte necessária e irrecusável da formação inicial e continuada de professores e professoras. No entanto, apesar de serem tradicionalmente nucleares, tais dimensões não encerram o modo de relacionar-se conceitualmente com a docência. Sem negar a força desses saberes, o que propomos é colocá-los temporariamente em suspensão, para investigarmos o que chamamos de **dimensão poética da formação docente**⁵.

³ Como grupo de pesquisa do CNPq, o Coletivo investiga conexões entre artes cênicas e educação, em duas frentes de trabalho: 1) elaboração de cartografias das potencialidades educativas de processos artísticos, no âmbito do teatro, da dança e da performance, perguntando como suas diferentes matrizes estéticas podem nos ajudar a deslocar sentidos e práticas já cristalizados no campo educacional; 2) pesquisa sobre a dimensão poética da docência, investigando as contribuições da área das artes cênicas para a produção de conhecimento relativa à formação inicial e continuada de professores. Tendo a experimentação como modo de habitar a pesquisa entre artes cênicas e educação (Coutinho, 2024), o Coletivo está atualmente composto por pesquisadores de mestrado, doutorado e pós-doutorado vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC), por estudantes de licenciatura em Pedagogia, em Teatro e em Dança da UFRN, bem como por professores(as) colaboradores(as) vinculados(as) ao Núcleo de Educação da infância (NEI-CAP/UFRN), ao Instituto de Artes da UNESP e à Faculdade de Artes da Universidade de Luanda (Angola). @poeticasdoaprender. E-mail: poeticasdoaprender@gmail.com. Ver: COUTINHO, Karyne Dias. Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender: experimentação como modo de habitar a pesquisa em artes cênicas. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 102-123, ago./dez., 2024.

⁴ Essa pesquisa é financiada pelo CNPQ por meio da Chamada Universal CNPq/MCTI n. 10/2023 (processo 421193/2023-9), e está associada ao projeto de pesquisa *poéticas do aprender: conexões entre arte, filosofia e educação*, financiado pela PROPESQ/UFRN (PVN15757/2018) e ao projeto de extensão *provocações pedagógicas continuadas*, financiado pela PROEX/UFRN (PJ156/2021-2024), no contexto dos quais se realiza a *residência artístico-pedagógica: dimensão poética da docência*. Ações desses projetos de pesquisa-extensão já foram realizadas até agora em cinco municípios norte rio-grandenses: Bom Jesus (em 2018), Senador Georgino Avelino (em 2021), Carnaúba dos Dantas (em 2023), Jandaíra (em 2023) e Natal (em 2024), envolvendo docentes que atuam em distintos campos do conhecimento, em distintas escolas, etapas e modalidades de ensino da educação básica.

⁵ Nossos estudos sobre a dimensão poética da docência começaram com foco na *formação continuada de professores(as)*. Diante dos resultados preliminares de nossas experimentações, uma das pesquisas de mestrado em educação feitas no Poéticas do Aprender, financiada com bolsa CAPES e de autoria de Beatriz Simonetti Laux (2024), se propôs a investigar a dimensão poética na *formação inicial de professores(as)* junto a estudantes de dez diferentes cursos de licenciatura, no âmbito do componente curricular Didática, ofertado pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, do Centro de Educação da UFRN. Ver: LAUX, Beatriz Simonetti. **Transfluências cartográficas: experimentações cênicas na formação docente**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

Na companhia de estudos que se situam nas interfaces entre arte e educação — André (2008), Ciotti (2013), Helguera e Hoff (2011), Nardim (2014), Loponte e Mossi (2023), entre outros — pensamos que a principal relevância da dimensão poética da formação docente está em desarticular o monopólio interpretativo da docência, enfatizando a tensão inevitável entre presença e sentido (Gumbrecht, 2010) como princípio igualmente fundante da formação, capaz de fazer emergirem processos de criação na educação. Para tanto, a pesquisa propõe experimentar, em encontros de formação docente, movimentos — de atenção, presença, escuta, improvisação, composição, entre outros — característicos dos processos de criação das artes cênicas, tratando deles como um problema específico comum a ambas as áreas: educação e artes.

Entender os movimentos (envolvidos em processos de criação) como sendo um problema comum às duas áreas significa que não se trata da aplicação de uma área de conhecimento na outra, mas de operar por deslocamentos, no sentido deleuziano, ou seja: desterritorializar conceitos e práticas de um campo para reterritorializá-los em outro, entendendo-os como “agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenciações no plano educacional, não como novos modismos que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação” (Gallo, 2003, p. 64). Portanto, não se trata, absolutamente, de fazer das artes cênicas algo como um recurso, um instrumento ou um meio para a formação docente. No lugar disso, trata-se de criar condições para que as duas áreas se encontrem, não uma a serviço da outra, mas ambas se potencializando mutuamente. Para Deleuze (1986, p. 265), “o encontro de duas disciplinas não é feito quando uma se põe a refletir sobre a outra, mas quando uma se apercebe de que deve resolver, por sua conta e com seus meios próprios, um problema semelhante àquele que é também colocado numa outra disciplina”. Segundo o filósofo, há problemas semelhantes que, mesmo em ocasiões e condições diferentes, agitam diversos campos, e é com inspiração nisso que propomos aproximar docência e artes cênicas, já que, dentre as questões que compartilham, ambas envolvem-se em processos de criação.

Quanto à orientação metodológica, valemo-nos da cartografia na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995): diferentemente do mapa entendido como a representação de um todo estático, a cartografia pode ser entendida como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (Rolnik, 2011, p. 23). Assim, nos encontros de formação docente, ao invés de nos perguntarmos *o que é isto que vejo?*, cuidamos para estarmos acompanhados da pergunta: *como estamos compondo com o que percebemos?* “Este

segundo tipo de pergunta nos direciona ao processo, entendendo o cartógrafo enquanto um compositor, aquele que com/põe na medida em que cartografa” (Costa, 2014, p. 70).

Os traços iniciais do mapa móvel que as experimentações estão nos permitindo elaborar têm nos mostrado a relevância e a viabilidade de colocarmos um pouco mais de energia no que passamos a chamar de *dimensão poética da docência*, cuja elaboração conceitual pode gerar um esboço teórico sobre elementos ainda pouco explorados na pesquisa e na prática da formação docente, o que talvez possa contribuir para expandir as fronteiras dessa área.

Referido o contexto geral do estudo, e considerando os limites de extensão desse texto, escolhemos trazer para cá apenas algumas questões que atravessam o trabalho: vamos começar situando alguns de seus pontos centrais e, em seguida, trataremos de uma das residências artístico-pedagógicas realizadas na pesquisa.

Situando a pesquisa

Envolvendo nossas tentativas iniciais de rascunhar o mapa móvel da dimensão poética da formação docente, vamos começar enfatizando o que consideramos ser três pontos centrais da pesquisa.

Um deles diz respeito ao termo *poética*: seu uso aqui não faz referência a códigos estéticos relacionados à poesia, nem a convenções ou regras de composição de poemas ou construção de versos. Pensamos necessário destacar isso desde o início, já que geralmente as pessoas tendem a associar o termo *poética* (que compõe o nome do nosso Coletivo de Estudos e o título dessa pesquisa) à alguma forma de expressão literária, criando-se uma expectativa inicial de que o trabalho com a dimensão poética da docência estaria relacionado à arte da palavra escrita. No entanto, embora possamos dizer que o trabalho envolve modos outros de falarmos e escrevermos sobre docências, o uso que fazemos do termo poética não se refere diretamente à literatura. Empregamos a palavra *poética* estritamente em seu sentido etimológico, do qual se ocupa Paul Valéry (2018) nas suas *lições de poética*: entendida como *poien*, que etimologicamente significa “a simples noção de fazer”. Poética entendida como o fazer que se realiza em alguma obra, a partir da ideia de que somos levados “a considerar com mais prazer e até com mais paixão a ação que faz do que a coisa feita” (p. 23).

É justamente por se tratar mais da ação que faz do que da coisa feita que falamos em *movimentos* para nos referirmos a ações que podem nos abrir a processos de criação: movimentos de atenção, presença, escuta, improvisação, composição, coletividade, infância,

entre outros. E disso deriva o segundo ponto central da pesquisa que consideramos importante frisar: embora trabalhemos com uma grande variedade de jogos cênicos para experimentarmos os movimentos, o foco do nosso trabalho não está no jogo em si, mas nos movimentos que ele pode efetuar... Trata-se de movimentos que podem estar nos jogos cênicos, mas que passam dos jogos à docência, tal como se passa do jogo à cena, ou tal como se passa do jogo à vida. Assim, os referidos movimentos não são *das* práticas cênicas, são fluxos que atravessam as práticas cênicas, e que, apostamos, atravessam também as práticas docentes. Ou seja, como referido, entendemos os movimentos poéticos que nos abrem a processos de criação como um problema comum às duas áreas (educação e artes).

Associado a isso, o terceiro ponto central do trabalho que queremos enfatizar aqui é que a pesquisa envolve docentes de várias áreas de formação e atuação, e não apenas professores de arte. Isso é importante de ser destacado, já que inicialmente as pessoas tendem a associar o título da pesquisa (dimensão poética da formação docente) à docência *em arte*. No entanto, embora o coração do trabalho se dê no encontro da educação com as artes cênicas, atuamos junto a professores e professoras de distintas áreas — ao mesmo tempo em que se realiza sua formação continuada —, investigando o que a dimensão poética da docência nos permite pensar, dizer e fazer no campo pedagógico. E, para nós, isso não diz respeito apenas a docentes *de arte*, mas a qualquer docente, independente de seu campo de atuação, que aceite o desafio de experimentar (poeticamente), em seu próprio corpo, movimentos que costumam demandar (pedagogicamente) de estudantes na escola. Quanto a isso, sabemos que não é raro que professores e professoras solicitem a crianças e jovens escolares que prestem atenção à aula, que escutem o que está sendo dito, que estejam presentes (com conferência diária por meio da chamada de frequência) — apenas para referirmos algumas situações mais óbvias de como a atenção, a escuta e a presença, por exemplo, são demandadas na escola: movimentos que, na educação, parecem um pouco mais associados a sentidos de regulação das práticas pedagógicas. Nas artes cênicas, atenção, escuta, presença, entre outros, constituem movimentos que abrem os artistas a processos de criação, sobretudo porque exercitam uma certa desmecanização do corpo (Boal, 2009), colocam o corpo-em-experiência (Fabião, 2013), ativam um corpo extra-cotidiano (Ferracini, 2011). Podemos deslocar os sentidos desses movimentos na educação se praticados poeticamente, ao modo de ser das artes cênicas, por professores e professoras? Experimentar movimentos de criação próprios das artes cênicas permite a docentes de distintas áreas liberarem processos de criação na educação? O que pode o encontro entre artes cênicas e formação docente?

Na companhia dessas perguntas, as experimentações para a pesquisa já foram realizadas até agora, como referido, em cinco municípios. Embora tenhamos mantido o mesmo escopo de trabalho em todos eles, houve variação em relação à regularidade dos encontros, o que impactou também nos resultados a que chegamos. Em alguns casos, as experimentações aconteceram em dez encontros mensais de 4h cada, ao longo de um ano letivo, totalizando 40h de formação. Em outros casos, os encontros foram condensados em dois dias de 8h cada, totalizando 16h de formação. Houve também experimentação de apenas um dia, nos dois turnos, totalizando 8h de formação. Dados os limites de extensão desse texto, e considerando algumas especificidades das cartografias produzidas em função da duração e do formato dos encontros, vamos situar aqui o trabalho realizado com os professores de apenas um dos municípios (Carnaúba dos Dantas-RN), com quem permanecemos por 40h condensadas em uma semana, de segunda a sexta-feira, nos turnos manhã e tarde, no que chamamos de *residência artístico-pedagógica*.

Residência artístico-pedagógica de Carnaúba dos Dantas-RN

A residência artístico-pedagógica de Carnaúba dos Dantas-RN foi a ação nuclear do nosso projeto de pesquisa-extensão naquele município, da qual participaram cento e vinte professores(as) com atuação em distintas áreas do conhecimento. Apostando no potencial da dimensão poética da formação docente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Carnaúba dos Dantas-RN destinou 40h consecutivas do seu calendário letivo para os encontros de formação continuada dos profissionais vinculados às redes públicas de ensino da cidade⁶.

Os encontros aconteceram na semana de 19 a 23 de junho de 2023, sob a condução do Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender. No primeiro dia, os cento e vinte participantes da residência artístico-pedagógica foram dispostos de modo aleatório em quatro grupos de trabalho, cada um deles coordenado por três pesquisadores do Coletivo⁷.

⁶ Agradecemos à Professora Rúbia Raquel Dantas Roque, então Secretária Municipal de Educação de Carnaúba dos Dantas-RN, pela força, energia e empenho dedicados à organização e acompanhamento da residência artístico-pedagógica, criando as condições necessárias para a recepção e o trabalho da equipe de pesquisadores no decorrer da semana, sem medir esforços para atender a todas as demandas prévias ou imprevistas, e fazendo-se presente em todos os momentos dos encontros, com simultâneos rigor, seriedade, alegria e leveza. Para a efetivação de propostas de formação continuada de professores(as), sabemos da importância da parceria firmada entre universidade e redes públicas de ensino e por isso somos gratos à Professora Rúbia e à equipe da SME da cidade por acreditarem com afinho na proposta, por facilitarem os processos e deixarem fluir os fluxos do nosso trabalho.

⁷ A equipe de trabalho da residência artístico-pedagógica de Carnaúba dos Dantas-RN foi composta pelos seguintes pesquisadores(as) do Coletivo: Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante, Jullyana Maria Moreira Julião, José Walter Almeida Sá (Grupo 1); Raimundo Nonato Costa Neto, Ivone Priscilla de Castro Ramalho, Beatriz Simonetti Laux (Grupo 2); Saimonton Tinôco da Silva, Ana Tamires Medeiros Varela, Denis Silva Castro (Grupo 3); Tatiane Cunha de Souza, Dennis Emanuel Xaxá da Silva, Arthur de Araújo Pereira (Grupo 4); Yogi Medeiros de Brito

Quanto à participação geral da equipe de pesquisadores, já vínhamos discutindo os sentidos associados ao que chamamos de *residência artístico-pedagógica*, a fim de que fosse não apenas um curso de extensão universitária para formação continuada de profissionais da educação do município, mas, antes de tudo, uma ação de pesquisa coletiva sobre a dimensão poética da docência (Coutinho, 2022). Isso significava para nós que não estávamos ali para ensinar nada, embora juntos pudéssemos aprender muitas coisas que não poderíamos prever de antemão quais seriam. Tal perspectiva demandava de nós um estado de atenção e presença capaz de ativar nossa percepção aos esboços cartográficos que nos dispomos a desenhar naquela semana. E fomos percebendo, no decorrer do trabalho, que essa aposta deslocou os próprios sentidos de formação (Kohan, 2025), de modo que a prática da formação continuada de professores (quando associada à pesquisa da dimensão poética da docência) implicou uma espécie de abertura da própria ideia de *formar*, mais ligada ao que entendemos por *per-formar* (Ciotti, 2013, Nardim, 2014) do que a verbos comumente associados a cursos de formação, tais como preparar, explicar, instruir, educar, ensinar.

Acompanhando esse deslocamento dos sentidos da própria formação, combinamos que os coordenadores de cada grupo, embora fossem eles os responsáveis por lançarem às propostas às demais pessoas, também eram participantes do grupo e não condutores ou espectadores do que se passava ali. Assim, era perceptível para nós que o próprio trabalho nos convidava, enquanto coordenadores, a realizarmos todos os jogos cênicos que propúnhamos às demais pessoas do grupo, junto com elas, e a nos experimentarmos naquele lugar da coordenação considerando, em relação a cada um de nós, os mesmos movimentos propostos a qualquer pessoa da residência artístico-pedagógica.

Em relação ao planejamento das ações, apostamos numa didática da improvisação (Coutinho, 2018). Tínhamos uma proposta inicial: trabalhar com jogos cênicos que nos permitissem, em cada dia da semana, colocar ênfase na experimentação de pelo menos um dos movimentos poéticos. Intuímos que, na perspectiva de convidar as pessoas a entrarem na proposta, seria mais interessante começarmos pelo movimento de atenção, a ser trabalhado na segunda-feira, e deixaríamos os outros movimentos irem emergindo no decorrer da semana conforme o andamento do trabalho nos grupos. Assim, em cada dia da semana colocaríamos foco em um dos movimentos, cuidando para deixar espaço também para conversas e escritas, o

Lucena, Maria Eduarda da Silva Pereira (no trabalho de documentação da residência) e Karyne Dias Coutinho (na coordenação geral).

que nos levou em coletivo à seguinte proposta geral de organização de cada dia, das 8h às 17h: aquecimento, jogos cênicos, conversa, almoço, jogos cênicos, escrita.

Com base nessa proposta, antes de irmos à residência, tínhamos então duas coisas: 1) o conjunto de apostas em relação à pesquisa, já aqui brevemente referido, e sobre o qual vínhamos estudando há algum tempo nos encontros semanais do Coletivo; e 2) uma lista de jogos cênicos, com uma breve descrição de cada um. Registrada num arquivo virtual compartilhado, a lista foi sendo alimentada, no decorrer de alguns dias antes de irmos à residência, de modo colaborativo, pelos pesquisadores do Coletivo, que também listaram ao final do arquivo alguns materiais que poderiam nos ser úteis à realização dos jogos⁸. Em relação a essa lista de jogos e materiais, é importante destacar que ela não foi feita pensando-se numa ordem específica a ser realizada: combinamos que os jogos listados nos serviriam como “cartas na manga”, das quais poderíamos lançar mão no calor do trabalho, mas não era certo que todos os jogos da lista seriam propostos na residência, nem exatamente da maneira descrita, nem na ordem em que estavam registrados no arquivo. Como a equipe de pesquisadores estava composta em sua grande maioria por professores de teatro e dança, os jogos já nos eram conhecidos, e por isso também combinamos que a breve descrição de cada jogo feita no arquivo poderia ser modificada pelo trio de coordenadores no momento dos encontros, adaptando-se o jogo a depender das relações estabelecidas no grupo.

O polo da residência artístico-pedagógica de Carnaúba dos Dantas-RN foi a Escola Municipal Clívia Marinho Lopes. Cada grupo, composto de aproximadamente trinta pessoas, ocupou uma sala de aula a ele destinada, onde havia uma caixa de materiais diversos que estavam à disposição do grupo⁹. Importa dizer que as salas da escola funcionaram como uma espécie de apoio a cada grupo, já que várias atividades da semana foram realizadas em diferentes espaços abertos nos arredores da escola e em caminhada por ruas e praças da cidade¹⁰.

⁸ A elaboração da lista de jogos cênicos teve inspiração e base teórica em Boal (2014), Fabião (2013), Spolin (2014), Koudela (2017), Huizinga (2019). Ver: BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014; SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. I. D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014; OUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017; HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. J. P. Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

⁹ Em cada sala, havia uma caixa grande de papelão com folhas A4, papeis, canetas e lápis coloridos, caixa de som, giz de cera, corda para pular, cartolina, pincel marcador, barbante, balão de festa, instrumentos musicais de percussão, algodão, carretéis de linha, imagens impressas de escolas, de crianças e de naturezas, tecidos, cabos de vassoura, garrafas de vidro, fones de ouvido, milho de pipoca, bacias e cestas, entre outros.

¹⁰ A prática de desemparedar a lida acadêmica tem sido recorrente em nossas ações de ensino-pesquisa-extensão, cada vez mais dispostas a viver e entender a cidade como um laboratório de experimentação poético-pedagógica. Os exercícios de caminhada por ruas e praças junto a professores(as) em Carnaúba dos Dantas-RN nos levaram à outra pesquisa realizada no nosso Coletivo, que investiga andanças/movências/errâncias/deslocamentos do *corpo-estudante* na cidade, ensaiando-se habitar a tensão entre presença e sentido, por meio de caminhadas de deriva que

Trabalhamos por toda a segunda-feira com movimentos de atenção, que foram incitando, no decorrer do próprio encontro, movimentos de escuta. No início daquela noite, finalizado o primeiro dia de trabalho e após se despedirem dos participantes da formação, a equipe de pesquisadores reuniu-se para que cada trio pudesse compartilhar suas sensações, impressões e anotações em relação ao que haviam vivido no interior de cada grupo, a fim de irmos acompanhando os modos de envolvimento dos grupos à proposta; e também, com base nisso, para decidirmos juntos qual movimento seria enfatizado na terça-feira e que jogos cênicos poderiam ser propostos. Isso aconteceu ao longo de toda a semana, um dia ia nos levando ao outro, a partir dos fluxos vividos e das possibilidades abertas pelos grupos no transcurso das atividades. Foi com essa dinâmica que a residência artístico-pedagógica de Carnaúba dos Dantas-RN foi se compondo assim: movimentos de atenção e escuta na segunda-feira; movimentos de coletividade, na terça-feira; movimentos de infância, na quarta-feira; movimentos de composição e improvisação, na quinta-feira; movimentos de criação, na sexta-feira; todos eles atravessados por movimentos de presença no decorrer dos cinco dias da semana.

Em relação a isso, reiteramos a ênfase nos movimentos e não nos jogos em si. Nesse sentido, não se trata aqui de especificarmos quais foram os jogos cênicos de que lançamos mão nos encontros da semana: assim como foram aqueles, poderiam ter sido outros. E, embora eles tenham sido selecionados pela equipe na noite anterior a cada dia de trabalho, era apenas o momento do próprio encontro que ia deixando vir a forma de jogar, a depender das relações singulares que iam se compondo no espaço-tempo de cada grupo. Assim, não importa especificar que jogos são, porque, como referimos, não se trata absolutamente de sugerir uma melhor maneira de fazer formação docente, indicando esta e aquela forma, ou este e aquele jogo.

Insistimos nisso porque essa foi uma força contra a qual tivemos que nos colocar, sobretudo no início da semana. Alguns professores participantes tinham a expectativa de que entregaríamos alguma cartilha com os jogos, para que eles pudessem realizar as atividades com as turmas das escolas depois. Foi preciso então sustentar nossa aposta e não cedermos à tentação metodológica que nos era demandada, até que os participantes pudessem sentir os deslocamentos operados naquele tipo de encontro formativo que estávamos propondo: nossas experimentações não visavam enriquecer os professores com um repertório de métodos e

convidam a mapear afetos entre paisagens urbanas. Ver: COUTINHO, Karyne Dias; LUCENA, Yogi de Medeiros Brito. Poéticas do corpo-estudante na cidade. **Revista da Fundarte**. Montenegro, n. 66, p. 1-22, 2025.

técnicas didáticas por meio das artes cênicas. A aposta caminha numa outra direção, e basicamente consiste em tentativas de desmecanizar o corpo e deslocar olhares, percepções, modos de sentir e pensar (sobre si, sobre o coletivo, sobre a escola, sobre a docência, sobre as coisas que envolvem a educação, sobre nossa presença no mundo...), num deslocamento do tipo artístico, caracterizado por aquilo que mais genuinamente singulariza o fazer artístico: retirar nossas realizações de seus contextos utilitários, deslocando sua interpretação formal e abrindo possibilidades de criação.

Em outras palavras: foi preciso sustentar nossa aposta de que a força disso não está no reconhecimento de alguma forma específica de organização dos jogos que pudesse ser fixada, mas está justamente na experimentação de que é possível inventar-se sempre formas singulares a serem criadas nas próprias relações. Os jogos cênicos não tinham lugar ali para que fossem conhecidos e depois aplicados, eles estavam ali para nos abrir a processos de criação. Trata-se de criar espaços dentro do espaço de uma aula, de uma escola, de um currículo, de um planejamento, de uma avaliação etc.; criar tempos dentro do tempo de uma aula, de uma escola, de um currículo, de um planejamento, de uma avaliação, etc., numa entrega do tipo improvisacional. E isso não pode ser copiado. Só pode ser vivido. É por isso que, nesse trabalho, pensamos que não nos cabe passar uma lista de jogos cênicos nem aos participantes da residência artístico-pedagógica, nem aos leitores e leitoras desse texto, porque, nessa pesquisa, os jogos cênicos não são entendidos como *algo* a ser *levado* a alguém, ou como um conhecimento a mais que docentes em formação deveriam acrescentar ao seu repertório formativo, ou como informações externas a serem comunicadas às pessoas na formação e posteriormente usadas na prática docente. Ao invés disso tudo, trata-se tão somente de: tentativas de liberar e ativar potências criadoras dos professores e das professoras, por meio da experimentação de movimentos poéticos de atenção, presença, escuta, improvisação, composição, coletividade, infância, entre outros, que consideramos fundamentais no trabalho da docência. Ou seja: não é para ensinar nada, é para liberar e ativar potências criadoras. Na perspectiva do ensino, os jogos deveriam ser listados, ensinados, aprendidos e posteriormente replicados. Na perspectiva do trabalho com a dimensão poética da formação docente, os jogos em si só importam na medida em que liberam essas potências e podem ser inclusive esquecidos em seguida¹¹.

¹¹ Como referimos, dados os limites de extensão desse artigo, optamos por apresentar aqui as questões gerais que envolvem a pesquisa, restando ainda discutirmos, em publicações posteriores, o trabalho realizado mais especificamente com os movimentos em cada dia da semana. Os textos relativos a isso já estão sendo escritos, em conversa com estudos de base que têm nos ajudado na elaboração das cartografias das experimentações, tais como Nardim (2014), Masschelein e Simons (2014) — atenção; Nancy (2007), Silva e Kohan (2024) — escuta; Kohan

Considerações finais

O conjunto de apostas da nossa pesquisa coletiva foi nos permitindo praticar um certo tipo de cuidado com o trabalho, atento a algo que aprendemos com Walter Kohan em uma das experiências de alfabetização filosófica de que participamos (Salas *et. al*, 2022), cujo desafio principal era o de “cuidar para não reproduzir a lógica que estamos querendo enfrentar”. E levamos esse desafio a sério na residência artístico-pedagógica de Carnaúba dos Dantas-RN: se apostamos que a dimensão poética da formação docente nos permite acessar modos outros de pensar-sentir-fazer a educação que se proponham a ser disruptivos desde a base dos encontros formativos, então nos sentíamos desafiados a não apenas falar, conversar, dialogar, argumentar sobre deslocamentos em torno dos clássicos binarismos educacionais professor/aluno, teoria/prática, ensino/aprendizagem, didática/currículo, planejamento/avaliação, mas sobretudo e antes de tudo, *sermos* esses deslocamentos. Nesse sentido, os conteúdos da formação eram a própria carne do nosso trabalho. Os encontros de formação não precisaram falar sobre nenhum conteúdo típico da formação docente, porque os encontros eram o próprio conteúdo. O conteúdo estava encarnado na forma dos encontros, bastava que nos entregássemos com muita seriedade às propostas lúdicas da semana, para sabermos se elas tocariam nossos corpos até atingirem camadas do que sentimos como sendo nosso corpo docente, de modo que as discussões sobre a docência não fossem conduzidas como um conhecimento vindo desde fora, mas que emergissem como saber do próprio corpo que, envolvido em movimentos de desmecanização, estaria então já um pouco mais liberado a processos de criação do pensar-sentir-fazer docências, aulas, escolas, educação.

Isso não aconteceu em todas as experimentações formativas que propusemos a professores e professoras dos cinco municípios envolvidos até agora na pesquisa. Mas aconteceu na residência artístico-pedagógica de Carnaúba dos Dantas-RN. Cruzando os mapas móveis que estamos elaborando dessas cinco experimentações, percebemos que a diferença pode estar sobretudo no tipo e na intensidade da imersão dos participantes nos encontros

(2014) — infância; Spolin (2014), Chacra (2010) — improvisação; Gumbrecht (2010), Ferracini (2014) — presença; entre outros. Ver: NARDIM, Thaise Luciane. Exercícios de atenção: arte da performance como metodologia de pesquisa. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE. 8. 2014. **Anais [...]**, UFMG, Belo Horizonte, 2014; NANCY, Jean-Luc. **A la escucha**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007; SILVA, Renata; KOHAN, Walter. Sobre o escutar e algumas outras coisas perdidas. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, 2024; KOHAN, Walter Omar. **Infancia, política y pensamiento**. Paraná: La Hendija, 2014; FERRACINI, Renato. A presença não é um atributo do ator. In: ORLANDI, E. (org.). **Linguagem, sociedade, políticas**. Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014.

formativos, algo que não depende apenas dos participantes, mas que mais uma vez tem a ver com a forma dos encontros, e em como são dispostos no tempo destinado a eles. Isso não se deve à diferença na quantidade de carga horária, já que, por exemplo, experimentações em municípios diferentes tiveram, cada uma, igualmente 40h; no entanto, em alguns municípios essa jornada foi realizada em encontros mensais de 4h cada um (ao longo de dez meses) ou de 8h cada um (ao longo de cinco meses), enquanto que, em Carnaúba dos Dantas-RN, a jornada de 40h foi realizada no decorrer de uma mesma semana, de segunda a sexta-feira, nos turnos manhã e tarde.

Mas também pensamos que não se trata apenas de que os encontros estiveram mais próximos um do outro: é que esse tipo de trabalho com a dimensão poética cria condições para que tenhamos uma outra experimentação da passagem do tempo: quando isso se dá no decorrer de uma mesma semana se tornam um pouco mais fluidas as nossas tentativas de suspender a lógica de cronos para entrarmos num estado daquilo que Masschelein e Simons (2014) chamam de *skholé*, um tempo liberado das exigências do cotidiano, o que não parece ter o mesmo efeito quando os encontros são mais espaçados (um por mês, por exemplo). Sentimos que foi preciso “aquecer” o corpo de cada um de nós e do grupo para conseguirmos entrar num estado temporal outro, que é também o tempo da criação.

E isso nos leva diretamente ao que entendemos ser o coração desse trabalho: nossa imersão de 40h com os docentes de Carnaúba dos Dantas-RN nos fez perceber que há uma espécie difusa de saberes sobre a docência (ativada com as práticas cênicas), sobretudo a partir dos modos como os movimentos poéticos vão efetuando uma certa desmecanização do corpo, que resta ainda a ser discutida em publicações posteriores. Por enquanto, tratou-se de compartilhar aqui apenas alguns resultados preliminares da pesquisa, conectados ao fato de que há uma dimensão da docência (que nós estamos chamando de dimensão poética) da qual geralmente não se fala nem se pratica em encontros de formação docente, que está envolvida na abertura de caminhos para liberar e ativar potências criadoras de professores e professoras. Tendo o campo das artes cênicas como aliado, tocamos nessa dimensão por meio da desmecanização do corpo, convidando os professores e as professoras a experimentarem poeticamente em seus corpos movimentos que envolvem o seu cotidiano profissional: atenção, presença, escuta, improvisação, composição, coletividade, infância, criação, aguçando os sentidos e nos colocando um tanto mais à espreita para pensarmos sobre coisas da educação.

Que essas invenções permitam um tipo de sentir-pensar um pouco mais liberto das amarras discursivas que nos enquadram no que seria mais correto de sentirmos e pensarmos em

relação à formação docente; e que a pergunta inicial deste texto siga em aberto, inspirando desdobramentos de pesquisas que se situem nas conexões entre arte e educação: é possível criarmos outros modos de nos relacionarmos com a docência a partir de seu encontro com artes cênicas?

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 125-141, dez. 2008.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CIOTTI, Naira. O mestiço professor-performer. **Revista de Artes do Espetáculo**, n. 4, p. 117-122, mai. 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago., 2014.

COUTINHO, Karyne Dias. Dimensão artística da formação de professoras/es. In: COUTINHO, K. D.; FUSARO, M. (org.). **Educação, artes e outras linguagens em devires cartográficos**. São Paulo: Tesseractum, 2022, p. 8-14.

COUTINHO, Karyne Dias. Por uma didática da improvisação. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan./abr. 2018. . DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3524>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3233>. Acesso em: 22 jun. 2025

DELEUZE, Gilles. O cérebro é a tela. Entrevista com Gilles Deleuze em 1986. **Laboratório de Sensibilidades**. Disponível em: <https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2016/09/03/o-cerebro-e-a-tela-entrevista-com-gilles-deleuze-em-1986/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Trad. A. L. Oliveira e L. C. Leão. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo, o corpo-em-experiência. **Ilinx: Revista do Lume**, Campinas, n. 4, p. 1-11, dez. 2013.

FERRACINI, Renato. Processos e procedimentos práticos e teóricos para pensar/criar o corpo-em-arte: corpo subjétil. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE. 6. 2011. **Anais [...]**. UFRGS, Porto Alegre, 2011, p. 1-5.

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

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Trad. A. I. Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2010.

HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica. **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Educación, filosofía e infancia: caminos para pensar un encuentro. **Revista Ver a Educação**, Belém, n. 1, p. 1-12, 2025.

LOPONTE, Luciana Gruppelli; MOSSI, Cristian Poletti (org.). **Arteversa: arte, docência e outras invenções**, São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Trad. C. Seidel e W. Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NARDIM, Thaise Luciane. Professor-performer: didática menor para o letramento performativo. **Linha Mestra**, n. 24, p. 1-5, jan./jul. 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2011.

SALAS, Ana Corina *et al.* Reinventando a prática alfabetizadora de Paulo Freire: uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN. **Childhood and Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-29, dez. 2022.

VALÉRY, Paul. **Lições de poética**. Trad. P. Sette-Câmara. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

Sobre a autora

Karyne Dias Coutinho: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-Doutorado em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC), e nos Cursos de Licenciatura em Teatro, do Departamento de Artes (DEART), e em Pedagogia, do Centro de Educação (CE). Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender, que investiga conexões entre artes cênicas e educação.

E-mail: kdiascoutinho@gmail.com

Recebido em: 28 fev. 2025

Aprovado em: 15 jul. 2025

Cartografias e políticas da narratividade na pesquisa em terapia ocupacional

Cartographies and politics of narrativity in occupational therapy research

Cartografías y políticas de la narratividad en la investigación en terapia ocupacional

Erika Alvarez Inforsato¹

Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima

Natália Machado Cunha

Nicole Guimarães Cordone

Juliana Haruko Tobara de França

Olivia Isshiki de Rezende

Kely Kanazawa

Resumo: O ethos da cartografia, aliado a uma política da narratividade mostra efetividade ao acompanhar processos nas diferentes circunstâncias de pesquisa em Terapia Ocupacional (TO), sob a necessidade intensificada de expressão do encontro com a prática. Apresentam-se aqui uma constelação de narrativas nascentes, com ecos de modos de existir e formas de agir presentes na atuação profissional de terapeutas ocupacionais em oficinas de teatro; no acompanhamento clínico de crianças; no acompanhamento do parto; na atenção em saúde mental na pandemia; e no atendimento de mulheres e o exercício da maternidade, que convocam o pensamento acadêmico em deslocamentos que podem fomentar outras perspectivas de formação e produção de políticas públicas para o cuidado.

Palavras-chave: Políticas de narratividade; Terapia ocupacional; Produção de subjetividade.

Abstract: The ethos of cartography, allied to a politics of narrativity, demonstrates its effectiveness in accompanying processes in different circumstances of research in Occupational Therapy (OT), given the increased need to express the encounter with practice. Here, we present a constellation of emerging narratives, reflecting the various ways of being and acting found in the professional work of occupational therapists in theatre workshops; in the clinical monitoring of children; in the monitoring of childbirth; in mental health care during the pandemic; and in the care of women and the exercise of motherhood, which invite academic reflection on shifts that can promote new perspectives on education and the development of public care policies.

Keywords: Politics of narrativity; Occupational therapy; Production of subjectivity.

Resumen: El ethos de la cartografía, aliado a una política de narratividad, muestra efectividad en el acompañamiento de procesos en diferentes circunstancias de la investigación en Terapia Ocupacional (TO), bajo la intensificada necesidad de expresión del encuentro con la práctica. Se presenta aquí una constelación de narrativas nacientes, con ecos de modos de existir y modos de actuar presentes en el trabajo profesional de terapeutas ocupacionales en talleres de teatro; en el acompañamiento clínico de niños; en el acompañamiento de partos; en la atención a la salud mental durante la pandemia; y en la atención a mujeres y el ejercicio de la maternidad, que convocan el pensamiento académico en desplazamientos que pueden propiciar otras perspectivas de formación y de producción de políticas públicas para el cuidado.

Palabras clave: Política de narratividad; Terapia ocupacional; Producción de subjetividad.

¹ Universidade de São Paulo (todas as autoras).

Cartografia, políticas da narratividade

[...] que fluxos são esses que se intrometem no meu corpo e me arrastam para esses abismos de sentido, revolvendo o chão firme em que acreditava pisar? De onde eles vêm? Que risco é esse que preciso aceitar?
Sequeira, 2010²

Encontrar procedimentos que favoreçam percursos para dar a ver e ouvir o necessário de uma pesquisa é um desafio permanente. Tomados nessa suspensão, são os andamentos de uma investigação que deixam rastros que, vistos ao revés, definem seus métodos. O ethos da Cartografia se mostra efetivo no acompanhamento desses processos, e colabora na constituição de territórios de produção de conhecimento a partir do tateamento das marcas deixadas ao seguir em direção ao que se quer pesquisar. E aqui, esses horizontes se apresentam em narrativas do acompanhamento clínico de crianças; na preparação e acompanhamento do parto; em oficinas de teatro; no acompanhamento de mulheres e o exercício da maternidade; na atenção em saúde mental na pandemia. Tramar esses encontros da prática profissional em formas de expressão da escrita acadêmica requer agenciamentos e invenções singulares, o que não dispensa a repetição de gestos já marcados em trilhas coincidentes, paralelas e transversais ao caminho que se percorre.

A consistência do material aqui disposto persegue o desejo de narrar, a partir de experimentações com a clínica, a saúde, as artes e a sensibilidade, e indicar travessias em cosmologias hiperdefinidas, hegemônicas, constrangedoras, e outras que delas escapam, produzem dissidências, deserções e as sustentam, “o desconhecido que constitui esses mundos múltiplos, divergentes, articulações das quais eles poderiam se tornar capazes”, sem ansiar pelo apaziguamento, desviando-se do poder que requer “daquele que é divergente que se reconheça como uma expressão apenas particular do que constitui o ponto de convergência de todos” (Stengers, 2018, p. 447).

Cada uma das cenas decorre da persistência de terapeutas ocupacionais, com exercícios profissionais mais ou menos híbridos, em dar forma a suas vivências e torná-las compartilháveis em pesquisas desenvolvidas num programa de pós-graduação³. A compreensão da inscrição dessas pesquisas no âmbito da produção de conhecimento da Terapia Ocupacional (TO) exige

² SEQUEIRA, R. P. **Rumores discretos da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

³ Os elementos narrativos e analíticos apresentados neste texto são fruto de pesquisas em andamento, a serem apresentadas na forma de dissertação ao Programa Mestrado Profissional Terapia Ocupacional e os Processos de Inclusão Social da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – MPTO-FMUSP.

um posicionamento político que corrobora as afirmações de Cardinali e Silva (2020), de que a TO está “implicada na produção de vida e na ampliação da potência da atividade humana de sujeitos-coletivos complexos” (p. 12), unindo sensibilidade e crítica, e um compromisso ético-estético-político, suas produções conjuntas de cuidado, o reconhecimento e validação de experiências e saberes-fazer, “caminhos com sentidos partilhados em práticas-processos em aberto” (p. 12).

Sem negligenciar as dimensões problemáticas da modalidade de pós-graduação “profissional”, em sua inscrição no movimento de profissionalização das universidades, é importante reconhecer que sua existência permite acolher e fortalecer campos de conhecimento com vinculações estreitas com a atuação direta com as populações, instituições e elementos de manejo técnico e tecnológico que podem ser potencializados nesse formato de programa. No âmbito da TO, isso se acentua, uma vez que o próprio campo motiva discussões relacionando e colocando em disputa as noções de técnica, tecnologia e ciência, para delimitar o que nele predomina e que melhor o identificaria. Diante dos dissensos dessa tentativa depreendem-se aberturas que favorecem construções críticas, e contra hegemônicas, para que a produção de conhecimento em TO se faça em interlocuções acadêmicas e científicas, incorporando experiências práticas singulares, da atuação de diferentes profissionais, entretidas com referências e perspectivas transdisciplinares advindas da Saúde Coletiva, das Artes, da Filosofia, das Ciências Humanas e Sociais, dos Estudos Culturais e Tecnológicos entre outros que continuamente emergem e se inventam. Essa produção se dá a partir do “movimento da problematização” indicado por Sandra Galheigo (2023) como “um recurso metodológico importante para elaborações teóricas e práticas de caráter crítico na terapia ocupacional brasileira” (p. 3), o que tem sido exercitado no formato mestrado profissional.

De modo mais específico, os estudos vinculados ao grupo de pesquisa Produção de Subjetividade, Arte, Corpo e Terapia Ocupacional (PACTO-USP) - orientam-se a tramar exercícios com a clínica, questionando as noções de cuidado e criação presentes em encontros destacados, na forma de narrativas. Para a construção desse escrito, foram acionadas pesquisas em andamento, constituindo uma paisagem heterogênea, por onde deslizam posições éticas e estéticas na circunscrição do olhar, dos discursos e das intervenções, considerando que “toda produção de conhecimento, [...] se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente” (Passos; Barros, 2009, p. 150). Essa implicação será brevemente analisada, indicando movimentos formativos e contribuições para a relação pesquisa e vida.

O encadeamento das cenas e as fabulações que se agenciam compõem uma bricolagem, uma justaposição de elementos que explicitam o plano sensível e cognitivo em que as experiências de passagem entre a atuação profissional e a escrita se delineiam nas diferentes pesquisas. O conjunto sustenta convergências e disparates, em espirais que desafiam os estereótipos que insistem em dominar a língua.

Seguem assim, escritas narrativas em pequenos pulsos, imagens e pensamentos buscando consistência e logo dissolvendo-se no rastro de uma sensibilidade à estranheza de encontros que se mostram furtivamente, nas situações, suas gentes, suas intervenções. Se houver contribuições, elas repousam na tentativa de “habitar um campo problemático que se constitui entre a pesquisa, o pensamento, a linguagem e a vida” (Lima, Machado, Inforsato, 2022, p. 8), a partir de uma posição política, melhor ainda se cosmopolítica, na acepção de Isabelle Stengers (2018), de “entrada na política das questões de saberes ditos positivos ou das práticas relacionadas às “coisas” (p. 443).

O encontro que põe o corpo em movimento⁴

Tem vezes que ela chega na oficina “simples”, “meio assim, pensativa” ou “distráida”. Aquele dia ela chegou “sem coragem”, mas se manteve ali, respirando de olhos abertos, mesmo com a indicação de fechá-los, respirando; imitando gestos e transformando-os em dança, num corpo que costuma se mover lento e quando solta a voz, o faz em tonalidade baixa, quase inaudível. Um corpo que, em casa, costuma passar boa parte do tempo deitado junto à mãe deprimida. Ela foi exprimindo intenções e afetos ao pronunciar vogais, e, enfim, respondeu “mas eu não quero”, para a afirmação “eu sei o que é melhor pra você!”⁵

Tentativas de uma clínica da Terapia Ocupacional em interface com as artes que deriva na direção da produção de vida e se desdobra em propostas que apostam em lugares de experimentação. Não esperando nenhum resultado a priori ou com um objetivo específico, busca sustentar um espaço de estar junto para se sentir vivo, se mexer, explorar variações: de movimentos, ideias, fazeres, tentativas de inventar outras possibilidades de ser e estar. Produzir sentido sem precisar ser útil.

⁴ Trecho elaborado a partir de elementos do relatório de pesquisa para dissertação de mestrado “Confluências do Teatro do Oprimido e da Terapia Ocupacional - cartografia de uma trajetória” de Nicole Guimarães Cordone.

⁵ Esses fragmentos mencionados, referem-se aos jogos teatrais: Como estou chegando com movimento e ritmo Cinco gestos com dança (Fernandes; Garcia, 2021, p. 68); Quantos Às (Fernandes; Garcia, 2021, p. 100); e Eu sei o que é melhor pra você! - mas eu não quero (Fernandes; Garcia, 2021, p. 103).

Desenvolver a escrita narrativa, especialmente no âmbito da produção acadêmica, é desafiador. Pesquisar o cotidiano da atuação profissional, acompanhando os processos a partir do método da cartografia, convoca multiplicidades para abordar os acontecimentos, levando em conta as ressonâncias da experiência no corpo de quem narra, implicado com o que se passou, escapando à retidão comunicativa.

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos histórias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações [...] quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (Benjamin, 1987, p. 203).

A política da narratividade proposta no plano cartográfico, em contraste à redundância da sobrecodificação e do clichê, orienta para uma “desmontagem”, a partir de três movimentos: aumento do coeficiente de desterritorialização, o plano político como zona de indiscernibilidade, e o vivido como agenciamento coletivo de enunciação (Passos; Barros, 2009). Eles caracterizam o procedimento narrativo, que convida a flutuar a atenção sobre os elementos que surpreenderam, destacados sem se deter em transmitir informações, produzir explicações, acionar causalidades, respostas definitivas e/ou generalizações. Concentrar-se nas sutilezas das variações na percepção do que eclode, inquieta e encanta nas cenas vivenciadas. E então, elaborar narrativas e tramar uma experiência com o vivido e seus interlocutores, desmanchando os trajetos imediatos do bom senso, para deixar emergir a poesia, a vocalização da palavra antes de ser língua, como uma língua menor.

Uma narrativa dos pensamentos, um percurso⁶

A pandemia veio para colocar os desafios todos ao mesmo tempo.

Eu queria mesmo era ir para minha casa e ficar lá até tudo isso passar. escondida. cuidar dos outros? nesse caos? não queria não.

Todo dia vou para o CAPS⁷. a gente vai para inventar como trabalhar.

⁶ Trecho elaborado a partir de elementos de relatório de pesquisa para dissertação “Vidas Dignas de Cuidado: diálogos entre a Ética do encontro e a Arte de existir - reflexões a partir da Terapia Ocupacional em Saúde Mental” de Kely Kanazawa.

⁷ O Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) atende pessoas com transtornos mentais graves e persistentes e/ou com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas. (Ministério da Saúde - Portaria Nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011)

A vida humana é muito frágil: com um vírus microscópico pode acabar.

Será que os usuários estão bem? Será que estão realizando as rotinas de higiene de forma adequada? e as pessoas em situação de rua? como será que estão? nem banho dá para tomar todo dia, como vão lavar as mãos a todo momento?

Fazer mestrado nesse caos? estudar? não deveria estar estudando, pensando no cuidado dos outros quando eu não sei se vou morrer amanhã. não dá para pedir demissão.

Estou muito triste e com muito medo.

Três colegas estão afastados, com Covid. tô tossindo um pouco, será que faço o teste? Será que tem teste? vou fazer. fui afastada. depois de uma semana saiu o resultado: positivo. ainda bem que fiquei isolada. ainda bem que tive poucos sintomas.

Que presidente terrível, debochando mais uma vez das pessoas que morrem. eu sabia que seria ruim, mas não esperava que teríamos uma pandemia no meio desse mandato horroroso.

As mortes estão aumentando a cada dia, é assustador.

Estudar algumas coisas está me ajudando. parece que pensar sobre aspectos da ética e da vida ajudam a recolocar meus pés no caminho. afinal, se é para viver, que seja de forma boa, e se for para morrer, fazer o quê? é inevitável, talvez. se há que morrer, que a vida tenha sido aproveitada de uma forma boa. estética da existência. a vida como obra de arte.

Escrever do vivido, que é de si mesmo, e já ultrapassa o si mesmo. Escrever uma narrativa como parte do processo de pesquisa, para que pensamentos em turbilhão possam ter forma. Escrever da pandemia no mesmo momento em que se está vivendo com ela, e com a gravidade terrível imposta na vida e morte das pessoas. No processo cartográfico, as próprias coisas, do fundo de seu silêncio, se expressam: mudam os percursos, direcionam os caminhos, revelam o desejo de pesquisar, mostram-se à medida em que pensamentos pulsam. Não como algo sobrenatural, mas como um processo em que o caminho se apresenta e simultaneamente se produzem os sentidos. Por uma necessidade de pesquisar modos de compreender a experiência da pandemia, nesse caso, que atravessa inúmeras vidas, dar nomes e contornos ao vivido e sentido.

Para encontrar frestas por onde pensar a tensão política que compele à luta por outras condições para diferentes modos de existir, a composição com textos da filosofia não só fez ver o que é visível como fez significar o vivido. “Não imaginem que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo se o que se combate é abominável. É o liame do desejo à realidade (e não sua

fuga nas formas da representação) que possui uma força revolucionária.” (Foucault, 2013, p. 106). O vínculo entre desejo e realidade, no rastro do pensamento de Foucault, foi o que tornou possível adentrar em uma trajetória com a ética e o cuidado diante de situações limite. Numa disposição de resistência, um movimento que alternava mais sofrimento com mais desejo por modos de pensar as existências, a relação entre vida e morte, maneiras de viver de forma significativa. Quanto mais conectada à realidade e não produzindo fugas do que convoca pensar, mais se encontravam saídas para esse labirinto. Escrever, nesse processo, é “agir na potência de indeterminação micropolítica, desejante, de maneira a fortalecer relações com o campo” (Lima; Machado; Inforsato, 2022, p. 8), prezar para que o pensamento e a prática política caminhem intensificando um ao outro, alimentando-se reciprocamente.

“Utilizem a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política” (Foucault, 2013, p. 106). E a política da narratividade, nesse sentido, compõe para o enfrentamento daquilo que insiste em enfraquecer a potência dos encontros, que aponta uma saída que não seja triste somente, e que permitiu pensar a vida enquanto uma obra de arte e o cuidado de si como prática da liberdade.

Habitar um campo sensível para o cuidado⁸

Falava em voz baixa e rápida, mas trazia falas com cautela recebendo o que eu dizia com prontidão e concordância. O seu interesse maior em estar ali era saber como evitar perder a guarda de seus filhos e filhas, que nós duas entendemos estar ameaçada lendo os três encaminhamentos do conselho tutelar para o CAPS AD que ela tirou de sua bolsa me entregando. Segurava seu filho caçula de 3 meses no colo e estava acompanhada por sua filha mais velha e seu filho do meio. Tinha os seus cabelos pretos, finos e lisos soltos na altura de seu ombro. Era magra e de altura média, tinha um rosto jovem com um olhar, ao mesmo tempo curioso e amedrontado. Em seus sorrisos breves e tímidos havia uma beleza intensa. Fui abrindo espaço para que ela contasse sua história de vida e sua narrativa foi permeada, desde de sua infância, por cenas de violência de diferentes ordens, negligências e precariedades que foram se reiterando e atualizando ao longo de seu viver. Quanto mais ouvia mais me impressionava com sua força, me assustava com tamanha violência e me questionava em

⁸ Trecho elaborado a partir de elementos de relatório de pesquisa para a dissertação “A construção cotidiana da maternidade: um exercício profissional em Terapia Ocupacional”, de Juliana Haruko Tobara de França.

relação a como conduzir seu cuidado. Eram tantas urgências. Seu companheiro e pai de seus filhos e filha, que era o único que aparecia em suas narrativas enquanto rede de apoio também a submetia a diversas formas de violência, afirmava que não podia contar com o apoio de sua mãe e irmão. Havia diversas violências que com certeza marcaram seu corpo, mas que eram só citadas como algo passado. Fora outras coisas que não entraram em seus relatos que estavam ocupados em maior parte pela angústia na possibilidade de não poder estar com seus filhos e filha.

Como contar histórias de vida? Como elas são contadas e quem as conta? O que escolhemos dar visibilidade e o que ocultamos? Quais escutas essas histórias vão encontrar? São muitas dimensões de implicação. Escrever, então, como um exercício com as vidas e suas histórias, sem pretender corresponder a elas, não porque não se queira, mas por reconhecer que a narrativa é alheia a essa possibilidade, ela não tem esse poder. O vivido é no máximo evocado por ela. A partir da disposição sensível, de escuta, de presença do corpo, de reativação de uma memória que é inventada para que uma outra experiência possa se fazer, de modo a guardar do vivido sua intensidade, a radicalidade do sentido corporificado. “Exercícios para abrir espaço para que afetos possam se dizer e para escavar, no cotidiano do trabalho e da vida, acontecimentos que insistem em germinar. A escrita é ato em um campo de forças” (Lima; Machado; Inforsato, 2022, p. 5).

Descrever uma cena, para pensar as formas de narrar uma história que pode ser contada naquilo que lhe falta, no que lhe foi negado por suas precariedades e, muitas vezes vendo predominar a angústia pela falta de condições enunciadas em formulações prontas, que antecedem o acontecimento, clichês grudados numa discursividade complacente, enaltecida da escassez, e sem perspectivas com relação a quais caminhos seguir.

Outros movimentos podem ser buscados, percebendo linhas de implicação, acompanhando processos à espreita de algo que pode se afirmar, buscando chão firme para ancorar possibilidades, algo que restaure a capacidade de ação diante de tantas vulnerabilidades. Contudo, é preciso estar em movimento, observando com atenção, pois, em situações muito precárias, as afirmações são raras e podem passar despercebidas. Algo entre a superfície e as profundezas: o cosmos. Para Stengers (2018), o cosmos está na figura conceitual daquele “que sempre desacelera os outros, que resiste à maneira como a situação é apresentada, cujas urgências mobilizam o pensamento ou a ação. E resiste não porque a apresentação seja falsa, não porque as urgências sejam mentirosas, mas porque “há algo de mais importante” (p. 444).

Dispor uma história, num pequeno pulso de escrita, parece corresponder a esse suspiro cósmico, diante do horror e da resistência, sem temor ou espetáculo.

Como nomear esse gesto?⁹

Num Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPS ij) e num Ambulatório de Saúde Mental infantojuvenil circulavam ditos sobre a estereotipia, tais como “é um sintoma do autismo” e “não podemos incentivar ou imitar os movimentos estereotipados das crianças”. Os ditos eram acompanhados de entendimentos categóricos a respeito das crianças. Tudo aparentemente entendido e facilmente identificável, porém, acompanhado de uma estranheza quando se apresentava em ato diante da equipe. Um dia observei uma criança em sua primeira participação num grupo. Ela ficou num canto da sala junto com a mãe, acompanhando a movimentação do grupo. Multiplicados pelo reflexo de um grande espelho, estavam na sala outras quatro crianças e seus responsáveis, três terapeutas, muitos brinquedos, uma mesa, algumas cadeiras, um ventilador, uma pia e uma certa aceleração ansiosa pela chegada dos novos participantes e dos novos terapeutas-aprimorandos. Estávamos à mercê dos acontecimentos, procurando uns aos outros na intenção de fazer funcionar aquele grupo terapêutico. Nessa movimentação, abordamos algumas vezes aquela criança que recusou outras interações para além da que já havia estabelecido conosco. Ela entrou na agitação do ambiente e com uma expressão de desespero, começou a se balançar para frente e para trás como quem buscava um acalanto num ambiente que parecia excessivo.

Escrita a partir de acontecimentos no corpo-terapeuta-pesquisadora a narrativa compõe um modo de pesquisar sintonizado às experiências desse corpo. Um movimento, que é diferente de fazer encaixar um pensamento numa prática, e mais próximo de um percurso, no qual cenas, leituras, conceitos, afetos e experiências constroem um território singular. Pesquisar caminhando e colhendo elementos heterogêneos, pois “o que se visa acompanhar e fazer aparecer é aquilo que incita o pensar e não o pensamento já dado” (Lima; Aragon, 2010, p. 144), que reitera o já pensado e não produz variação nas questões a serem pesquisadas.

Os encontros na clínica atravessam os corpos e produzem acontecimentos inéditos que jogam para um sem sentido, um desconhecido e pedem por uma recuperação e criação de

⁹ Trecho elaborado a partir de elementos de relatório de pesquisa para a dissertação “Tramas dos encontros entre terapeutas ocupacionais e crianças” de Olívia Isshiki de Rezende.

sentido (Lima; Aragon, 2010). Nesse pesquisar, revisitam-se encontros com a escrita de narrativas e compõe-se um território de pesquisa, de clínica e de vida. Cria-se forma e sentido novos, mesmo que provisórios, o que demanda tempos alargados, de contemplação. É uma forma artesanal de enunciação, em que os narradores artesãos vão lapidando, talhando, polindo, pintando sobrepondo finas camadas em sucessão. Atividade que exige um tempo ainda não preenchido por tarefas, um tempo de contemplação, para poder ficar com o que aconteceu e se demorar com os efeitos no corpo. E a partir de uma rede de histórias, encontrar formas, palavras e imagens mais afinadas com a experiência; numa linguagem própria.

Para ver até que ponto ainda somos capazes de nos falarmos, de colocar em comum o que pensamos ou que nos faz pensar, de elaborar com outros o sentido ou a ausência de sentido do que acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos. Necessitamos de uma língua para a conversação como um modo de resistir ao nivelamento da linguagem (Larrosa, 2021, p. 71).

Ao tecer com o vivido, e ainda não assimilado, por vezes sem nomeações possíveis, a narrativa trama o corpo no acontecimento, o acontecimento no mundo, o mundo na história, e a história no corpo, em muitas camadas que incidem numa acoplagem corpo-acontecimento, sem ter necessariamente pontos de partida identificáveis que trariam uma explicação, uma suposta causalidade ao vivido, que impediria a própria narrativa. A explicação é o imperativo linguageiro, que produz toda uma gramática, uma linguagem para descrever e inscrever, por exemplo, problemas que se fazem ver na figura de crianças com diagnósticos psiquiátricos que tem inscrito em sua subjetividade toda uma nosografia que implica formas dos outros se relacionarem com ela e dela se compreender e estar no mundo. Para resistir a isso, a escrita se orienta a um proceder a partir da experiência, da ferida aberta no acontecimento, numa antropofagia, num movimento de ingestão, digestão e secreção. Como no pensamento de Regina Favre (2021), esse movimento convoca a criação de uma gramática para do corpo trazer palavras, criar sentidos e construir narrativas corporificadas e singulares.

Disposições e indisposições para o encontro¹⁰

Com muita dificuldade e muita ajuda ela saiu do carro, na admissão do hospital, fomos recepcionados com muita hostilidade. ela empurrava, com a voz, com o corpo, INEGLAVEMENTE empurrava seu bebê.

mesmo durante as contrações era possível ouvir a voz do médico: hostil

um olhar desesperado me achou “acho que tá nascendo”

nossas cabeças coladas em cumplicidade

“se ele quer nascer - deixa nascer”

uma contração, uma força capaz de trazer um bebe de dentro pra fora. ela se agachou, agachei junto - sem luva, sem pudor, aparei aquele bebe metade nascendo metade nascido - ali na recepção do hospital. por um triz não no CHÃO do hospital.

um silêncio. éramos 8 pessoas na sala. alguém perguntou “pq não avisou que estava nascendo?”

Escrever para registrar o que os outros (o saber médico) apagam (nem ouvem) quando é dito; para reescrever as histórias mal escritas, mal contadas, mal ouvidas sobre as mulheres. Para criar intimidade. Para descobrir, preservar, construir, alcançar. Para contar o que acontece nas experiências que mesmo compartilhadas, são invisibilizadas.

Nenhum assunto é muito trivial.

Há potência no parir, há desobediência no nascer.

Para estar à altura de um acontecimento-nascimento a escrita devém do corpo, das vísceras e dos tecidos vivos. Escrever como quem nasce. Narrar o esquecido.

Nascer significa esquecer o que já fomos antes. Esquecer que o outro continua a viver em nós. Nós já o éramos, mas de outro jeito: o nascimento não é um começo absoluto. Já havia alguma coisa antes de nós, já éramos alguma coisa

¹⁰ Trecho elaborado a partir de elementos de relatório de pesquisa para dissertação “Arranjo do parto: território de acontecimento e agenciamento dos corpos femininos em reconfigurações da subjetividade” de Natália Machado Cunha.

antes de nascermos, já havia eu antes de mim. O nascimento é apenas isso, a impossibilidade de estar fora de uma relação de continuidade entre o nosso eu e o eu dos outros, entre a vida humana e a vida não humana, entre a vida e a matéria do mundo (Coccia, 2020, p. 24).

Quem se atreve a tornar-se escritora enquanto agacha amparando contrações, enquanto segura outra mulher? Quem se atreve a receber um bebê (que o médico mal viu nascer)?

Escrever parágrafos em pedaços de papel, formando um quebra cabeças no chão e na mão, a confusão da escrivadinha e dos escritos no celular, protelando a conclusão e tomando a perfeição como justificativa para o impossível. Escrever como promessa, “sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência”, escrever pelo medo de escrever, e pelo “medo maior de não escrever” (Anzaldúa, 2000, p. 232), sem fugir ao compromisso com o que quer nascer.

Escrever, esquecer: conectar vida e pesquisa.

A ficção propriamente concebida, como toda ficção séria, por mais engraçada que seja, é uma maneira de tentar descrever o que de fato está acontecendo, o que as pessoas realmente fazem e sentem, como as pessoas se relacionam com todo o resto do vasto saco que é o mundo, esta imensa barriga que é o universo, este útero de coisas por vir, este imenso túbulo de coisas que foram, esta estória sem fim.

Ursula Le Guin, 2019 (tradução nossa.)¹¹

A constelação de narrativas aqui compreendidas se faz a partir de encontros fortuitos e compulsórios, na criação de um entrelugar comum. Fabulações, gestos, afirmação de modos de fazer, de existir, de fazer-existir. Memórias anotadas, reativadas em sobressaltos ou traumas, que reúnem seus rastros e contam de eventos, situações, imaginando futuros, em outro ponto, nesse grande “saco que é o mundo”, essa bolsa cósmica do que já foi e do que está vindo.

Apresentar esses exercícios narrativos, à despeito da dimensão prosaica e grave das circunstâncias que os convocaram, sustenta uma posição de delírio, que autoriza a emergência de concepções inauditas, com problemas difíceis da clínica, que não aparecem nem deixam de aparecer, feito luminescência de vagalume. Um movimento sem coragem, que demora a chegar; corpos expondo-se e se escondendo do risco da contaminação; uma pele marcada por violências

¹¹ Tradução livre do trecho: “Science fiction properly conceived, like all serious fiction, however funny, is a way of trying to describe what is in fact going on, what people actually do and feel, how people relate to everything else in this vast sack, this belly of the universe, this womb of things to be and tomb of things that were, this unending story”. Vem em: Ursula Le Guin. **The carrier bag theory of fiction**. Londres: Ignota books, 2019.

e desamparos sucessivos, impostos ao gênero e à condição social; gestos cercados por designações biomédicas antes de poderem vir ao mundo; existências mal recebidas desde o nascimento...

“As narrativas estão para as perspectivas críticas contemporâneas da terapia ocupacional assim como os testes e as medidas estão para as perspectivas técnico-científicas” (Galheigo, 2009, p. 9). Aqui, as narrativas piscam a urgência, atravessam elementos da atuação profissional e desafiam a escrita, no processo de um mestrado profissional indagando: Como fazer a pesquisa acompanhar esses fluxos de vida, em sua multiplicidade, preservando seu aparecimento singular? Como escrever e pesquisar acontecimentos, sem render-se a encaixá-los em formulações hegemônicas, na linguagem pronta que homogeneiza a vida?

No esforço de tornar visíveis lampejos de vidas invisibilizadas, amalgamadas à invisibilidade do próprio exercício profissional com elas, essas promessas de fábulas compõem-se. Encontram-se palavras para dizer do que não pode ser dito. Transpõem-se frequências sensíveis para o texto e produz-se sentidos, em novas combinações para o viver, a partir de atos de escrita que fabricam uma língua menor (Deleuze; Guattari, 1977). Esquivam-se de linguagens prontas, feitas para serem repetidas e replicadas com a justificativa de fazer entender melhor, numa linguagem para todos que não é de ninguém (Larrosa, 2021). A tentativa de ser estrangeiras no mundo onde se fala a língua científico-técnica (pretensamente “neutra”) e a língua moralista, força a invenção de uma língua outra, engendrada na experiência, explorando os limites dos conceitos, dos pensamentos, das ações, do que é humano. Língua que delira, no sentido que propõe Tânia Rivera (2023), possibilidade “de caminhos desviantes, deslocamentos em relação a padrões já estabelecidos, [...] uma espécie de noção performativa ou metodológica que carregaria em si uma potência de subversão política e de defesa radical da singularidade, contra toda padronização autoritária e universalizante” (p. 43).

Dar a ver essas frestas de acontecimentos, sem pretender que sirvam à produzir mais protocolos ou tutoriais de sobrecodificação da vida, é fazer valer a delicadeza não utilitária dos encontros, deixando que eles nos conduzam, numa aproximação lenta e hesitante para a criação de um território de pensamento que se desaloja e se refaz.

Saídas dos ambientes de atividade profissional, as terapeutas-pesquisadoras se revezam para a escrita na pós-graduação, fingindo poder sim. E nesse fingimento, vão surgindo notícias de contribuições valiosas, que parecem só se fazerem nessas condições de constrangimento e exigência do pensamento e da escrita.

A experiência e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (Larrosa, 2021, p. 5)

Mais do que narrar o vivido, a escrita nessas pesquisas vai se delineando também como uma forma de testemunho. Por pensar nas próprias experiências que vieram a partir dos encontros com pessoas e lugares de atuação da TO, as narrativas criadas têm uma pretensão documental que explora o que foi sentido e apreendido, num testemunho paradoxal: menos do que foi vivido, e mais do que do vivido não se pode reter, sustentando o desejo da escrita nessa impossibilidade de refazer o acontecimento: “Escrever para esquecer é ativar as marcas, deixá-las vibrar, mas produzir transformações nelas e com elas, para que não se fixem – pelo menos não como marcas imutáveis. Esquecer é um ato necessário para poder viver o presente” (Silva, 2018, p. 149).

Ao experimentar esse conjunto, numa disposição de ressonância procedimental com a produção de narrativas, aliam-se terapeutas-pesquisadoras, numa comunidade imprevista, empenhadas em contribuir para a construção de um legado acadêmico para a clínica da TO, e ao mesmo tempo compreendendo a disparidade dessa proposição ao reconhecer a impossibilidade da transmissão. E ainda assim, escrever. Com a satisfação de oferecer suspiros, lampejos, luminescências... e alimentar o útero para o que está por vir.

Referências

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], Trad. É. Marco, v. 8, n. 1, p. 229, 2000.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. S. P. Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

CARDINALI, I.; SILVA, C. R. Atividades humanas na terapia ocupacional: construção e compromisso. **Cad. Bras. Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e2880, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2880>. Acesso em: 05 fev. 2025.

COCCIA, E. **Metamorfoses**. Trad. M. Deschamps e V. Mouawad. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Trad. P. P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Trad. J. C. Guimarães). São Paulo: Imago, 1977.

FAVRE, R. Do corpo ao livro. São Paulo: Summus, 2021.

FOUCAULT, M. Prefácio (Anti-Édipo). In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**, vol. VI: repensar a política. Trad. A. L. Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2010, p. 103-106.

GALHEIGO, S. M. Problematização de saberes e práticas na terapia ocupacional brasileira: a construção do pensamento crítico entre 1979 e 1996. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 33, n. 1-3, p.e215636, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rto/article/view/215636>. Acesso em: 04 fev. 2025.

GALHEIGO, S. M. Narrativas contemporâneas: significado, diversidade e contexto. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 20, n. 1, p. 8-12, jan./abr. 2009.

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

LIMA, E. M. F. A.; MACHADO, A. M.; INFORSATO, E. A. A escrita como agenciamento: explorando linhas de minoração. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 47, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/6909>. Acesso em: 04 fev. 2025.

LIMA, E. A.; ARAGON, L. E. Agenciamento coletivo de clínica: conceitos se fazendo nos encontros. In: LIMA, E. A.; FERREIRA NETO, J. L.; ARAGON, L. E. (org.). **Subjetividade contemporânea: desafios teóricos e metodológicos**. Curitiba: CRV, 2010, p. 129-148.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narrativa. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pista do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina; 2009, p. 150-171.

RIVERA, T. **Lugares do delírio: arte e expressão, loucura e política**. São Paulo: N-1 edições; Ed. SESC SP, 2023.

SILVA, J. A. **Políticas do encontro e as forças selvagens na clínica infantojuvenil**. 2018. 170f. Tese (Doutorado em Psicologia e Sociedade) – UNESP, Assis, 2018.

STENGERS, I. A proposição cosmopolítica. **Rev. Instit. Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

Sobre as autoras

Erika Alvarez Inforsato: docente no departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, trabalha no Curso de Graduação em Terapia Ocupacional, no Programa de Mestrado Profissional em Terapia Ocupacional e Processos de Inclusão Social - MPTO-FMUSP e no Programa de Pós-Graduação Interunidades Estética e História da Arte do Museu de Arte Contemporânea - PGEHA-MAC-USP. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Produção de subjetividade, Arte, Corpo e Terapia Ocupacional - PACTO-USP e membro da Equipe de coordenação da Cia Teatral Ueinzz.

E-mail: erikainforsato@usp.br

Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima: docente no departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, trabalha no Curso de Graduação em Terapia Ocupacional, no Programa de Mestrado Profissional em Terapia Ocupacional e

Processos de Inclusão Social - MPTO-FMUSP e no Programa de Pós-Graduação Interunidades Estética e História da Arte do Museu de Arte Contemporânea - PGEHA-MAC-USP. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Produção de subjetividade, Arte, Corpo e Terapia Ocupacional - PACTO-USP.

E-mail: beth.lima@usp.br

Natália Machado Cunha: graduada em Terapia Ocupacional (Universidade Federal de Minas Gerais), com especialização em Terapia Ocupacional: Campos de Intervenção e Perspectivas de Inovações da Prática (Universidade de São Paulo), é mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Terapia Ocupacional e Processos de Inclusão Social (Universidade de São Paulo). Tem experiência em Saúde Mental e no acompanhamento de mulheres em seus ciclos gravídicos- puerperais, com pesquisa nos temas Terapia Ocupacional, arranjos do parto e produção de subjetividade.

E-mail: cunhanatalia@usp.br

Nicole Guimarães Cordone: graduada em Terapia Ocupacional (Universidade de São Paulo), é mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Terapia Ocupacional e Processos de Inclusão Social (Universidade de São Paulo). Fez residência multiprofissional em Saúde Mental (Universidade Estadual de Campinas) e Pós Graduação em Teatro do Oprimido e Processos Grupais na Psicologia Social (FACON). Tem experiência nas áreas de saúde mental, atenção psicossocial, atenção básica à saúde e interface entre arte e saúde, com pesquisa nos seguintes temas: Terapia Ocupacional e Teatro do Oprimido.

E-mail: nicole.cordone@usp.br

Juliana Haruko Tobar de França: graduada em Terapia Ocupacional (Universidade de São Paulo), é mestranda em Terapia Ocupacional pelo Programa de Mestrado Profissional em Terapia Ocupacional e Processos de Inclusão Social (Universidade de São Paulo). Concluiu o Aprimoramento Multiprofissional em Saúde Mental (CAPS Itapeva - SP) Tem experiência na área de saúde mental infante juvenil e adulto, saúde coletiva, atenção psicossocial e atenção básica à saúde, com pesquisa nos seguintes temas: saúde mental e práticas em Terapia Ocupacional a mães em conflitos com o campo social.

E-mail: juliana.haruko@gmail.com

Olívia Isshiki de Rezende: graduada em Terapia Ocupacional (Universidade de São Paulo), é mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Terapia Ocupacional e Processos de Inclusão Social (Universidade de São Paulo). Fez o Programa de Aprimoramento Profissional em Saúde Mental Infantojuvenil (Universidade Estadual de São Paulo) e formação pelo Laboratório do Processo Formativo (Regina Favre). Tem experiência nas áreas de saúde mental, atenção hospitalar, atenção básica a saúde e acompanhamento terapêutico, com pesquisa nos seguintes temas: Terapia Ocupacional e Infância.

E-mail: isshikirezende@gmail.com

Kely Kanazawa: graduada em Terapia Ocupacional (Universidade de São Paulo) e em Filosofia (Universidade de São Paulo), é mestranda em Terapia Ocupacional pelo Programa de Mestrado Profissional em Terapia Ocupacional e Processos de Inclusão Social (Universidade de São Paulo). Tem experiência na área de saúde mental, saúde coletiva, atenção psicossocial, atenção básica a saúde, com pesquisa nos seguintes temas: saúde mental, SUS, práticas do cuidado, interface entre saúde e filosofia.

E-mail: kelykanazawa@gmail.com

Recebido em: 06 fev. 2025

Aprovado em: 10 jul. 2025

Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas

Teaching planning as the production of possibilities in educational practices

La planificación docente como producción de posibilidades en las prácticas educativas

Izaque Moura de Faria¹

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes²

Resumo: Este artigo apresenta um curso de extensão para docentes, em que se discutiu o planejamento docente durante a pandemia de COVID-19. Fruto de uma pesquisa cartográfica, o curso buscou problematizar e expandir os conceitos de currículo, formação docente e planejamento, promovendo práticas mais autorais e que afirmam a docência como um ato de encontro. A maioria das 80 cursistas eram professoras de escolas públicas. O curso explorou o recreio como um espaço de aprendizado, a crítica ao “vírus do conteudismo” imposto por políticas curriculares e a noção de planejamento como um ensaio criativo e colaborativo, em vez de um roteiro fixo. O objetivo final foi incentivar práticas que valorizam a autoria de docentes e discentes além da expansão de saberes que extrapolam a lógica neoliberal.

Palavras-chave: Planejamento docente; Ensaio; Formação profissional.

Abstract: This article presents an extension course for teachers, in which we discussed lesson planning during the COVID-19 pandemic. The course, a result of cartographic research, sought to challenge and expand the concepts of curriculum, teacher training, and planning, promoting more original practices that affirm teaching as an act of encounter. The majority of the 80 participants were teachers from public schools. The course explored recess as a space for learning, critiqued the “contentism virus” imposed by curricular policies, and the notion of planning as a creative and collaborative rehearsal rather than a fixed script. The ultimate goal was to encourage practices that value the authorship of teachers and students, as well as the expansion of knowledge that transcends neoliberal logic.

Keywords: Teaching planning; Rehearsal; Teacher training.

Resumen: Este artículo presenta un curso de extensión para docentes, enfocado en la planificación docente durante la pandemia. Producto de una investigación cartográfica, el curso buscó problematizar y expandir conceptos de currículo, formación y planificación docente, promoviendo prácticas más autorales. La mayoría de las 80 participantes eran profesoras de escuelas públicas. Se exploró el recreo como espacio de aprendizaje y se criticó el “virus del conteudismo” de las políticas curriculares. Se propuso la planificación como un ensayo creativo y colaborativo, no un guion fijo, con el objetivo de fomentar la autoría de docentes y estudiantes y la expansión de saberes que trasciendan la lógica neoliberal.

Palabras-clave: Planificación docente; Ensayo; Formación docente.

Introdução

Cartograficamente, a pesquisa-intervenção que fundamenta este artigo foi expandindo o conceito de planejamento docente e produzindo enunciados acerca desse tema. Os produtos dessa pesquisa — como a dissertação, sua versão em livro e o curso de extensão aqui abordado

¹ Universidade Federal do Espírito Santo

² Universidade Federal do Espírito Santo

— constituem agenciamentos coletivos produzidos “com” o cotidiano escolar e com discentes e docentes através de uma postura cartográfica de pesquisa-intervenção. Neste artigo, apresentamos um desses produtos: o curso de extensão “Currículo e formação e planejamento docente no contexto em tela: planejamento docente ante e anti os efeitos da pandemia de COVID-19 na educação escolar pública na primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica”³.

No intento de superar dicotomias e maniqueísmos — a exemplo de Nilda Alves (2019) —, optamos pela fusão de alguns termos apresentando-os ao longo do texto unidos, sem hífen e em *itálico*. Trata-se de afirmar ortograficamente a simultaneidade de subjetividades e conceitos imanentes à educação escolar. Além disso, concordando com Abranches (2009, p. 18), sempre que necessário, será utilizada a barra para fazer “referência explícita a ambos os sexos de forma igual e paralela, o que implica tornar visível na linguagem o sexo invisível — na grande maioria dos casos, as mulheres — através da marcação sistemática e simétrica do gênero gramatical”. Ambas escolhas afirmativas da diferença enquanto força expansiva da vida.

A partir do curso, desejamos mobilizar o pensamento das/os professoras/es no sentido de afirmar suas autorias nas/pelas docências que *vivempraticam* e a potência de vida imanente no planejar docente. O planejamento tensiona criar aberturas para os possíveis dos acontecimentos escolares (Faria; Gomes, 2020). Planejar, nesse sentido, é uma forma de produzir novidade a partir do que já existe, a partir da conexão entre diferentes saberes, o que Corazza (2013) chama de transcriar: expandir conectando diferenças sem absorção, sem canibalismo apenas o extrapolar de saberes horizontalmente, num plano de consistência em constante crescimento.

Oportunidades para tal são produzidas cotidianamente nos acontecimentos escolares, naqueles instantes em que passado, presente e futuro se fazem sentir simultaneamente através dos enunciados e das existências das/os *praticantespensantes* da vida escolar (Lazzarato, 2006). Nesses instantes, os possíveis se efetivam e o *aprenderensinar* se produz pela problematização, conexão, expansão e transcrição de diferentes saberes enunciados por diferentes existências.

O curso constituiu-se atividade de formação de profissionais da educação com abrangência local, conectada ao NUPEC3⁴. Núcleo que busca fortalecer as parcerias entre as redes federais, municipais e estaduais de educação nos estudos e pesquisas em currículos por meio de diferentes ações. Na ação de que trata este artigo o objetivo foi problematizar e expandir

³ Curso realizado através da plataforma Moodle EducaSerra de Formação Docente a Distância entre 29/06/2020 e 17/07/2020, com certificação de 30h.

⁴ Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos da Universidade Federal do Espírito Santo.

os conceitos de currículo, formação e planejamento docente tencionando contribuir com a produção de práticas educativas potentes em produzir e expandir saberes e existências mais autorais e emancipados da lógica neoliberal que formata saberes como produtos e estudantes como suas/eus consumidoras/es.

Inicialmente, as metas para a ação eram: envolver e conectar diretamente 40 cursistas – entre docentes, graduandas de pedagogia e técnicos escolares – através de um curso com certificação de 30 horas, não presencial desenvolvido em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle; e a produção escrita de textos narrativos potentes em disparar problematizações para além do curso.

Contudo, dada a grande demanda pelo curso (três horas após a abertura das inscrições já havia 123 pessoas inscritas para o curso, todas mulheres), foi necessária a ampliação do quantitativo de vagas de 40 para 80. Afirmando a urgência em debater os conceitos de currículo, formação e planejamento docente com as profissionais da educação básica. Sobretudo na conjuntura da época, que era de ressignificação das práticas escolares, dada a suspensão das aulas presenciais por conta do distanciamento social necessário à contenção da pandemia de COVID-19. No desenvolvimento deste artigo, apresentamos como se deu o curso e exploramos temas centrais que emergiram das/nas problematizações produzidas durante o curso.

Assim, a partir das contribuições das cursistas produzimos uma cartografia em que se entrelaçam currículo, formação e planejamento docente na intenção de enunciar possibilidades de produzir práticas educativas mais autorais, contextuais ao cotidiano escolar e emancipadas da racionalidade neoliberal. Essa razão sempre ansiosa por transformar saber em produto, diferença em homogeneidade e o transbordo da vida em vazio consumista.

Um mapa aqui apresentado em tópicos, platôs delineadores do que produzimos ao longo do curso de extensão supracitado, quais sejam: O recreio como *espaçotempo* de *aprenderensinar*, destacando sua potência para além do lazer, como momento de interação, socialização, conexão, expansão e construção de saberes; O olhar sensível ao “vírus do conteudismo”, que expõe como políticas disciplinadoras do currículo escolar terminam por subalternizar saberes e existências diferentes do que tais políticas projetam e afirmam como universais e essenciais; Planejamento como ensaio, entendendo o planejamento como um processo dinâmico e colaborativo de produzir entusiasmo pelo que se pretende *ensinaraprender*. Esses temas, interligados, refletem a urgência de repensar a docência como ação de encontro, relação, problematização, conexão, expansão, transcrição de saberes e afirmação das diferentes existências presentes no cotidiano escolar e na vida.

O curso e as cursistas

O curso cuja proposta foi aprovada em edital das Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação (PROGRAD) e de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) específico para Propostas de Projetos e Ações de Pesquisa, Inovação e Extensão para o combate à COVID-19.

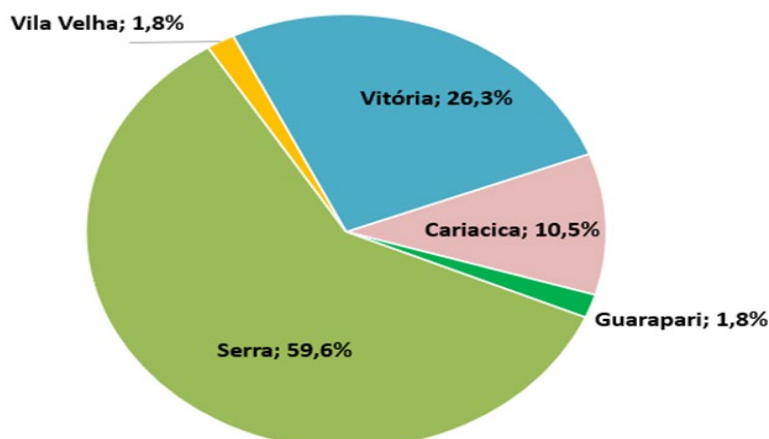
Gráficos 1 cursistas inscritas atuantes e não atuantes profissionalmente na docência



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme gráfico 1, das 80 cursistas inscritas, 63 eram pessoas atuantes profissionalmente na docência. Sendo a maioria dessas, de acordo com o gráfico 2, atuantes na educação pública do município de Serra (*lôcus* da pesquisa). Embora tenham participado cursistas de quase todos os municípios da região metropolitana da Grande Vitória.

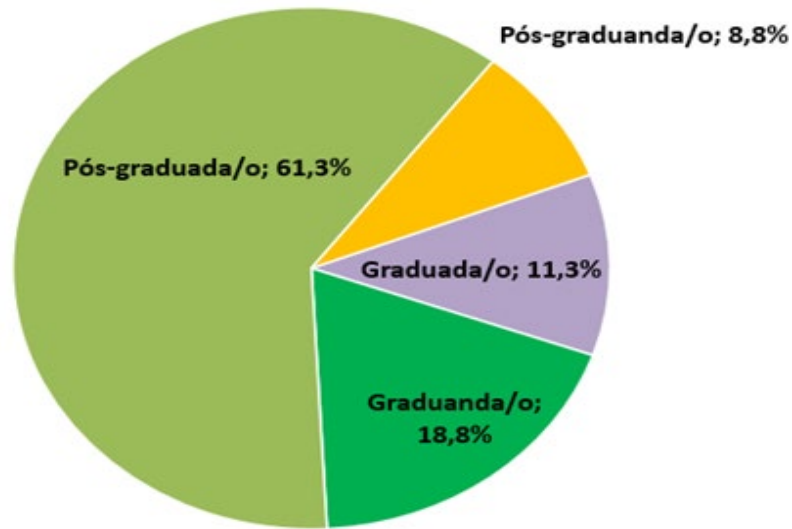
Gráfico 2: cursistas atuantes profissionalmente na docência em sistemas/redes Público-municipais por município



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à formação das cursistas que conosco *praticaram* o curso, apuramos que mais da metade do total de cursistas já havia concluído ao menos uma pós-graduação. Dado este apresentado junto a outras informações também referentes aos percursos formativos das 80 cursistas nos gráficos a seguir:

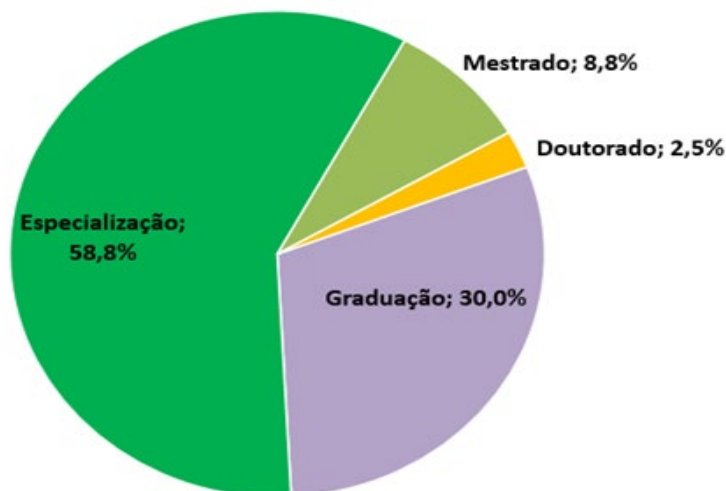
Gráfico 3: cursistas conforme processos formativos



Fonte: Dados da pesquisa

Dados que nos permitiram concluir que neste curso contamos com expressões, enunciados, experiências e concepções de pessoas em diferentes momentos do percurso formativo de profissionalização docente. Pessoas que ainda não atuam como docentes e pessoas que atuam na docência em diferentes contextos, diferentes sistemas e redes.

Gráfico 4: cursistas conforme processos formativos



Fonte: Dados da pesquisa

Conjuntura que enriqueceu as problematizações e enunciações produzidas ao longo do curso através da conexão de diferentes existências, diferentes *praticantespensantes* da docência, seus saberes e concepções acerca de currículo, formação e planejamento docente. Isso pois, nos fóruns do AVA foram tecidas poderosas redes de conversações entre as cursistas. Redes provocadas e sustentadas através da participação engajada, que agencia e une poética da colaboração e a interação social. Conectando vozes e saberes fomentando a criação de uma multiplicidade compartilhada, uma conversa constantemente aberta e em evolução (Carvalho, 2009).

Para disparar as problematizações nessas redes, apostamos na provocação através de filmes, leitura de textos, troca de experiências e produção de textos narrativos em fóruns *online*. A aposta foi na produção de múltiplas problematizações erosivas e expansivas dos conceitos de currículo, formação e planejamento docente. Lance mobilizado pelo desejo de contribuir com a produção de práticas educativas potentes em conectar, expandir e produzir saberes e existências outras através das aulas e seus acontecimentos.

Desejo que é processo construtor e jamais busca por algo ausente, alheio e/ou externo ao cotidiano *vividopraticado* (Deleuze; Parnet, 1994). Trata-se criação a partir do que há, processo calcado na conexão, expansão e transcrição (Corazza, 2013) dos diferentes saberes e existências que no cotidiano escolar se encontram nas mais variadas relações de *aprenderensinar*.

Para tanto, foram selecionados três curtas metragens e seis textos – a maioria de Nilda Alves (2019) – para provocar as/os cursistas nos três períodos que compuseram o curso. No primeiro período do curso (5h), a provocação se expressou em: “Voltamos à escola, e agora?”, cuja intenção foi promover problematizações sobre currículo através de conversações nos fóruns do (AVA) tendo como disparadores, além de textos, o curta metragem “O fim do recreio”⁵.

Curta cuja trama se desenvolve em torno de uma proposta de legislação nacional que, a pretexto de aumentar a eficiência das/os estudantes em seus estudos, ameaça preencher os 20 minutos de recreio diário com aulas e não mais recreação. Um filme potente em estimular problematizações sobre currículo e o que de fato importa nas relações escolares.

⁵ O FIM do Recreio. Direção: Vinícius Mazzon e Nélcio Spréa. Canal Parabolé. 2012, 1 vídeo (17 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI>. Acesso em: 30 ago. 2025.

No segundo período do curso (15h) a provocação é a afirmação: “Aula é acontecimento e exige planejamento/ensaio para acontecer”. Aqui apostamos na afirmação da docência enquanto relação de *aprenderensinar* que se dá nos/pelos encontros entre seus *praticantespensantes*, estudantes e docentes.

Com o avanço nessas provocações, solicitamos das cursistas a produção de um texto narrativo sobre algum acontecimento para o qual houve ensaio em falta ou excesso. O curta metragem provocador neste período é “O Ensaio”⁶. Um filme emocionante que fala da efemeridade dos acontecimentos, das relações entre mãe e filho, entre professora e estudantes, entre escola e família.

Sendo o ensaio apresentado ao longo do curso e aqui enunciado como preparação para *viverpraticar* os acontecimentos da docência ao invés de controlá-los, enredá-los e/ou predizê-los. Preparação sem a qual a produção de possíveis se torna improvável e as/os docentes são privadas/os das núpcias com o que se passa/acontece no cotidiano escolar (Larrosa, 2002).

No terceiro e último período do curso (5h) o convite foi poético e nele parafraseamos Guimarães Rosa⁷ com o seguinte enunciado: “Formação docente é um rasgar-se e remendar-se”. Neste período, retomamos as problematizações por meio de fóruns no AVA e para fomentar essas redes de conversações (Carvalho, 2009) foi solicitada a leitura de um último texto e a apreciação do curta metragem “Zero”⁸.

Ambos selecionados para mobilizar o pensamento em torno dos entendimentos acerca de formação docente e discente. O curta trata-se de uma animação que nos provoca com a apresentação de um mundo dividido em castas conforme o número, um rótulo determinado ao nascer e do qual não há como escapar. Um mundo aparentemente fechado aos possíveis e onde a formação é definida desde o nascimento sem qualquer possibilidade de transformação. Contudo, a vida, mesmo diante de tamanho determinismo, insiste, resiste e re-existe promovendo transcriação, transbordo.

Como atividade final do curso, foi solicitado a cada cursista a produção de um texto narrativo da jornada pessoal e coletiva empreendida ao longo das semanas de estudos em que as cursistas e coordenadoras/es do curso estiveram simultaneamente conectados e apartados. Atividade donde emergiram textos potentes em disparar problematizações outras sobre

⁶ ENSAIO. Direção: Gabriel Stabile. Tang Stabile, 2016. 1 vídeo (19 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fgS4yhWQqDY>. Acesso em: 30 ago. 2025.

⁷ ROSA, João Guimarães. **Tutameia**: terceiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

⁸ ZERO. Zealous Creative, 2013. 1 vídeo (12 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHc7pv3s7NE>. Acesso em: 30 ago. 2025.

currículo, formação e planejamento docente a partir de acontecimentos *vividos/praticados* com/pelas cursistas.

Enunciados que expressam e nos contam do desejo de produzir práticas educativas potentes em conectar, expandir e transcriar (Corazza, 2013) saberes e não apenas transmitir conteúdos, preenchendo vazios. Desejo da aula como *espaçotempo* de encontro entre as/os *praticantes/pensantes* da docência. *Espaçotempo* de múltiplos acontecimentos e, portanto, múltiplas oportunidades de produzir possíveis nas práticas educativas, conectando, expandindo e transcriando saberes e existências outras, diferentes e desviantes dos produtos e formatações neoliberais apresentados como universais, inevitáveis e naturais para todas/os.

O recreio como *espaçotempo* de *aprenderensinar*

O recreio, por vezes considerado apenas como intervalo entre aulas, pausa das atividades escolares e/ou descanso da labuta de aprender, foi amplamente debatido no curso como um *espaçotempo* de múltiplas conexões e intenso *aprenderensinar* estudantil. Instantes não apenas de descanso, mas de *viver/praticar* múltiplas experiências entre colegas não apenas da turma e faixa etária, mas de toda a escola. Trata-se de *espaçotempos* em que a disciplina curricular se flexibiliza conferindo maior autoria nas experiências de *aprenderensinar*. Encontros em que as/os estudantes se envolvem para inventar, criar e *viver/praticar* através de diferentes formas de expressão e de fala (Lazzarato, 2014) outras formas de ser e estar no mundo.

Afirmção que encontra ressonância no enunciado a seguir que emergiu ao longo do curso desejando a extrapolação do currículo para além do que ele disciplina: “*A escola não é somente ministrar conteúdos, tem que haver momentos de interação também. E o momento mais propício é o recreio*” (Cursista n-1⁹, comunicação pessoal).

Indicativo de que o recreio é um *espaçotempo* importante, em que a conexão de diferentes saberes e a afirmação das diferentes existências presentes no cotidiano escolar se dão naturalmente sem a disciplina de qualquer currículo. Naturalidade comumente negligenciada pela lógica conteudista hegemônica na educação escolar, uma racionalidade que define saberes

⁹ Para que seja possível vislumbrar a multiplicidade e a diferença de enunciados e enunciantes compondo a cartografia, após cada enunciado capturado ao longo do curso colocaremos a marca Cursista n-1, subtraindo a singularidade da multiplicidade constituída (Deleuze; Guattari, 1995). Afirmando a diferença sem criar identificações e mantendo a integridade dos diálogos em sua linguagem cotidiana e coloquial. Ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad. A. Guerra Neto e C. P. Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

como produtos a serem consumidos, adquiridos pelas/os estudantes. Produtos escolhidos como essenciais a todas/os e habilmente elencados, por faixa etária, etapas, fases, anos e séries da educação básica, por políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Documento no qual os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram simplificados em uma perspectiva pedagógica focada exclusivamente na reconhecimento. Cujas concretização se manifesta por meio de uma dinâmica que subordina o currículo à lógica da avaliação baseada em desempenho (Dourado; Oliveira, 2018). Uma lista que define os conteúdos que cada estudante deve absorver, consumir ao longo da educação básica.

Listagem que engessa o currículo de tal forma que sufoca a autoria das/os estudantes e docentes com uma avalanche de saberes essenciais a adquirir/administrar e sequencialmente comprovar que foram aprendidos e ensinados. Armadilha que finda por situar o recreio como *espaçotempo* escolar em que as/os estudantes estão liberadas/os de suas obrigações para interagir livremente.

Pois nos recreios se dão encontros e acontecimentos “*imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem, são momentos que favorecem e ressignificam as interações*” (Cursista n-1, comunicação pessoal). São momentos de *aprenderensinar* com as diferentes existências que povoam a escola os saberes que extrapolam o essencial da BNCC, posto que essa não dá conta de abarcar todo saber contextual presente e emergente nos diferentes cotidianos escolares. Dito de outro modo, o recreio é “*território do aluno, quando num curto espaço de tempo, ele tem a oportunidade de expressar-se livremente, expor seus afetos, alegrias e frustrações*” (Cursista n-1, comunicação pessoal). *Espaçotempo* autoral e de conexão com o outro pois “*é um momento de troca de experiências, manifestação de valores, construção de laços de amizade e percepção de que todos somos diferentes e aprendemos com o outro*” (Cursista n-1, comunicação pessoal).

Assim, entendemos com as cursistas que o recreio, longe de ser um momento de improdutividade e puro ócio, é um *espaçotempo* encharcado de acontecimentos e, portanto, de conexão, expansão, transcrição de saberes e afirmação das diferentes existências imanentes ao cotidiano escolar. Entendimento que de modo algum deseja explorar o potencial do recreio para fins pedagógicos, mas sim fazer ver que os acontecimentos do/no recreio impulsionam aprendizagens importantes, as quais, sob a disciplina do currículo e da sala de aula não acontecem. Ou seja, nosso desejo aqui é por aulas em que estudantes e docentes sejam mais autores de suas práticas educativas, encontros afirmativos das diferentes existências,

problematização, conexão, expansão e transcrição de diferentes saberes. Desejamos, portanto, aulas mais parecidas com os recreios e não o contrário.

O olhar sensível ao “vírus do conteudismo”

Conforme enunciado por uma das cursistas o “vírus do conteudismo” está impregnado nas escolas pois as/os docentes são *“muito cobrados por estar com o conteúdo em dia, por preencher tantos documentos, por obter ‘resultados’ ‘números’ [que findam] cedendo ao vírus do conteudismo”* (Cursista n-1, comunicação pessoal). Trata-se de um controle disciplinar sobre o currículo *vividopraticado* que, através de políticas como a BNCC associadas a avaliações externas, precariza a profissão docente negando-lhe a autoria sobre a docência que *vivepratica*. Em suma, transforma docentes em aplicadores de conteúdos e provas, fornecedores de produtos e fiscais de seu consumo. Ao passo que, simultaneamente reduz as/os estudantes a consumidores de conteúdo.

Contudo, mesmo sob tamanho controle, há ainda docentes que entendem que *“[...] nosso papel é muito importante na formação do aluno e não podemos nos ater apenas ao conteúdo! Precisamos valorizar os demais saberes que talvez não estejam inseridos no “currículo” da BNCC. Saberes sociais, culturais, valores morais, afetivos...”* (Cursista n-1). Nós docentes e também as/os estudantes que conosco *vivempraticam* a docência precisamos, nos entremeios, nas fissuras das políticas curriculares homogeneizadoras produzir nossa autoria sobre os processos de *aprenderensinar* que desenvolvemos cotidianamente.

Mais do que resistir nós, *praticantespensantes* da docência, precisamos re-existir: afirmar nossas diferentes existências e saberes, asseverando que somos produtores de saber e não apenas consumidores, aplicadores e fiscais da vida escolar. Nós, estudantes e docentes, que praticamos e pensamos a docência cotidianamente na escola, em seus acontecimentos precisamos nos reconhecer co-autores dos saberes que conectamos, expandimos e transcriamos.

Necessidade de re-existir para a qual o olhar sensível da/o docente é indispensável. Um olhar, enunciado ao longo do curso como *“atento, empático e questionador”* (Cursistas n-1), uma postura própria de quem se coloca “com” e não “sobre” as/os estudantes. Atitude que para as cursistas constitui elemento essencial para compreender, conectar e afirmar as heterogeneidades da/os estudantes, seus diferentes modos de vida e de existir no mundo. Olhar/postura/atitude *“[...] que percebe, que se espanta, que sai de si e vai ao encontro do outro, que escuta, que se doa, que abraça”* (Cursista n-1). Sensibilidade e disponibilidade que

possibilita a construção de relações de *aprenderensinar* em que a diferença constitui potência e não mais obstáculo.

Trata-se de entender o currículo como processo tecido a muitas e diferentes mãos. Entender que planejar uma aula não pode ter a ver com projetar algo a aplicar ou preparar a aula, mas sim preparar-se para aula, para *viverpraticar* a aula enquanto encontro de *aprenderensinar* com as diferenças e impulsionado por elas. Planejar o currículo, esse processo a tecer, tem a ver então com criar em si disponibilidade, abertura ao que os acontecimentos do cotidiano escolar têm de potência, de possíveis.

Para tal, uma cursista sublinhou que: “*precisamos ouvir nossos alunos! Ninguém melhor do que eles para nos dizerem do que precisam e, assim, juntos, tomarmos as melhores decisões*” (Cursista n-1). Escuta de quem está disponível para *viverpraticar* a docência, enquanto relação horizontal e rizomática de *aprenderensinar* entre as/os *praticantespensantes* da docência. Postura de quem não aceita ser apenas consumidor/aplicador de conteúdos.

Planejamento como ensaio

O planejamento foi enunciado no curso como uma prática viva e contínua, concebida como ação, processo de preparar-se para a *viverpraticar* a aula, um ensaio. Ensaio que nada tem a ver com reproduzir ou decalcar algo projetado sobre as/os estudantes, “[...] mas sim investigar, pesquisar e impregnar-se daquilo que desejamos proferir de modo a criar em nós disponibilidade para a produção de inspiração, de fascínio, de encantamento pelo que professamos” (Faria; Gomes, 2020, p. 102). Enunciação, entendimento que rompe com a visão tradicional do planejamento como um roteiro fixo, conceituando em vez disso, o planejar docente como ação de produzir disponibilidade aos possíveis. Processo de abertura às oportunidades de *aprenderensinar* que os encontros, conexões e problematizações dos diferentes saberes imanentes ao cotidiano escolar faz acontecer. Planejamentos que “[...] *devem ser sempre rascunhos ao invés de receitas a seguir ou lista de conteúdos a cumprir*” (Cursista n-1).

Ensaio entendido como processo criativo que deseja a heterogeneidade de saberes e a busca produzindo disponibilidade à afirmação das diferentes existências presentes no cotidiano escolar. Desse modo, planejar é ato de “[...] *abrir-se ao encontro com o outro, ao inesperado, ao que provoca e produz em nós transformação*” (Cursista n-1). Abordagem que coloca as/os estudantes como *praticantespensantes* da docência defendendo que o currículo, a aula e as

práticas de *aprenderensinar* são produzidas “com” eles, e não “sobre” eles. Processos impulsionados por docentes disponíveis, abertos aos possíveis dos encontros, sendo essa disponibilidade produzida, ensaiada a cada ação de planejamento docente.

Preparação que se fortalece na coletividade docente reunida. A qual compartilha diferentes saberes e experiências entre si nos diferentes *espaçotempos* de reunião como recreio, encontros com pedagoga/o, reunião de equipe, entre outros. Compartilhamento para o qual é preciso também estar disponível, para que as diferenças não sejam reduzidas a problemas e consequentemente rechaçadas. Repulsa incutida nas/os docentes por currículos e políticas educacionais disciplinadoras e precarizantes da profissão docente. O que gera situações como a relatada a seguir: “*os professores não só não quiseram participar, como criticaram a iniciativa... estou muito desanimada*” (Cursista n-1). Isso, pois ensaiar, planejar a docência e relacionar-se com as diferenças exige esmero, pesquisa e dedicação, ao passo que a aceitação do que está posto como ideal, essencial e universal pouco exige da/o docente.

Por fim ao longo do curso enfatizamos que o planejamento como ensaio é uma prática que ultrapassa a organização de conteúdos, sendo um convite para experimentar, problematizar e criar coletivamente disponibilidade aos possíveis. Perspectiva em que as/os cursistas enunciaram o planejamento como processo pedagógico de abertura aos possíveis da aula, um perene preparar-se para *viverpraticar* a docência com entusiasmo e desejo por encontrar, conectar, transcriar e expandir diferentes saberes afirmando diferentes existências.

Considerações finais

Ao longo do curso de extensão discutido neste artigo problematizamos a relevância de repensar o planejamento docente, esgarçando a visão burocrática e projetiva que muitas vezes o caracteriza. Ao adotar uma perspectiva que enxerga a aula como um acontecimento (Lazzarato, 2014), o curso destacou a importância de as/os professoras/es se prepararem não para transmitir conhecimentos, mas para estarem abertos às possibilidades que surgem no dia a dia da escola. Os possíveis de *aprenderensinar* pela problematização, conexão e expansão de diferentes saberes, afirmando existências outras desviantes da igualdade posta como universal. Produzimos de forma coletiva um mapa conectando diferentes enunciações referentes a planejamento docente, com a participação de 80 cursistas, em sua maioria professoras da educação básica, que compartilharam entre si e nós: vivências, experiências e saberes.

Em nosso mapa destacamos três platôs compostos a partir da conexão entre diferentes enunciações produzidas pelas cursistas: o recreio como um *espaçotempo* de *ensinoaprendizagem*, a crítica ao “vírus do conteudismo” e o planejamento como um ensaio. Composições que reforçam a necessidade de re-existir pela docência enquanto prática de encontro, problematização, conexão, transcrição (Corazza, 2013) e consequente expansão de saberes pela força da afirmação das diferenças.

O recreio foi declarado como momento essencial para interação, socialização, e transcrição e expansão de saberes, indo além de uma simples pausa entre as aulas. Perspectiva que aponta para a necessidade de os *espaçotempos* escolares serem, mais flexíveis e autênticos, permitindo que estudantes e docentes sejam também co-autoras/es das práticas educativas que cotidianamente *vivempraticam*.

Flexibilidade e mobilidade curricular para superar o conteudismo que sufoca a autoria docente e oprime estudantes com suas listagens de conteúdos essenciais a consumir. Superação pela re-existência da docência enquanto encontro de *aprenderensinar* “com” estudantes. Com sua autoria curricular preservada e mobilizada, em co-autoria do-discente afirmativa de suas existências e seus diferentes saberes.

Finalmente, o planejamento docente foi enunciado ensaio: processo dinâmico e colaborativo de preparação da/o docente para os encontros que ocorrem em sala de aula. Produção de disponibilidade, de abertura aos possíveis desses encontros. Perspectiva que esgarça a ideia tradicional de planejamento para além de um roteiro fixo, destacando a importância de estarmos abertos às possibilidades de *aprenderensinar*. Oportunidades mobilizadas, agenciadas e acionadas pela problematização, conexão, expansão e transcrição de diferentes saberes afirmativos da heterogeneidade de existências que *vivempraticam* o cotidiano escolar.

Em síntese, ao longo do curso as participantes em seus enunciados evidenciaram a urgência de se produzir com as/os *praticantespensantes* da docência, práticas educativas mais autorais. Práticas que tenham a diferença como força motriz e sejam afirmativas da legitimidade dos diferentes modos de vida e existência que povoam as nossas escolas. Possíveis de re-existência da docência enquanto relação produtora e não reprodutora de saberes. Relação de disponibilidade ao outro, seus saberes para com ele produzir conexões e consequentemente a expansão dos saberes horizontal e coletivamente em co-autoria.

Referências

- ABRANCHES, Graça. **Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade Género, 2009. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp181content/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf. Acesso em: 4 jan. 2025.
- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário Deleuze**. Produção: Direção: Pierre André Boutang. Entrevistadora: Claire Parnet. Paris: Éditions Montparnasse, 1994. 1 DVD (453 min), color.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.
- FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **O planejamento como ensaio docente**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Trad. L. Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: N-1 Edições. 2014.

Sobre o autor e a autora

Izaque Moura de Faria: Doutorando e Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, pedagogo especialista em psicopedagogia e professor da Educação Básica do município de Serra - ES. Área de concentração: Tecnologias Educacionais, Currículos, Cotidianos, e Formação de Professores.

E-mail: izaque.faria@gmail.com

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação (UFES). Possui Licenciatura Plena em Educação Física (UFES) e Licenciatura em Pedagogia (ISEAT). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPQ “Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades”; membro do grupo de pesquisa do CNPQ “CICLOS”.

E-mail: larissa.rodrigues@ufes.br

Recebido em: 19 fev. 2025

Aprovado em: 31 ago. 2025

Cocriações entre filosofia, artes, conhecimento nas escolas

Co-creations between philosophy, arts, knowledge in schools

Co-creaciones entre filosofía, artes, conocimiento en la escuela

Janete Magalhães Carvalho¹

Resumo: O texto enfoca a criação como multiplicidade, considerando que a filosofia, a arte e a ciência são diferenciais, mas não opostas. A cocriação vem a ser os possíveis de um ato de criação, envolvendo diferentes perspectivas correspondentes a diferentes áreas do saber em composição. O encontro da filosofia com a educação não visa uma *pedagogização* de conceitos filosóficos, assim como, o encontro da arte com a educação não visa uma *estetização* da existência ou uma relação entre estética e poder. O encontro entre filosofia, arte e educação teria a função de nos deixarmos afetar pelos encontros com a vida, com as forças que nos atravessam rotineiramente e nos arrastam para outros lugares, que instauram um caos interior que nos provoque de tal forma que seja insustentável o retorno para o lugar anterior, para o que se era.

Palavras-chave: Cocriação; Educação; Arte.

Abstract: The text focuses creation as multiplicity, considering that philosophy, art and science are differentials, but not opposites. Co-creation becomes the possible of an act of creation, involving different perspectives corresponding to different areas of knowledge in composition. The encounter between philosophy and education does not aim at a pedagogization of philosophical concepts, just as the encounter between art and education does not aim at an aestheticization of existence or a relationship between aesthetics and power. The encounter between philosophy, art and education would have the function of allowing ourselves to be affected by the encounters with life, with the forces that routinely cross us and drag us to other places, that establish an inner chaos that provokes us in such a way that it is unsustainable to return to the previous place, to what we were.

KeywordsPalabras claves: Co-creation; Education; Art.

Resumen: El texto se centra en la creación como multiplicidad, considerando que la filosofía, el arte y la ciencia son diferenciales, pero no opuestos. La co-creación se convierte en lo posible de un acto de creación, involucrando diferentes perspectivas correspondientes a diferentes áreas de conocimiento en la composición. El encuentro entre filosofía y educación no apunta a una pedagogía de los conceptos filosóficos, así como el encuentro entre arte y educación no apunta a una estetización de la existencia o a una relación entre estética y poder. El encuentro entre la filosofía, el arte y la educación tendría la función de dejarnos afectar por los encuentros con la vida, con las fuerzas que rutinariamente nos atraviesan y nos arrastran a otros lugares, que establecen un caos interior que nos provoca de tal manera que resulta insostenible volver al lugar anterior, a lo que fuimos.

Palabras claves: Co-creación; Educación; Arte.

A criação como multiplicidade

Deleuze (1999) narra como o diretor de cinema Robert Bresson (1901-1999) instituiu um tipo de espaço que fugia da ideia de um espaço de conjunto. Assim, o chamado espaço de

¹ Universidade Federal do Espírito Santo

Bresson constituiu no cinema um tipo de espaço com pequenos fragmentos desconexos, ou seja, pequenos fragmentos cuja conexão não era determinada.

A pergunta então é esta: esses pequenos fragmentos de espaço, no caso visual, cuja conexão não é dada previamente são conectados por meio de quê?

Para Deleuze (1974, p. 38), pelo conceito de multiplicidade porque ele evita o pensamento abstrato, combinando o uno e o múltiplo. Por exemplo, não seria suficiente integrar ambos os termos ontologicamente, afirmando que o uno passa no interior do múltiplo, pois o uno assim concebido seria geral demais e pouco concreto

Segundo o autor, o grande equívoco desse "movimento do conceito abstrato" é observar a produção do real em um devir muito geral, no qual se perdem os seus matizes, que por demais sutis e para as malhas da abstração. Sendo assim, Deleuze convida-nos a uma nova definição de devir que o tome como movimento do real e simultaneamente como movimento do ser.

A teoria de Deleuze das multiplicidades, por sua vez, aproxima-se da de Bergson (2006), ao observar a contribuição que o conceito filosófico de multiplicidade trouxe para a ciência, ao caracterizar o espaço como multiplicidade (Deleuze; Guattari, 1996; Deleuze, 1988).

Deleuze (1974) integra o espaço e a duração por intermédio de um princípio afeito à teoria das multiplicidades, resguardando a concepção de espaço como uma relação entre as coisas e entre as durações. Para o autor abordar a ontologia do ponto de vista das diferenças de grau no espaço seria uma ilusão que contaminaria não somente a filosofia como também a arte e a ciência. Assim, Deleuze convida-nos a compreender o espaço e todas as atualizações da duração como participantes das virtualidades do ser em suas diferenças de natureza.

Deleuze (1974, p. 103-105) denomina multiplicidade virtual aquela marcada pelo tempo universal ou duração, e multiplicidade atual aquela marcada por uma pluralidade de tempos, “[...] cada um correspondendo a uma linha de atualização, e cada tempo atual e um grau coexistente na unidade da duração, sendo o espaço o elemento que acolhe as variações da duração”. Sendo assim, o atual e o virtual coexistem no tempo e no espaço.

Desse modo, desejamos afirmar a necessária conexão entre filosofia, ciência, arte, educação, política em espaços-tempos de multiplicidades e implicação recíproca e estabelecer outros registros da vida e da relação entre os seres

Nesse sentido, a cocriação vem a ser os possíveis de criar em conjunto com... e/ou criar com outrem envolvendo diferentes perspectivas extraídas de áreas de saber em composição. Difere de colaboração porque na cocriação a intenção é criar algo que não é conhecido

antecipadamente, assim como de inovação, pois significa compor novas ideias criativas não mensuráveis operacionalmente.

O encontro da filosofia e da arte com a educação

Cumprido destacar que a defesa do encontro da filosofia com a arte e a educação não tem, de nosso ponto de vista, a finalidade de utilizar a filosofia ou a arte com finalidade de educar e/ou melhorar o homem. Esse encontro não visa à “pedagogização”² de conceitos filosóficos ou da arte.

Alguns renomados autores (Eagleton, 1993; Ferry, 1994; Welsch, 1995; Jimenez, 1997; Trojan, 2005; entre outros) defendem a hipótese de que a pós-modernidade e o pós-estruturalismo trouxeram como pressuposto a estetização das relações entre educação e trabalho por meio das articulações que se estabelecem na estética como princípio axiológico.

Nesse sentido, os críticos da estetização tomam como ponto de partida a relação entre estética e ideologia e seus impactos nos âmbitos ético-político e cognitivo que se expressam por intermédio do processo de reestruturação produtiva, em que se explicitam: a especificidade da estética em sua relação com a construção das formações ideológicas necessárias para a sustentação das camadas dominantes; a ênfase no individualismo e no relativismo; a estetização, que se expande a todos os âmbitos da atividade humana, compactuando com o discurso pós-moderno, que substitui o modelo da qualificação pelo modelo das competências na formação que expressariam o caráter ideológico da estética da sensibilidade definida como princípio curricular que contribui para a recomposição da ideologia liberal, necessária para a manutenção da hegemonia do capital.

Jimenez (1997, p. 95), por exemplo, afirma que esse modo de vida estetizado e aparentemente *desideologizado* estaria a serviço de “[...] um modelo econômico, político e cultural hábil em erigir o sujeito ‘liberal’ [...] em único mestre e administrador de seus prazeres”.

A crítica à estetização da existência pauta-se pela alocação da importância da estética da sensibilidade no desenvolvimento do capitalismo e na necessidade atual do capitalismo em substituir a padronização pela inovação, pois a decorrência seria a camuflagem da exploração do trabalhador pelo capital. Ademais, a verdade e o bem perdem

² Concebemos como pedagogização a disseminação de enunciados oriundos de determinados campos do conhecimento (arte, filosofia, ciência etc.) para outros domínios da vida humana, com intuito de melhorar o homem ou educá-lo.

espaço para uma estética da subjetividade individual, de sorte que, nesse lugar, a arte se tornaria uma máscara da opressão. Entretanto, como já afirmado a cocriação difere da inovação assim como a estética e a ética sempre devem caminhar juntas.

Contrariamente a essa perspectiva, concordamos, e esta é nossa hipótese, com Rancière, quando afirma que a relação entre estética e política nada teria com uma ideologia liberal aliada ao capital, visto que

[...] há, portanto, na base da política, uma ‘estética’ que não tem nada a ver com essa ‘estetização da política’, própria da ‘idade das massas’, de que fala Benjamin. Não devemos entender esta estética no sentido de uma captura perversa da política por uma vontade de arte, pelo pensamento do povo como obra de arte (Rancière, 2005, p. 13).

Para Rancière, a estética envolveria uma partilha do sensível, que constituiria o plano das condições da experiência, da ação e do pensamento, posta nas condições de possibilidade – relativas ao que é ou não visível, audível, imaginável – da experiência comum.

Quando se trata de pensar a relação de seu pensamento com o de Foucault, Rancière (2010, p. 165) afirma:

Não há dúvida de que a noção de partilha do sensível e a classificação dos regimes de identificação das artes devem bastante às noções de Foucault de ‘epistémè’ e de ‘a priori histórico’. Trata-se para mim, como para ele, de definir as condições de possibilidade de uma experiência que sejam formas de articulação entre as palavras e as coisas, entre as formas de enunciação e os modos de apresentação sensível dos objectos visados por essas enunciações [...]. A minha perspectiva distingue-se contudo da dele pelo facto de eu ser mais sensível ao que um regime de percepção e de pensamento permite do que ao que ele interdita, mais sensível ao que elereúne e põe a circular do que ao que ele exclui.

Controvérsias à parte, para ambos, não há um recorte entre modernidade e pós-modernidade, pois estão e/ou são coengendradas. Tanto para Foucault como para Rancière, “política” e “polícia” são partilhas antagônicas do sensível – a “polícia” é a regra e a “política” a exceção.

Devemos pois estimular a política e, nos encontros entre filosofia, ética, estética e educação, a arte passaria a ter a função de atenuar a dimensão de controle biopolítico sobre a vida e de reencantar a educação pela força que tem de disparar processos cognitivos, movimentar o pensamento, resgatar emoções e fazer os alunos em cocriação produzirem esteticamente a escola, desacomodando-a, pela desconstrução de olhares-clichê e de

proposições de composições como cocriações de outros espaços-tempos. “A arte proporia novas experiências e outros modos de viver, e nos livraria do presente, criando outros mundos diferentes” (Oliveira; Fonseca, 2006, p. 136).

Estetização ou estética da cocriação com arte, ética, política por outro modo de fazer educação?

Contrapondo-nos à perspectiva de uma estetização da vida social ideologizada, defendemos uma forma escolar em que a arte não estaria no currículo, mas seria parte de um conjunto de cocriação “[...] centros de vibrações, cada um em si mesmo e um em relação aos outros [...] que farão ressoar as vozes desejanter por um currículo e por outra educação” (Costa, 2011, p. 281)

Acreditamos que as normativas curriculares, em sua relação com as diretrizes curriculares para a educação básica e a formação de professores, não apresentam uma estética da sensibilidade social como princípio curricular. As normativas curriculares afirmam que, para aprendermos, é preciso fazermos um caminho único, profetizando a saída de todos de um mesmo labirinto na decodificação incessante dos códigos de comportamento para a aprendizagem universal e ideal.

As normativas curriculares apresentam a ideia de um corpo orgânico pronto para receber conhecimentos previamente definidos como necessários e importantes, por isso se proclama que todos precisam chegar ao mesmo resultado. Até se arrisca uma afirmativa de que os currículos e as culturas podem realizar uma “adaptação” ou mudar um pouco sua ordem e as crianças podem aprender à sua maneira, no respeito às suas diferenças. O real problema é que se espera, mesmo de formas muito diferentes, que todos os alunos saiam com, pelo menos, a conta do supermercado-escola dando mais ou menos o mesmo valor, pois deverão comprar produtos curriculares que se equiparem na conta final (Gonçalves, 2019)

Podemos até encontrar nos documentos textos e expressões que advogam o respeito às diferenças, todavia, nas entrelinhas, esperamos que os alunos atinjam, no fim de determinado ciclo, o mesmo tanto de conhecimento. Em outras palavras, cada aluno e cada professor até podem trilhar caminhos diferentes, produzir currículos, culturas, conhecimentos e linguagens de acordo com os movimentos criados e vividos, porém o ponto de chegada para todos deve ser o mesmo.

Em tempos de efetiva conexão entre contextos interpenetrados entre si, o *pensar/fazer* educativo está direta e indiretamente conectado com as redes sociais de todo tipo, que se expandem de modo flexível e rizomaticamente, em contraposição ao modelo arbóreo do currículo e das práticas fechadas em si mesmas. Paradoxalmente, entretanto, verificamos, nas escolas e para além delas, uma aposta na transcendência de conteúdos curriculares tomados como “verdades universais”.

Constatamos que uma educação dos sentidos na educação formal e, de modo geral, no mundo que nos rodeia, está em amplo desenvolvimento, mas pelas mãos dos emissores da sensação e da notícia, em especial, pela *Internet*. A profusão exagerada dos estímulos produz um tédio sensorial e, paradoxalmente, uma sociedade excitada. Não se trata, portanto, simplesmente de abertura da porta dos sentidos, mas de uma operação fundamentalmente de discernimento, em suma, de um processo de educação (Turcke, 2010).

Nessa perspectiva, a dimensão do sensível social na educação deverá ser redescoberta, pois redescobrimos a dimensão sensível no educar e tomando o corpo e suas potencialidades sensíveis e expressivas como ponto de partida para a descoberta e a reinvenção da prática educativa, talvez possamos nos reconciliar com a palavra estética (aisthesis), indicativa da capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo.

Contudo, como os dados sensíveis nos podem convocar a pensar e sentir a nós e ao mundo, considerando que a dimensão do sensível envolve os aspectos cognitivo, cultural, ético-afetivo, estético e político?

Desse modo, falamos de uma educação que desloca o ato de compreender da dimensão meramente intelectual para o corpo e as suas experimentações. Nessa compreensão, que é corporal e afetiva, o sentir une-se à memória e à imaginação, agencia valores outros que conferem significado à experiência ético-estética-cultural-política, pois, a partir dela [experiência], a realidade vivida pode ser questionada e (re)significada. É possível aprender sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre como relacionar os saberes advindos da experiência estética.

A arte é feita por pessoas e para pessoas, um campo formado pelas subjetividades, pois as marcas deixadas pelo artista afloram tanto na produção quanto na contemplação de uma obra. A subjetividade potencializada permite viver com arte e sentir a partir do que o estritamente racional não permite, ou seja, que pulsa em cada pessoa pela sensibilidade e pelo estado de liberdade vivido no momento, porque a sensibilidade consegue ser transgressora e insurgente sem ser impositiva (Gomes; Carvalho, 2018).

Portanto, o existir no mundo é dinâmico e produz significações singulares sobre os objetos e fenômenos. Aporta na consideração de que não existem verdades únicas a serem seguidas universalmente. A fuga à rigorosa racionalidade está presente nas consciências criativas e produtivas, reprimidas pela proposta de uma identidade homogênea.

Atos estéticos são marcas, traços de experiências que potencializam novos modos de sentir e induzem novos modos de ação política que envolvem a fusão da filosofia, da arte e da educação com a vida. Para além da generalização do espetáculo e da imagem e/ou do desencantamento contemporâneo com relação às possibilidades de emancipação pela arte, trata-se de repensar a relação política, ética e estética: isto é, em primeiro lugar, elaborar o sentido mesmo que é designado pelo termo estética: não uma teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensar dessa relação entre arte e sensibilidade, assim como entre estética, ética e política.

Contra toda forma de poder individualizante e com o poder microfisicamente disseminado na vida, com sua intensa e limitada margem de criação, é preciso conjugarmos determinadas imposições de resistência aos poderes dominantes. Em um cenário de absoluta administração da vida, concluímos

[...] que o problema ao mesmo tempo político, ético, social e filosófico que se coloca para nós hoje não é o de experimentar liberar o indivíduo do Estado e suas instituições, mas o de nos liberar nós mesmos do Estado e do tipo de individualização que a ele se liga. Precisamos promover novas formas de subjetividade recusando o tipo de individualidade que nos impuseram durante vários séculos (Foucault, 2006, p. 232).

Haveria aqui um retorno ao sujeito identitário e portador de si?

Não! E isso porque Foucault (2006) afirma um processo que em nenhum sentido busca um retorno a um sujeito único, fechado em si, pois tal processo não é estático e se diferencia de outras formas próximas da individualidade ou subjetividade; buscamos, sim, uma transformação infinita da vida, um processo dinâmico no qual o sujeito, no uso corajoso da sua razão, critica seu tempo e a si próprio nesse tempo.

O sujeito nesse processo está em um trabalho constante sobre si próprio. Ele procura desenganchar-se, libertar-se e, a cada momento, atualizar onde e como vive. Assim, se há um “retorno ao sujeito”, temos a convocação de um sujeito cujo modo de ser é histórico e se encontra em uma modalidade determinada por uma ligação a si. Procuramos, então, entender a constituição do sujeito ético na direção prática de uma liberdade na qual, por uma luta de

resistência às relações de poder e um traçado no uso próprio da razão, ocorrerá a possibilidade de conjugar-comungar-partilhar a ética, a estética e a política com o Outro que está à sua volta.

Isso porque o comum é sempre construído por um reconhecimento do outro, por uma relação com o outro, com o mundo, que se desenvolve nessa realidade. Os processos educativos escolares são precisamente a intensificação desses contatos, das ampliações das realidades – ainda que nada tenham a ver com a tecnologia da realidade expandida tão ensejada pelo capital. É nas escolas – nas escolas públicas, principalmente – que encontramos as mais infinitas possibilidades de existência que, em contato com outras, aprendem a produzir redes de comum entre elas. Mas o problema não é simplesmente ser comum; o problema é construir comum, construir comumente, no comum, fazer a educação pública proliferar as possibilidades de existência e resistências em processo de cocriação (Carvalho, 2015).

Currículos-arte em experimentação

Na contemporaneidade, a relação entre estética e política não se apresenta em termos de uma utopia estética no sentido da possibilidade de a arte operar uma transformação absoluta das condições da existência coletiva. A arte, assim, não é basicamente pensada como a instauração do mundo comum mediante a singularidade absoluta da forma, mas como a predisposição dos objetos e das imagens que constituem o mundo comum já dado, ou a criação de situações adequadas para modificar nossos olhares e nossas atitudes em relação à criação de um ambiente coletivo, ensejando novos modos de confrontação e de participação” e reafirmando a função “comunitária” da arte: a de construir um espaço específico, uma forma inédita de partilha do mundo comum em cocriação (Rancière, 2005).

Sendo assim, a arte é política pelo tipo de tempo e de espaço que institui, pelo modo como recorta esse tempo e povoa esse espaço, ou seja, o atributo da arte seria operar um novo recorte do espaço material e simbólico e, nesse ponto, é que a arte tocaria a política e a ética pela configuração de um espaço específico, a partilha de uma esfera particular de experiência, de objetos considerados como comuns e originários de uma decisão comum de sujeitos reconhecidos como capazes de designar esses objetos e argumentar a respeito deles e, de modo partilhado, constituir um espaço coletivo comum em cocriação.

Essa distribuição e essa redistribuição dos lugares e das identidades, esse corte e recorte dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, do barulho e da palavra constituem, para Rancière (2010), uma relação que consiste em reconfigurar a partilha do sensível que define o

comum de uma comunidade, em nela introduzir novos sujeitos e objetos, em tornar visível o que não era visto e em fazer ouvir como falantes os que eram despercebidos, ignorados.

Para compreendermos de que modo esse princípio estético pode orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas em ação, precisamos encontrar os fundamentos dessa nova estética. Assim, para aprofundarmos o conceito de estética, é necessário estabelecermos algumas relações entre os campos da ética, da política e da estética, na medida em que constituem uma totalidade: a estética da sensibilidade, da inventividade e da diferença; a política da igualdade, ou dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e a ética da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

Também para Deleuze (2006) a estética pressupõe superar essa dualidade que atravessa os dois sentidos da estética: ora como uma “teoria do sensível”, ora como uma “teoria da arte”.

Uma materialidade artística, na literatura, no cinema, na música, na pintura seria aquela que em os dois sentidos da estética se encontram, “[...] se confundem a tal ponto que o ser do sensível se revela na obra de arte ao mesmo tempo que a obra de arte aparece como experimentação” (Deleuze, 2006, p. 108). Com isso, a estética não busca o fundo do objeto artístico, pois não se desejamos responder o que isso é, mas o que ela é capaz de mobilizar no corpo, na experiência, daí o caráter experimental imprescindível que Deleuze (1974, p. 262) insiste em afirmar: “[...] é necessário que as condições da experiência em geral se tornem condições de experiência real; a obra de arte, por outro lado, aparece realmente como experimentação”.

Assim, a educação que envolve a dimensão do sensível (como em um processo de sentir, experimentar) remete também a aspectos de subjetivação no envolvimento do sentir, do estar imerso aos signos, pelo qual o ato de pensar se desdobra em objeto de uma sensibilidade, o que levaria a outro modo de exercitar o aprender com o sensível. Nada de reproduzir, mas criar em estado de latência, em experimentação. Essa operação exige uma desmontagem do que parece dado e interpretado. É todo um trabalho de entrar no meio, fazer com e não como o outro, enfim experimentar e fazer em cocriação.

Enfim, o aprender como estética é um caso de experimentação, quando o corpo é afetado por forças, desejos e encontros capazes de mobilizar a cocriação de uma vida. Para Deleuze (1992), a experimentação é um processo vital regado pelos encontros e pelos afetos. Experimentar não é uma simples redução aos protocolos científicos, tampouco tocar um objeto,

empunhar pincéis e tintas sobre uma tela, dançar ao som de uma música, encenar um personagem...

Assim, importam os agenciamentos que rompam com os códigos relativamente estáveis de funcionamento reprodutor, que conformam fortemente os territórios escolas-currículos, abrindo-os para agenciamentos locais “moleculares” que permitam fugir do excesso de estratificação “molar”, possibilitando experimentações que invistam na potência de uma vida inventiva, em currículos nômades que fazem a diferença proliferar e criam modos menos massivos de estar escola.

É necessário, pois, um movimento de composição no plano de imanência dos currículos que conecte um desejo coletivo de um corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum plural e, assim, tornar mais comum o que é comum e constituir-se como uma “comunidade de desejos”. Para tanto, as comunidades educativas necessitam minimizar os fatores que induzem à passividade ou potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização, pondo em comum o que é comum, estar-em comum, estar-com, na diferença.

Se o estar em comum envolve um valor coletivo, torna-se necessário repensarmos a noção de comunidade, concebendo-a não em sua visão clássica, mas como uma comunidade múltipla, acentrada, baseada nas negociações entre as singularidades e o comum. Enfim, de um comum que se faça num plano de consistência e composição de uma comunidade de desejo coletivo de encontros entre corpos, multiplicidades em intensidades alegres. Isso porque existe uma alegria imanente ao desejo, como se ele [o desejo] se preenchesse de si mesmo, o que não implica impossibilidade ou falta alguma, que também não se equipara e não se mede pelo prazer, pois a educação e os currículos, como corpos sem órgãos, são campos de imanência do desejo que devem ser entendidos como processos de produção, experimentação, invenção de outros mundos possíveis.

Enfim, currículos como comunicações expansivas do desejo que façam e refaçam aprendizagens e o ensinar, ao caminhar, pois “[...] o desejo não é forma, mas processo, procedimento” (Deleuze; Guattari, 2014, p. 18) que deve se realizar nas escolas em cocriações aclopendo experimentações em movimentos de pensamento e de ações, envolvendo conceitos, perceptos, afectos e funções, pois experimentar é nos deixarmos afetar pelos encontros com a vida, com as forças que nos atravessam rotineiramente e nos arrastam para outros lugares, que instauram um caos interior que nos provoque de tal forma que seja insustentável retornarmos

para o lugar anterior, para o que se era. Experimentar é nos abrirmos aos encontros, deixarmos que algo passe, repasse, transpasse... que faça a vida se abrir em multiplicidades, na diferença em processos de experimentação e cocriação.

Referências

- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. P. Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. *In*: FERRAÇO, C. E. *et al.* (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015, p. 79-98.
- COSTA, Gilcilene Dias da. Curriculares: experimentações pós-críticas em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 270-293, jan./abr. 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. L. R. S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. L. Orlandi e R. Machado. São Paulo: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. P. P. Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**: Palestra de 1987. São Paulo: Folha de São Paulo, 27 de jun. 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Trad. R. Machado, A. Guerra Neto, B. L. Resende, O. Abreu, P. G. Albuquerque e T. S. Themudo. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Trad. S. Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 83-115.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. C. V. Silva e L. B. L. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia de estética**. Trad. M. S. R. Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FERRY, Luc. **Homo aestheticus**: a invenção do gosto na era democrática. Trad. V. L. Reis. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981- 1982). Trad. M. A. Fonseca e T. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade; CARVALHO, Mário de Faria. Aesthetic education and sensitivity from the thought of Friedrich Schiller. **Art&Sensorium**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 125-135, jul./dez. 2018.
- GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

JIMENEZ, Marc. Contra o esteticamente correto. **Porto Arte**, Porto Alegre, v.8, n. 15, p. 93-101, nov. 1997.

OLIVEIRA, Andréia; FONSECA, Tânia. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-154, jul./dez. 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. M. C. Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. **Devires**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14- 36, jul./dez. 2010.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: estetização das relações entre trabalho e educação**. 2005. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2005. 279 p.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou a respeito da atualidade da estética nos dias de hoje. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, maio 1995.

Sobre a autora

Janete Magalhães Carvalho: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Pós-Doutora em Currículo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pós-Doutora em Sociologia da Vida Cotidiana pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS); Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES); Bolsista PQ – 1C do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório do Grupo de Pesquisa (DGP) do CNPq: 1758693970709140
E-mail: janetemc@terra.com.br

Recebido em: 05 mar. 2025

Aprovado em: 07 jul. 2025

Por uma vida sem mediação: sobre a produção de diferença nas instituições culturais

Por una vida sin mediación: sobre la producción de diferencia en las instituciones culturales

For a life without mediation: on the production of difference in cultural institutions

Renata Monteiro Buelau¹

Lucia Maciel Barbosa de Oliveira²

Sebastian Alexi Wiedemann Caballero³

Resumo: A preocupação sobre a função social das instituições culturais é tema atual, no qual ganham destaque as noções de inclusão, acessibilidade, identidade e diversidade cultural. A despeito das contribuições dessas pautas para as dinâmicas socioculturais, pretende-se aventar seus limites, no desafio de recultivar nossas imaginações políticas. A tentativa é refletir sobre os interstícios nos quais, do encontro entre distintos modos de existência, a diferença acontece, favorecendo a invenção de mundos outros. São assumidas duas linhas para o pensamento: a reflexão sobre o conceito de diferença e a análise crítica sobre a ideia de mediação, num esforço de ir além de concepções humanistas e antropocêntricas, onde se poderia aspirar a uma vida plena de vivacidade e sem mediação.

Palavras-chave: Diferença; Mediação cultural; Imaginação política.

Resumen: La preocupación por la función social de las instituciones culturales es un tema actual, en el que cobran relevancia las nociones de inclusión, accesibilidad, identidad y diversidad cultural. A pesar de las contribuciones de estas agendas a las dinámicas socioculturales, se busca señalar sus límites en el desafío de recultivar nuestras imaginaciones políticas. La intención es reflexionar sobre los intersticios en los cuales, a partir del encuentro entre distintos modos de existencia, la diferencia ocurre, favoreciendo la invención de otros mundos. Se asumen dos líneas de pensamiento: la reflexión sobre el concepto de diferencia y el análisis crítico de la idea de mediación, en un esfuerzo por ir más allá de concepciones humanistas y antropocéntricas, donde se pueda aspirar a una vida plena de vivacidad y sin mediación.

Palabras claves: Diferencia; Mediación cultural; Imaginación política.

Abstract: The concern about the social function of cultural institutions is a current topic, in which the notions of inclusion, accessibility, identity, and cultural diversity gain prominence. Despite the contributions of these agendas to sociocultural dynamics, the aim is to point out their limits in the challenge of recultivate our political imaginations. The attempt is to reflect on the interstices where, through the encounter between different modes of existence, difference emerges, fostering the invention of other worlds. Two lines of thought are assumed: the reflection on the concept of difference and the critical analysis of the idea of mediation, in an effort to go beyond humanist and anthropocentric conceptions, where one might aspire to a life full of vivacity and without mediation.

Keywords: Difference; Cultural mediation; Political imagination.

¹ Universidade de São Paulo

² Universidade de São Paulo

³ Universidad Nacional de Colombia

Introdução

Em agosto de 2022 foi finalmente aprovada, na 26ª Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus (Icom), a nova definição do que é um museu, que, a reboque das transformações sociais e das pautas dos direitos humanos, desloca seu foco acentuado nos processos de aquisição, conservação, investigação, comunicação e exposição, e incorpora o debate sobre a função social desses espaços. Essa mudança marca um importante passo em tempos de acirramento do conservadorismo, banalização da violência e constantes ataques à democracia. Em uma sociedade marcada pela supremacia de uma única visão de mundo, pautada pelo “regime antro-po-falo-ego-logo-cêntrico da cultura moderna ocidental” (Rolnik, 2016, [n. p.]), é crucial que as instituições assumam suas posições na complexa trama política.

Posicionar-se como força de resistência diante de um mundo cada vez mais homogeneizante, que esconjura toda diferença, envolve afirmar e cultivar a multiplicidade de modos de existência e os encontros entre eles. Assim, no empenho em responder à evidente ausência das minorias nos espaços de decisão e participação da vida social, é comum ganharem destaque as noções de inclusão, acessibilidade, identidade e diversidade cultural. As discussões e ações daí decorrentes contribuem para a ampliação de acesso, participação, e para uma importante perturbação nas dinâmicas socioculturais - como é o caso da nova definição de museu, certamente mais conectada às urgências do nosso tempo. Avanços foram feitos, são feitos - apesar de isso ainda não ser uma realidade em qualquer lugar e de retrocessos ameaçarem cada vez mais tais conquistas.

Não se pode minimizar: há algo de revolucionário na presença desses corpos nos espaços da cidade e na arena pública, que perturba funcionamentos há muito azeitados, acostumados à assepsia e à previsibilidade cômodas à sensibilidade dominante e às lógicas institucionais conhecidas. Apesar de sua relevância, contudo, importa perguntar até onde essas conquistas e reconhecimentos no plano das políticas públicas e das regulamentações institucionais dão conta de promover uma mudança radical o suficiente para reconfigurar a ordem do discurso dominante e o jogo das dinâmicas de poder. Até que ponto essas pautas favorecem processos de diferenciação e até que ponto mimetizam funcionamentos estabelecidos? As reivindicações e lutas são legítimas sem dúvida, mas talvez comedidas em termos de imaginação política, em termos de promover uma mutação no plano sensível e fomentar outras maneiras de nos organizarmos enquanto sociedade.

Parte-se aqui de uma premissa: o mundo é tanto mais vivo e vivível quanto maior sua possibilidade de diferenciação. Essa apreensão se dá a partir do exercício de uma terapia ocupacional na assim nomeada interface artes, saúde e cultura, em ações que acontecem fora dos espaços tradicionais da saúde - rua, museus, espaços culturais, centros de convivência, projetos artísticos autônomos e comunitários, lutas políticas etc. - com populações em situação de vulnerabilidade em função de deficiências, sofrimento psíquico, questões clínicas gerais e/ou desvantagem socioeconômica. Ou, numa outra possibilidade de nomeação e leitura (advertida sobre o risco de minimizar precariedades), que assumem um modo de vida extemporâneo e desacertado à ordem vigente, tangenciando limites com outros corpos, gestos, tempos, línguas, poéticas, enfim. Vidas menos domesticadas, talvez, que, na mesma medida, afirmam a existência e defrontam o desaparecimento. Tênuo limite.

O contato e a convivência com essas formas de existência, em meio às precariedades e violências a que estão cotidianamente submetidas, mobiliza o desejo de fazer frente a essa realidade. Mais do que defender direitos, porém, o desafio que aqui se coloca é o de transversalizar a questão e ir além dos essencialismos, considerando a vinculação das categorias que usualmente utilizamos para conhecer e ordenar o mundo à lógica do Estado-nação, principal instância de governo sobre a vida. Seria, mais propriamente, tentar produzir fissuras nos modos de racionalidade e governamentalidade dominantes para afirmar a potência daquilo que desvia e inventa outras formas de habitar o planeta e de viver junto. Essa seria uma boa função social de uma instituição cultural hoje. Num mundo em colapso, é urgente cultivar outros futuros. Ou, talvez, outros presentes.

A causa do outro como figura política é, em primeiro lugar, isso mesmo: uma desidentificação em relação a uma determinada ideia de si próprio. É a produção de um povo que é diferente do povo que é visto, dito, contado pelo Estado, um povo definido pela manifestação de um dano provocado na constituição do comum, manifestação que constrói ela própria um outro espaço comunitário (Rancière, 2014a, p. 128).

Mas como favorecer esse tipo de encontro, essa capacidade conectiva-criativa, em uma sociedade cindida entre a repulsa eugenista, fascista, e a proliferação de identidades que tentam reivindicar um lugar próprio? O que significa produzir diferença? No contexto atual, parece questionável direcionar a crítica justamente às ações dedicadas a ampliar direitos de grupos historicamente colocados à parte dos processos sociais, sob o risco de enfraquecer resistências e de fornecer subsídios para discursos autoritários, eugenistas, excludentes e afins. Não obstante, parece ainda mais arriscado seguir no mesmo caminho das pedras, sem ousar habitar

as encruzilhadas e inventar outras saídas. Além disso, cabe pontuar, na esteira do pensamento de Foucault (2014), que as capturas já estão acontecendo e acontecem a todo tempo, inclusive com práticas bem-intencionadas voltadas à inclusão e à ampliação de direitos que, de maneira perturbadora, definem “presenças controladas” (Foucault, 2001, p. 57) e alimentam a manutenção do *status-quo*. Não se trata de promover generalizações, mas de reconhecer que não há um fora, uma posição de exterioridade em relação ao poder. E “há sempre a possibilidade de mudar as coisas” (Foucault, 2014, p. 268).

Diante da aporia em relação à importância de se defender direitos e o risco desses mesmos movimentos restringirem-se à mera exigência de tolerância e arrefecerem outras lutas, assegurando que tudo permaneça como está, Foucault (2014, p. 262), sugere darmos um passo adiante: “devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa”. Dessa forma, “o desafio maior que hoje se nos apresenta é, nessa direção, a desnaturalização do próprio sujeito como um universal — na acepção foucaultiana —, restando-nos um esforço monumental de pensamento em favor de modos disruptivos de interpelação de nosso presente” (Aquino; Ribeiro, 2022, p. 1592).

Este texto emerge de uma pesquisa de doutorado em processo, e quer exercitar um pensamento pelos limites: caminhar com o problema sem a prerrogativa de resolvê-lo. A tentativa é refletir sobre os interstícios nos quais, do encontro entre modos de existência, humanos ou “outros-que-humanos” (Moraes, 2020), a diferença acontece, um transbordamento se manifesta, em momentos nos quais o previsível se abre para o acaso e favorece a invenção de mundos outros. A discussão é voltada, mais especificamente, para as experiências que tentam pensar essa problemática no âmbito das instituições culturais, a partir do (des)encontro com figuras que não costumam chegar nesses espaços. São assumidas duas linhas de força que ajudam a movimentar o pensamento, tentando ir além das concepções humanistas e antropocêntricas para apreender os processos do mundo: a reflexão sobre o conceito de diferença, em contraste com as noções de diversidade e identidade; e a análise crítica sobre a ideia de mediação, num esforço de imaginar formas de composição entre mundos que passem menos por um trabalho de mediação, como uma função que se interpõe entre unidades supostas, e mais pela compreensão da interconexão imanente de tudo e todos e, portanto, por posições assumidas, decisões implicadas, envolvidas, no corpo-a-corpo, em composição e corresponsabilidade.

Não se pretende representar a realidade, mas contribuir com sua mutação, participar da construção de um plano coletivo de forças. Do ponto de vista das estratégias metodológicas, caminha-se em sintonia com certas perspectivas críticas da Ciência da Informação, que partem da constatação de que os processos de produção, sistematização e circulação do conhecimento não são isentos ou destacados das dinâmicas culturais, sendo premente assinalar suas vinculações a mecanismos colonizantes. Gutiérrez (2013), frente a essa realidade, sugere operarmos por estratégias de “desclassificação”, com o propósito de evitar a erradicação de saberes menores ou periféricos que as categorias usualmente utilizadas para conhecer e ordenar o mundo costumam promover.

A desclassificação propõe a reabilitação de antigos valores banidos pelo pensamento hegemônico como a estética, a incerteza, a provisoriedade, a retórica ou a contradição para obter uma organização emancipatória e autonarrativa do conhecimento, rompendo os limites da matriz cognitiva que sustenta o projeto epistêmico ocidental, agora exponencialmente impulsionado pela digitalidade (Gutiérrez, 2013, p. 93, tradução nossa)⁴.

A escrita, ao assumir a forma de ensaio, também se configura como um dispositivo metodológico. Canclini (2020) entende que a força do ensaio está em sua condição de não obliterar a dúvida e sustentar a forma vacilante de tentar compreender os processos do mundo. "O ensaio é esse modo de apresentar o saber que o mantém aberto, um tipo de conhecimento que inclui a retificação" (p. 137). Na forma vacilante do ensaio, é chave "a palavra [que] une o rastro visível com o invisível, com a coisa ausente, com a coisa desejada e temida, como frágil ponte improvisada estendida sobre o vazio (p. 142)".

Da diversidade à diferença

No âmbito das instituições culturais, as tentativas de reconfigurar seu papel social em direção contra-colonial, passam, entre outras coisas, por repensar sua forma de inscrição no território da cidade, a constituição de seus acervos, as políticas curatoriais, suas implicações com as dinâmicas culturais e sua relação com o assim nomeado “público”. No que tange a este último ponto, no intuito de responder às mudanças assumidas na nova definição de museu e

⁴ Do original: “La desclasificación propone la rehabilitación de viejos valores desterrados por el pensamiento hegemónico como la estesia, la incertidumbre, la provisionalidad, la retórica o la contradicción con el fin de obtener una organización del conocimiento emancipante y autonarrativa quebrando los límites de la matriz cognitiva que sustenta el proyecto epistémico occidental, ahora exponencialmente impulsado por la digitalidad”.

pensá-lo como um dispositivo de produção de encontro e diferença, cabe pensar: quem frequenta as instituições? Quem não frequenta, e por que não frequenta? Qual é o papel da instituição cultural a este respeito e o quanto ela está efetivamente aberta? Ou, mais radicalmente: seria o caso de criar as pontes para que as pessoas entrem, ou repensar as próprias instituições - sua reconfiguração, sua abertura e, no limite, seu desmanchamento?

O compromisso em criar condições mais propícias para a chegada daqueles que não costumam chegar, reflete-se na proposição de ações tais como o uso de recursos táteis e multissensoriais, a contratação de educadores especializados, o estabelecimento de parcerias com outras instituições (da saúde, da assistência social, entre outras), formações para profissionais que atuam no campo e para os que trabalham dentro da própria instituição – ações estas geralmente delegadas aos núcleos educativos e, muitas vezes, a subnúcleos específicos dentro do setor educativo, aos quais cabe a função de planejar ações específicas para essas populações, muitas vezes sem grandes envolvimento por parte da curadoria das exposições ou da gestão institucional. O que se observa, em geral, é um movimento muito unidirecional, da instituição para as pessoas, e uma recepção ainda bastante referenciada na oferta de lugares exclusivos – especiais – para essas populações.

Mais uma vez, cabe ressaltar: todas essas ações são importantes, válidas e necessárias. Não se pretende desqualificá-las, de forma alguma. Mas pretende-se, sim, correr o risco de aventar suas possíveis linhas de reificação e captura, não para criar oposições (ou isto ou aquilo), mas para ficarmos mais atentos e ousarmos ir além. Talvez, mais precisamente, a intenção seria menos destrinchar seus limites, à revelia de suas potências, e mais imaginar “que tipos de instituições devemos começar a instaurar com a finalidade não somente de defender-nos, mas também de criar novas formas sociais que constituirão uma solução efetiva⁵”; ou pensar que “o que está em jogo [...] é a questão de saber o que é uma forma desejável de vida e não a natureza das instituições que a subjagam” (Comitê Invisível, 2016, p. 58).

As estratégias acima mencionadas - que, naturalmente, são apenas um pedaço daquilo que vem sendo feito e experimentado -, de alguma maneira acentuam e validam as categorias existentes para nos relacionarmos com as pessoas em suas estrangeiridades: diagnósticos, raças, etnias, classes sociais... Não pretende-se negar a realidade de tal ou qual condição, muito menos suas implicações concretas na vida de cada um; tampouco as demandas de apoio, cuidado, compensação e adaptação que elas porventura possam apresentar. No entanto, na linha da

⁵ Pergunta que B. Gallagher e A. Wilson dirigem a Foucault na entrevista intitulada “Sexo, poder e a política da identidade” (Foucault, 2014, p. 274).

desclassificação proposta por Gutiérrez (2013), o que acontece ao recordarmos que as categorias são invenções situadas política, histórica e culturalmente? Deixar de tomar as categorias como dadas, olhando-as ingenuamente, não significa, necessariamente, dispensá-las, jogá-las no lixo. A ficcionalização do mundo está sempre posta, mas aqui ela quer ser assumida, num difícil exercício de ver o que não vemos, de ver além daquilo que estamos acostumados a ver.

A desclassificação propõe “uma visão tão dinâmica quanto desconfortável, pois os objetos teriam que ser tão permanentemente sacudidos em sua quietude quanto os sujeitos que os observam enganosamente⁶” (Gutiérrez, 2013, p. 97, tradução nossa). Dentro de uma mesma situação há linhas de transformação, linhas dogmáticas, linhas de esgarçamento... As categorias identitárias - que, cabe dizer, em alguns casos correspondem a diagnósticos médicos -, além de produzirem pertencimento e viabilizarem o acesso a direitos e o andamento das lutas por um mundo mais igualitário, também funcionam como uma instância de mediação. Mediação do encontro, da vida, do outro, do “devir-outro-do-que-si-mesmo-e-do-que-o-Outro” (Pelbart, 2018, [n. p.]). Ou seja, o que se costuma chamar de diferença é, na realidade, o diverso - um rol de possibilidades delimitadas e dadas *a priori*, que antecipam e circunscrevem nossa forma de relação com o outro. A variedade de categorias inventadas que tentam dar conta, sem nunca conseguir, da infinidade de modos de existência, da multiplicidade selvagem em constante movimento que é o vivo.

Como indaga Calvino (1990, p. 138), “quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?” Se somos toda essa multidão, em constante movimento e conexão com o meio em que vivemos, o que precisamos abstrair para conseguir dizer “eu”? E, inversamente, quais os efeitos de ampliarmos nossa compreensão de nós mesmos para além da noção de sujeito? A inclinação pelo conceito de “diferença”, neste ensaio, não é ocasional. Não por uma suposta originalidade, claro, mas talvez porque ainda não tenhamos insistido o suficiente...

O conceito de diferença rompe com binarismos e oposições, pois fala de algo que recusa a unidade e está sempre em movimento: deslocamentos que permitem passagens de um mundo a outro, individuações sem sujeito: *hecceidades* (Deleuze; Guattari, 1995, p. 8). A diferença assim pensada, seria antes o que em mim pode diferir de mim mesmo do que o diferente de mim. Não há posições localizáveis. Ou, talvez mais precisamente, a diferença emerge do

⁶ Do original: “una visión tan dinámica como incómoda ya que los objetos habrían de ser tan permanentemente sacudidos en su quietud como los sujetos que engañosamente los observan”.

agenciamento de pré-individualidades e, por isso, atravessa o sujeito e o transforma incessantemente. Diferença é aquilo que escapa e faz escapar - o descabimento.

Eduardo Viveiros de Castro (2002), conversando com Deleuze e Guattari para pensar o trabalho do antropólogo com seu “objeto” de estudo, o suposto “nativo”, fala sobre a noção de Outrem, que, justamente, não designa nem um objeto, nem um sujeito; e o que sobrevém de mais encantador dessa ideia é que “o invisível para mim subsiste como real por sua visibilidade para outrem”, assim, “a ausência de outrem acarreta a desapareição da categoria do possível”. Inversamente, sua presença é, portanto, a própria “possibilidade de que haja ponto de vista” (Viveiros de Castro, 2002, p. 118). É possível criar condições de possibilidade para este tipo de encontro, o encontro com Outrem, que é a diferença, no contexto das instituições culturais?

A interação que se dá pela via do reconhecimento da diversidade, ainda que afirmando o respeito à pluralidade de modos de vida, mesmo que indeliberadamente, não deixa de carregar um discurso colonizador e categorizante sobre o outro desde um ponto de vista do sujeito, o que limita a possibilidade de relação com Outrem e deixa intacta toda a estrutura em torno da qual a questão se coloca, ou seja, esse modo de relação a partir da categorização do vivo e as instituições que se ocupam de organizar - governar - nossos modos de vida. O acento, nestes casos, é dado na “identidade própria” (Foucault, 2014, p. 265), o que condiciona nossas ações e confina nossa imaginação: “É justo porque o antropólogo toma o nativo muito facilmente por um outro sujeito que ele não consegue vê-lo como um sujeito outro, como uma figura de Outrem que, antes de ser sujeito ou objeto, é a expressão de um mundo possível” (Viveiros de Castro, 2002, p. 117).

Se uma parte relevante das experiências que uma instituição cultural deveria mobilizar tem a ver com agenciar encontros, no sentido forte da palavra; para além de encontros entre pessoas em suas realidades diversas, significaria, então, encontros com essas dimensões impessoais, pré-individuais – encontrar a virtualidade, a insistência daquilo que não é dado, daquilo que pode ser e ainda não é, um reservatório infinito de possibilidades. Algo disso parece ressoar, em alguma medida, com a proposição de Homi Bhabha (2013) sobre o Terceiro Espaço, espaço intersticial onde a produção de sentido é possível. Nele, o que se apreende não são os sujeitos, mas a encenação performativa dos sujeitos.

O discurso é endereçado a um outro, mas esse outro é na verdade um horizonte de possibilidades. O destinador procura alcançá-lo, trazê-lo para sua órbita [Barthes, 2002], mas ele sempre será um espaço, uma virtualidade, ou uma força que modifica e remodela a todo instante o próprio discurso do destinador. Aqui [...] não é possível um diálogo entre o destinador e o

destinatário, o próprio discurso se transforma em um espaço intersticial em que a diferença aparece como um processo, como um drama ou como um jogo em que as posições dos sujeitos estão sempre em movimento, impedindo qualquer tipo de cristalização identitária (Rodrigues, 2011, p. 13).

Mais do que compreender o conceito, entretanto, importa deixar-se atravessar pela concretude da vida, em seus desafios e impasses cotidianos. É aí que se impõe a pergunta pelo como. Que artesanania dos encontros seria essa, capaz de abrir espaço para uma hospitalidade ao devir, ao movimento da vida, que alarga a categoria do possível neste mundo em colapso? Como captar e favorecer “a abertura do previsível ao acaso” (Canclini, 2020, p. 143)? É possível conceber uma prática institucional que esteja menos voltada para sua própria manutenção e mais comprometida com as forças instituintes, produtoras de diferença? Como cultivar esquivas, resistências e invenções para pensar, enfim, o que poderia ser uma política necessária e desejável hoje?

Mediação?

Atualmente, a ideia de mediação é bastante presente para dizer do trabalho que se coloca entre o público ou um determinado território e as instituições culturais. Muitas coisas interessantes acontecem a partir dessa operação, mas, se o desafio a que esta reflexão se propõe tem a ver com indagar as categorias que costumamos utilizar para favorecer a produção de diferença e a invenção de outros mundos, tensionando ou transmutando o paradoxo instituído-instituente em nossos modos de vida coletiva, cabe analisar criticamente a ideia de mediação enquanto tal, indagando sua validade para pensar as dinâmicas socioculturais contemporâneas.

As reflexões que aqui se tecem, desenvolvem-se em conversa com outros pensamentos já pensados. Cayo Honorato (2009, p. 59), por exemplo, pergunta “o que nos assegura que o público não está muito bem sem arte?” Nesse exercício crítico, ele convoca a mediação cultural a sair de uma relação unilateral (para o público) e transformar-se na relação com o público, “evidenciando seus próprios interesses e contradições” (Honorato, 2009, p. 54) e assumindo dimensão crítica e política. Suas reflexões desdobram-se na proposição da mediação extrainstitucional, uma mediação que atravessa a instituição, que acontece para além da instituição e diz menos respeito a uma “transformação cognitiva” dos seus visitantes do que “a uma transformação radical das próprias instituições” (Honorato, 2015, p. 219).

Em um texto-conversa, ele e Mônica Hoff (2018) falam da mediação como dissenso, que seria uma espécie de “*desencuentro point*”, o ponto em que o encontro acontece, “mas por

divergência, desarmonia, diferença, dissidência, desacordo, disparidade, contradição” (p. 172). Encontrar é também não encontrar. É manter o espaço, a distância, a possibilidade de que haja ar. É uma operação de resistência ao excesso de transparência e exposição da sociedade capitalista neoliberal, que constantemente convoca-nos a um processo de “diferenciação” para sermos sempre os mesmos.

Encontros, portanto, não são pensados desde um viés harmonioso, com idealizações humanistas. Caminha-se na companhia daqueles que conjecturam a comunidade como “o compartilhamento de uma separação dada pela singularidade”. Nas palavras de Pelbart,

A comunidade tem por condição precisamente a heterogeneidade, a pluralidade, a distância. [...] Se a comunidade é o contrário da sociedade, não é porque seria o espaço de uma intimidade que a sociedade destruiu, mas quase o contrário, porque ela é o espaço de uma distância que a sociedade, no seu movimento de totalização, não pára de esconjurar (Pelbart, 2023, p. 92-93).

Desde estas perspectivas, portanto, há um importante posicionamento: mediação cultural não se resume a um posto de trabalho, e tampouco significa “facultar o acesso a bens culturais já reconhecidos e legitimados como tais” (Nota..., 2018, p.5). Trata-se, mais amplamente, de uma prática ético-política, coletiva e transversal por definição, que se debruça sobre problemáticas da relação entre culturas e suas produções.

[...] a mediação da arte não é, nem nunca foi, (só) sobre obras de arte e processos autorreferentes do campo da arte, mas sobre tomar partido das coisas. Ou seja, agir politicamente e produzir conhecimento; conhecimento este que é irregular, enviesado, social, político, cultural e, em alguma medida, também estético e/ou artístico (Hoff; Honorato, 2018, p. 168).

Há uma tentativa de caracterizar a mediação como prática localizada entre poderes instituídos e movimentos instituintes capaz de garantir “o dinamismo das intrigas” (Sztutman, 2021, p. 14) e favorecer outras maneiras de ocupar e reinventar os espaços públicos e comuns, especialmente aqueles do campo cultural. Contudo, diante do esgarçamento da lógica de pensar o mundo em categorias separadas, e do esforço em abrir mão da categoria de um sujeito ontológico para pensar o encontro entre modos de existência, o que acontece com a noção de mediação? Se indagamos as estruturas, não parece fazer sentido algo que se coloca no meio. No meio de quê?

Por uma vida sem mediação

No esforço em esboçar imagens dessa prática de mediação, ou agenciamento, com o cuidado de não a tomar como generalizável e já caminhando para sua transmutação, pode-se pensar que esse agenciar é sempre maquínico, direcionado aos estratos (a forma, o indivíduo) mas também a um “corpo sem órgãos”, essa intensidade que não para de desfazer aquilo que se conforma (Deleuze; Guattari, 1995). Rigorosamente, significa menos recusar as estruturas, e mais não se render ao campo do já dado, pois “a fixidez é sempre uma convenção ou ilusão necessária, ao invés de uma verdade profunda” (Williams, 2012, p. 44).

Se não podemos prescindir das estruturas, e das instituições, é também através delas, ainda que muitas vezes passando por seu desfazimento, que é possível produzir desvios e forjar novas maneiras de habitar o mundo. Para Agamben,

[...] o problema aqui é que devemos superar a falsa alternativa entre poder constituinte e poder constituído, entre a violência que instala o direito e a violência que o conserva. Porém, precisamente por isso me parece que não se trata tanto de ‘instituir’ e de ‘articular’, como de destruir e desarticular. Em geral, em nossa cultura o homem tem sido pensado sempre com a articulação e a conjunção dos princípios opostos: uma alma e um corpo, a linguagem e a vida, nesse caso um elemento político e um elemento vivente. Devemos, ao contrário, aprender a pensar o homem como aquele que resulta da desconexão desses dois elementos e investigar não o mistério metafísico da conjunção, mas o mistério prático e político da separação (Agamben, 2006, p. 134).

Seguindo tal direção, um preceito se coloca: desacreditar o caráter ontológico das estruturas e categorias (o Estado, as leis, as instituições, o sujeito) e, simultaneamente, experimentar suas combinações, seus usos técnicos, táticos, páticos⁷, a cada situação, buscando o que resta dessa desconjunção - a diferença, o acontecimento. Seria esta uma pista para se pensar o trabalho das instituições culturais hoje?

Para Rancière (2014b), a tarefa que se impõe aos tempos em que vivemos tem a ver com construir outras formas de vida. Ao que parece, essa construção passa antes de mais nada por uma desconstrução, um distanciamento e desfazimento dos estratos que a civilização ocidental moderna erigiu, e que hoje se nos apresentam tão estabelecidos e incorporados aos nossos modos de vida, frequentemente limitando nossa possibilidade de imaginar diferentemente.

⁷ “O pático diz respeito a fragmentos em conexão, em agenciamento, não somados nem fundidos, mas que exercem forças que ora se acoplam, ora se chocam. Um modo de conhecimento que se dá nos interstícios, nos intervalos de um combate” (p. 933). Ver em: Erika Alvarez Inforsato. Adaptação e simpatia: trajetórias críticas na clínica. **Revista Interface** - comunicação, saúde e educação. v. 15, n. 38, p. 929-36, jul./set. 2011.

Compreensões e experiências vindas de outras cosmologias, não antropocêntricas, ou mesmo do campo das ciências naturais - nas quais a vida é composição entre diferenças, sem propriedade privada e não destacada de seu meio -, nos chegam hoje como uma advertência em um mundo cada vez mais adepto à monocultura e ao individualismo. Como permitir que essas concepções tenham incidência em nossos modos de habitar o planeta? “Como a ideia de que a vida é selvagem poderia incidir sobre a produção do pensamento urbanístico hoje? É uma convocatória a uma rebelião do ponto de vista epistemológico, de colaborar com a produção da vida” (Krenak, 2022, p. 32-33).

Retomando a conversa sobre mediação, a filósofa canadense Erin Manning (2023, [n. p.]) também considera que a mediação irremediavelmente supõe um ser pré-estabelecido das coisas, e tenta vislumbrar intervenções políticas que emergem “da experiência sensível de estar em contato com uma matéria-mundo”⁸. Ela diz: “nada de mediação, nada de algo que entre para analisar os termos existentes, mas sim imediação, a testemunha/acompanhante do tempo, do corpo em processo/formação”.

A tentativa a que este ensaio se propõe aponta para esta direção. A questão não se pretende resolvida, o pensamento segue seu curso, imerso em conceitos e imagens que tentam ampliar os caminhos para se pensar o encontro entre modos de existência sem sobrecodificá-los através de categorias preestabelecidas, sem sufocar o nascimento da diferença antes mesmo que ela possa se esboçar. Nesse plano de consistência, ao invés de mediar instâncias supostamente dadas, às instituições culturais caberia assumir seu lugar no co-engendramento do mundo, operando como espaços germinativos e instituintes, estabelecendo outras maneiras “de criar valores e de avaliar o que importa e o que não importa” (Pelbart, 2018, [n. p.]).

Como propôs Jerá Guarani (2020), “seria importante fazer antropologia na cultura de vocês [...] para concluir e dizer aos *Juruá* para se tornarem selvagens, para que se tornem pessoas não civilizadas”. Para Deleuze (2002, p. 10), “há algo de selvagem e potente num [...] empirismo transcendental”, no qual os acontecimentos e singularidades apenas se atualizam nos sujeitos e nos objetos, mas tudo isso ocorre num plano de imanência. “Dir-se-á que a pura imanência é UMA VIDA, nada mais [...] Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência e beatitude completas” (p. 12).

Pouco a pouco, no desenrolar desta escrita, aquilo que parecia imprescindível para pensar uma prática empenhada em favorecer o encontro entre modos de existência - a mediação

⁸ Trecho da nota introdutória feita pela equipe da Glac Edições ao texto “Em Direção a uma Política da Imediação” de Erin Manning (2023).

- vai perdendo sua pregnância. O “meio” deixa progressivamente de ser um espaço entre instâncias para tornar-se ele mesmo o espaço envolvente, o interstício, o ambiente, o ecossistema, onde só se pode estar dentro, implicado, enredado, em conexão. Uma vida como imanência é uma vida sem mediação, de abertura radical para o encontro com o mundo. É importante apropriar-se disso como algo político, em que, a partir daquilo que é vivido no dia-a-dia, em seus comunismos espontâneos, seja possível criar uma imagem, (e praticar) outra forma de viver.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. Entrevista com Giorgio Agamben. Entrevista concedida a Flavia Costa. **Rev. Dep. Psicol. UFF**, Niterói, v.18, n. 1, p.131-136, jan. /jun. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232006000100011. Acesso em: 20 jul. 2013.
- AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. O cuidado de si na pesquisa educacional brasileira: uma noção-problema. **Educação e Filosofia**, v. 36, p. 1553-1601, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66204>. Acesso em: 25.fev.2025.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. M. Ávila, E. L. Lima Reis, G. R. Gonçalves, 2. ed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANCLINI, Néstor García. **O Mundo inteiro como lugar estranho**. Trad. L. F. Locoselli. São Paulo: EDUSP, 2020.
- COMITÊ INVISÍVEL. **Aos Nossos Amigos: crise e insurreição**. Trad. Edições Antipáticas. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- DELEUZE, Gilles. A imanência, uma vida... In: **Educação & Realidade**. v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol.1. Trad. A. Guerra Neto e C. P. Costa. Rio de Janeiro: ed.34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**, 2014. p. 251-263.
- GUARANI, Jera. Tornar-se selvagem. **Piseagrama**, n. 14, p. 12-19, jul. 2020.
- GUTIÉRREZ, Antonio García. La organización del conocimiento desde la perspectiva poscolonial: itinerarios de la paraconsistencia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, n. 4, p. 93-111, out.-dez. 2013. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1758>. Acesso em: 26 set. 2022.

HOFF, Mônica; HONORATO, Cayo. Mediação não é representação: uma conversa. *In*: CERVETTO, R.; LÓPEZ, M. A. (org.). **Agite antes de usar**: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. Trad. J. F. Sabino. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2018, p.165-181.

HONORATO, Cayo. Mediação na arte contemporânea: posições entre sistemas de valores adversos. **Marcelina: Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina**. v. 3, n. 3, p. 52-68, 2009.

HONORATO, Cayo. Mediação extrainstitucional. **Museologia e Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 6, p. 205-220, mar./abr., 2015.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MANNING, Erin. Em direção a uma política da imediação. **GLAC**, Conteúdo, 17 agosto de 2023. Trad. S. Wiedemann. Disponível em: <https://www.glacedicoes.com/post/em-direcao-a-uma-politica-da-imediacao-erin-manning>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MORAES, Alana. Política como práticas de experimentação. **Jornal Nossa Voz**, n. 1020, [n. p.], 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43606343/Poli_tica_como_pra_tica_de_experimentac_a_o. Acesso em: 31 jan. 2025.

NOTA à edição brasileira. *In*: CERVETTO, R.; LÓPEZ, M. A. (org.). **Agite antes de usar**: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. Trad. J. F. Sabino. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2018, p. 5.

PELBART, Peter Pál. **Ensaio sobre a assombração nacional**. 2018. Disponível em: <https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2018/02/07/por-que-um-golpe-atras-do-outro/>. Acesso em 27 fev. 2025.

PELBART, Peter Pál. Elementos para uma cartografia da grupalidade. **Revista Concinnitas**, [S. l.], v. 23, n. 44, p. 85-99, 2023. DOI: 10.12957/concinnitas.2022.67437. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/67437>. Acesso em: 14 fev. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. A causa do outro. *In*: RANCIÈRE, J. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2014a, p. 123-133.

RANCIÈRE, Jacques. Em que tempo vivemos? **Serrote**. Instituto Moreira Salles, n. 16, p. 203-222, mar. 2014b.

RODRIGUES, Lucilo Antonio. A diferença cultural em Bhabha e os desafios da teoria da literatura no século XXI. **REVELL - Rev. de Estudos Literários da UEMS**, ano 2, v. 2, n. 3, p. 10-21, dez., 2011.

ROLNIK, Suely. Entrevista com Suely Rolnik: a hora da micropolítica. **Portal Geledés**, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entrevista-com-suely-rolnik-a-hora-da-micropolitica/>. Acesso em: 11/02/2025.

SZTUTMAN, Renato. Prefácio: guaranizar a política, dançar a política. *In*: SANTOS, L. K (org.). **A esquivia do xondaro**: movimento e ação política Guarani Mbya. São Paulo: Elefante, 2021. p. 13-25.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

WILLIAMS, James. Introdução: o que é o pós-estruturalismo? *In*: WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 13-45.

Sobre as autoras e o autor

Renata Monteiro Buelau: graduada em terapia ocupacional [Universidade de São Paulo], tem Mestrado em Estética e História da Arte [Universidade de São Paulo] e é doutoranda em Ciência da Informação [Universidade de São Paulo]. É técnica-terapeuta ocupacional e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Produção de Subjetividade, Arte, Corpo e Terapia Ocupacional (PACTO-USP) e pesquisadora do ColabCult - Grupo de Pesquisa em Política e Ação Cultural. Possui prática clínica e de ensino/supervisão em terapia ocupacional e acompanhamento terapêutico, atuando especialmente no campo de interface das artes, da saúde e da cultura, com ênfase nos temas: arte, corpo e terapia ocupacional; saúde mental; políticas culturais; intervenção social; atividades humanas; mediação cultural e arte-educação.

E-mail: renatabuelau@usp.br

Lucia Maciel Barbosa de Oliveira: graduada e licenciada em História [Universidade de São Paulo], tem Mestrado em Ciências da Comunicação [Universidade de São Paulo] e Doutorado em Ciência da Informação [Universidade de São Paulo]. É professora e pesquisadora na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de cultura, política e ação cultural, e na interface entre cultura e informação. Trabalha no campo das políticas culturais e das dinâmicas culturais contemporâneas. Foi diretora do Centro MariAntonia e pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados da USP. Coordena o ColabCult - Grupo de Pesquisa em Política e Ação Cultural.

E-mail: lumbol@usp.br

Sebastian Alexi Wiedemann Caballero: graduado em Artes Audiovisuais e Estudos Cinematográficos (Universidad del Cine - Argentina), tem Mestrado em Estudos Contemporâneos das Artes (Universidade Federal Fluminense) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É Professor Assistente da Universidad Nacional de Colombia, com pesquisa nos seguintes temas: Práticas Artísticas, Pedagógicas e de Cuidado; Cine Experimental; Humanidades Ambientais; Pluralismo onto-epistemológico (pensamentos afro-indígenas) e filosofia contemporânea (pragmatismo especulativo). É membro da Red Estudios Latinoamericanos Deleuze y Guattari (REELDG) e da Red de Estudios de la Cultura Visual Abya Yala, na qual coordena o Nodo de Pesquisa-criação e Ecologia de Práticas e o Lab a-PTSE (Laboratório articulador de Práticas Transdisciplinares, Sensíveis e Ecológicas).

E-mail: swiedemann@unal.edu.co

Recebido em: 01 mar. 2025

Aprovado em: 09 jul. 2025

Esquizoanálise aplicada à política de identidade: devir não é identidade e identidade não é dispensável¹

Schizoanalysis applied to identity politics: becoming is not identity and identity is not dispensable

Esquizoanálisis aplicado a la política de identidad: el devenir no es identidad y la identidad no es prescindible

Tarcisio Moreira Mendes²

Resumo: Encontro de mundos, linhas emaranhadas na produção de corpos que aumentam ou diminuem a potência de vida. Corpo Branco inventa corpos coloridos. Corpo negro promove desterritorializações. A questão posta: devir não é Identidade, no entanto, como desorganizar com seu imperceptível o desejo da Supremacia Racial? Assim, devir-negro não é “devir-qualquer-coisa”, não é imitação ou imposição de uma nova Forma. A esquizoanálise é a análise do delírio racial ou racista: denuncia o buraco negro da subjetividade da branquitude – o muro branco do significante Branco. No entanto, a identidade não é dispensável, é preciso um pouco de raça para desterritorializar. O convite: desfazer a si para que outro corpo social seja possível, eis o desafio para Branco e Negro.

Palavras-chave: Esquizoanálise; Relações étnico-raciais; Devir-negro.

Abstract: Meeting of worlds, lines entangled in the production of bodies that increase or decrease the power of life. White Body invents colored bodies. Black bodies promote deterritorialization. The question posed: becoming is not Identity, however, how can we disorganize the desire for Racial Supremacy with its imperceptibility? Thus, becoming-black is not “becoming-anything”, it is not the imitation or imposition of a new Form. Schizoanalysis is the analysis of racial or racist delusion: it denounces the black hole of the subjectivity of whiteness – the white wall of the White signifier. However, identity is not dispensable, it takes a bit of race to deterritorialize. The invitation: to undo oneself so that another social body is possible, this is the challenge for White and Black.

Keywords: Schizoanalysis; Race relations; Becoming-black.

Resumen: Encuentro de mundos, líneas enredadas en la producción de cuerpos que aumentan o disminuyen el poder de la vida. Cuerpo Blanco inventa cuerpos de colores. Los cuerpos negros promueven la desterritorialización. La pregunta planteada: devenir no es Identidad, sin embargo, ¿cómo desorganizar el deseo de Supremacía Racial con su imperceptibilidad? Así, volverse negro no es “convertirse en nada”, no es la imitación o la imposición de una nueva Forma. El esquizoanálisis es el análisis del engaño racial o racista: denuncia los agujeros negros de la subjetividad de la blancura: el muro blanco del significante Blanco. Sin embargo, la identidad no es prescindible, hace falta un poco de raza para desterritorializarse. La invitación: deshacerse para que otro cuerpo social sea posible, este es el desafío para Blancos y Negros.

Palabras claves: Esquizoanálisis; Relaciones étnico-raciales; Devenir negro.

Apresentaremos aqui uma discussão acerca da relação entre Política de Identidade e devir, dando a ver como ela é ao mesmo tempo segmentária, mas não dispensável. Para isso, usaremos algumas ferramentas da esquizoanálise em uma aventura por movimentos de devir,

¹ Bolsita CAPES de Pós-Doutorado

² Universidade Federal de Juiz de Fora

convidando a inventar uma nova terra racial ou de desracialização. Félix Guattari e Gilles Deleuze, na obra *Mil platôs 2* (2012a), chamam atenção para a produção de um padrão de Humano que então será usado como medida de todas as coisas, na Modernidade, a partir da produção do rosto de Cristo que ganha forma branca, impondo como primeira desviança a raça. “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, 2012a, p. 50). Tudo que escapava, escapou ou escapa a esse modelo é Falso, Erro ou Besteira e deve ser levado novamente ao modelo, para ser modificado ou destruído. O índio³ brasileiro, o bom selvagem, mais que virginal, de causar constrangimento a Adão e Eva no Paraíso⁴, era catequizado ou abatido; ou, catequizado e, por isso, exterminado. “Eles também serão inscritos no muro, distribuídos pelo buraco. Devem ser cristianizados, isto é, rostificados” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 50). Os negros e africanos, condenados pelos Povos Antigos, descendentes de Cã – filho de Noé que zombara do corpo nu de seu pai – desgraçados para a toda Eternidade. Se não podemos dizer que foi o Branco Europeu que inventou o racismo, foi ele quem o levou às últimas consequências produzindo o desejo de sua própria morte, a perseguição nazifascista. Adoecimento da Identidade, Paixão pela interioridade desmedida, desterritorialização absoluta negativa, mergulho no buraco negro da subjetividade.

Como exercício de resistência, aqueles racializados pelo modelo opressor, fazem da Identidade, que é imposta como aparelho de Estado, uma Máquina de Guerra. “Eis que seria necessário, instalar-se sobre um estrato...” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 27). O Orgulho Gay, a Marcha das Vadias, o Feminismo, O Dia da Consciência Negra, A Voz do Morro, #somosTodosGuaraniKaiowa miram a Identidade, mas liberam outros devires. “[...] experimentar as oportunidades que eles nos oferecem, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis [...] (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 27). Dizer “orgulho hétero”, “dia do branco” não funciona do mesmo modo que afirmar “sou índio negro favelado morto pela polícia a cada minuto”. Mas há outros perigos, Guattari e Deleuze alertam que movimentos conscientes revolucionários podem esconder movimentos

³ Com respeito a toda luta dos povos indígenas do mundo, o termo “índio” é aqui usado como categoria político-social criada pelo colonialismo e positivado numa insolência contra seu criador, o branco, assim como o termo negro potencializa a luta contracolonialismo.

⁴ “Porém, ao assentar, não fazia grande memória de o estender bem, para se cobrir. Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal, que a de Adão não seria maior, quanto a vergonha”. Assim disse Pero Vaz de Caminha ao escrever ao Rei Dom Manuel a respeito dos nativos encontrados no que viria ser o Brasil. Cf. MINISTÉRIO DA CULTURA. A carta de Pero Vaz de Caminha, p. 14. Disponível em http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acessado em 12 de fev. de 2020.

com inconsciente reacionário, conformidade com a classe dominante: dizer sou branco e pertença à raça superior; ou sou negro e pertença à raça superior trata-se da mesma política, imposição de um significante ou subjetivação – e isso amedronta os Brancos atuais. Na diferença disso, afirmar-se negro, índio, favelado, animal, mulher, criança, transvestigener, sem querer se impor como métrica ou modelo de “raça superior” é continuar na relação que denuncia as opressões e que libera linhas de fuga. É investir num movimento revolucionário inconsciente. O movimento consciente é Identidade, responde de acordo com a classe dominante – ou responde à luta de classes imposta pela classe dominante. Opera por Semelhança, Analogia, Igualdade, Mesmo⁵. Assim, a Ditadura do Proletariado para combater a Ditadura da Burguesia ou o sonho de todo colonizado de tomar o lugar do colono, como mapeou Frantz Fanon ou Robert Kurz, é, a priori, o mesmo processo. No entanto, o movimento inconsciente continua revolucionário ao não desejar se impor como raça superior. “Não, não sou dos vossos, sou exterior e o desterritorializado, sou desde sempre de raça inferior...sou um animal, um negro” (Rimbaud *apud* Deleuze; Guattari, 2010b, p. 144). Desterritorialização da relação de opressão e disparo de novas linhas de criação.

Afirmar-se negro ou mulher ou índio em nossa sociedade pode não ser apenas produção de um símbolo (significante) ou ícone (subjetivo) para Negro, Mulher ou Índio. Nem tampouco precisa ser o desejo de substituir o modelo Homem Branco cis Heterossexual por Outro e daí derivar outras Identidades. Afirmar-se negro no nosso território racial e racista é antes um devir, um movimento de diáspora, de desterritorialização, vagando pelo mundo desterritorializado, arrastando raças e continentes pela Terra inteira. “Explicou que a Terra – a Desterritorializada, a Glaciária, a Molécula gigante – era um corpo sem órgãos. Esse corpo sem órgãos era atravessado por matérias instáveis não formadas, fluxos em todos os sentidos, intensidades livres ou singularidades nômades, partículas loucas ou transitórias” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 70). Devir negro não é buscar uma origem, uma semelhança com o povo perdido do continente africano 1000, 2000, 3000 anos atrás. Nem se submeter a um teste clínico de análise de DNA. Devir não é imitar, não é se identificar a uma forma, é “fluxos em todos os sentidos”, “singularidades nômades”; é mover-se, pôr a forma em movimento sobre o corpo sem órgãos da Terra que é produção de mais corpo sem órgãos. Devir negro é fazer variar, pôr em variação o bloco de raças. Devir negro é pôr na forma Branco “partículas loucas”, “intensidades livres” que lançam a forma Branco em desterritorialização. “O pensador não é acéfalo, afásico, ou analfabeto, mas ele se torna. Ele se torna índio, não para de se tornar, talvez para que o índio

⁵ Cf. DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. L. B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006.

que é índio se torne ele mesmo outra coisa e se livre de sua agonia” (Deleuze; Guattari, 2010a, p. 141-142). O pensador branco não tem uma alternativa senão tornar-se negro, não parar de se tornar, talvez para que o negro que é negro se torne ele mesmo outra coisa e se livre de sua agonia. “De certa maneira, é preciso começar pelo fim: todos os devires já são moleculares. E que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 67). Devir negro não é, pois, imitar uma forma Negro perdida, escravizado ou divino do continente africano. Nem fazer Zumbi dos Palmares. Devir-negro é movimento de desforma do Branco-Europeu que se torna negro para que o negro, ele mesmo, se livre de sua agonia. Devir-negro com, fazendo junto de Zumbi, Aquatune, Dandara, Anastácia, Malcon X, Luther King, Mandela, Abdias Nascimento... Reconhecer os lugares e o funcionamento dos privilégios que uma forma Branca tem numa sociedade em que o branco europeu é a medida. Devir-negro, devir-índio, devir-mulher não é impor uma forma; é problematizar e denunciar formas excludentes, mortíferas que nos são impostas. É denunciar o epistemicídio junto a Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro (2017); desemaranhar os fios de atuação das necropolíticas como provocam o filósofo Paul Beatriz Preciado – que já foi mulher lésbica e hoje investiga os possíveis ao abandonar o binarismo de gênero – em aliança com o pesquisador camaronês Achille Mbembe (2016) que denuncia as necropolíticas de Estado que decide quem deve viver e quem deve morrer. Um devir-trans do corpo que arrasta heteronormatividade, Homens e Mulheres, para outra terra sexualidade e gênero por vir; um devir-negro que arrasta racialização, Brancos e Negros, para outra terra raça por vir.

É que mais que movimento consciente de imposição de uma forma, há aí um inconsciente revolucionário que é coletivo, um disparar de “fluxos capazes de destruir todas as segregações e todas as suas aplicações edipianas, capazes de alucinar a história, de delirar as raças, de inflamar os continentes” (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 144). A discussão das cotas raciais no Brasil fez com que as cotas sociais e de gênero tomassem corpo nos sistemas de seleção de ingresso em vestibulares. Giane Elisa Sales de Almeida convida a novas conexões

em mesa de debate com outras mulheres negras⁶, a base da pirâmide da economia brasileira, ao dizer “quando uma sobe puxa outra irmã”. Não se trata de uma ancestralidade familista edipianizada dos negros de África. Irmãs sem sexo definido. Irmãs feitas no entre relações, sem pai, nem mãe; irmãs geradas de máquinas cronógenas (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 378)⁷, do devir-negro que devém favelado, que devém escola pública no combate ao embranquecimento violento e histórico do Ensino Superior brasileiro. Alianças fruto do Desejo de produzir novos corpos e novas expressões. Mulher negra que só pode ser irmã da mulher trans, que luta para ter direito ao uso do nome social e do banheiro; irmã do estudante branco morador da favela da Maré que passa quatro horas diárias no transporte coletivo urbano para frequentar como bolsista a PUC-Rio na Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro; alianças fraternas antifamilistas.

É perigo sempre que o movimento em devir se retenha numa Forma. É que o aparelho de Estado de identificação torna as máquinas técnicas de classificação mais apuradas e as máquinas sociais funcionais de gênero aguçadas – brinquedo de menina, brinquedo de menino, “meninas vestem rosa, meninos vestem azul”. Menina trans só pode fazer coisa de Menina; menino trans só pode fazer coisa de Menino. Um movimento que tem forma consciência revolucionária pode guardar em si um movimento inconsciente fascista, reacionário. No filme “Tudo sobre minha mãe” (1999), de Pedro Almodóvar, a personagem principal narra um caso de uma mulher transexual que inicia o processo de transexualização implantando próteses mamárias. Sua esposa, do casamento quando ainda se identificava com o gênero masculino, mantém-se na nova relação conjugal. O casal abre um bar numa região costeira e, enquanto a mulher trans exhibe seu corpo num fio dental e mantém relações sexuais extraconjugais, ela reprime violentamente a sua companheira cis, impedindo-a de vestir qualquer roupa de banho. Um movimento revolucionário de transição de gênero que não deixa escapar a forma mulher submissa à antiga forma de opressão, questão de Desejo e, por isso, de inconsciente. Outro perigo é ainda possível, embora mais raro. Pode acontecer que “um investimento revolucionário

⁶ Mesa de debate “Negras Mulheres: Poder, [R]existência Frente a Velhos Ataques” com Suelaine Carneiro, Giane Elisa Sales de Almeida e Fernanda do Nascimento Thomaz, da V Jornada de Ciências Sociais UFJF, acontecido em 15 de setembro de 2017.

⁷ “Eis o que são as máquinas desejantes: são máquinas formativas, em que até as próprias falhas são funcionais, e cujo funcionamento é indiscernível da formação; são máquinas cronógenas que se confundem com sua própria montagem, que operam por ligações não localizáveis e por localizações dispersas, fazendo intervir processos de temporalização, formações em fragmentos e peças destacadas, com mais-valia de código, e em que o próprio todo é produzido ao lado das partes, como uma parte à parte, ou, segundo Butler, ‘num outro departamento’ que o assenta nas outras partes; são máquinas propriamente ditas, porque procedem por cortes e fluxos, ondas associadas e partículas, fluxos associativos e objetos parciais, induzindo sempre à distância conexões transversais, disjunções inclusivas, conjunções plurívocas, produzindo assim extrações, desligamentos e restos, com transferência de individualidade numa esquizogênese generalizada cujos elementos são os fluxos-esquizes” (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 378).

no nível do desejo inconsciente, coexista com um investimento reacionário conforme a um interesse consciente” (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 144). Lembremos de Sérgio Nascimento Camargo, ex-Presidente da Fundação Palmares, que fora acusado de negro “racista” e “Capitão do Mato”. Em sua defesa, ele apresenta uma foto de Gilberto Gil com a neta, que tem biotipo branco. Na postagem no twitter compartilhada por Nascimento, é possível ver respostas de pessoas negras atacando Gilberto Gil, que também é negro, com expressões do tipo “que nojo, desculpa” ou “muito triste”, por Gil se relacionar com pessoas brancas ou pessoas negras de pele clara como sua neta. Nascimento argumenta que a garota está sendo vítima de racismo dos negros “que na visão doentia e criminosa deles [negros] cometeu o erro de nascer branca” (sic)⁸. As publicações que se dispuseram a problematizar o caso argumentaram que o racismo de negros contra brancos não é possível, já que o negro é uma minoria política no Brasil. No entanto, o que Sergio Nascimento dá a ver sem se dar conta, inconscientemente, não é o ataque racista de negros contra brancos, mas um dos efeitos do racismo à brasileira que produz uma ação reacionária de alguns grupos de pessoas negras que atacam relações inter-raciais. É corriqueiro os ataques sofridos por Gilberto Gil e outras pessoas famosas e negras que se relacionam com pessoas brancas, usando para isso o conceito de relacionamento afrocentrado. Para os homens negros, em especial, é usado o termo pejorativo “palmitagem”⁹. No entanto, é preciso mapear com atenção o alvo dos ataques na luta antirracismo: o significante Branco que produz o racismo e faz com que mulheres negras sejam preteridas nos relacionamentos afetivo-sexuais, inclusive por homens negros; o significante Branco que produz discriminação, hierarquização familiar ou sofrimento em crianças negras frutos de casamentos inter-raciais. E não pessoas negras que conseguem formar laços afetivos inter-raciais numa sociedade institucional e estruturalmente racista. Sabemos que os gostos são produzidos por arranjos sociais, por uma subjetividade coletiva, por Desejo e, por isso, a esquizoanálise é uma análise de desejos, inclusive aqueles para os quais somos educados. No entanto, a luta antirracismo não

⁸ **PODER 360.** Sergio Camargo critica militantes negros no Twitter. Disponível em <https://www.poder360.com.br/governo/sergio-camargo-critica-militantes-negros-no-twitter/>. Acesso 15 de fev. de 2021.

⁹ O termo palmitagem está relacionado a discussão cara da “solidão da mulher negra”, aspecto observado pela membra da banca, Dra. Rachel Aguiar. Socialmente, mulheres negras são as mais preteridas nos relacionamentos afetivo-sexuais. São vítimas do racismo produzido por pessoas brancas e do reproduzido por pessoas negras, que as veem como corpos sexualmente atrativos, porém não dignos de afetos socialmente mais nobres, como o amor. Desse modo, homens negros que preferem se relacionar oficialmente com mulheres brancas e reproduzem o racismo do branco, são chamados “palmiteiros”, expressão que faz alusão ao palmito que é branco. Para ver mais: **GELEDÉS.** Como palmiteiros nascem, uma reflexão de quem sempre palmitou. Disponível em <https://www.geledes.org.br/como-palmiteiros-nascem-uma-reflexao-de-quem-sempre-palmitou/>. Acesso 13 de abr. de 2021.

terá êxito no combate à criminosa discriminação se continuar a preferir atacar corpos negros, como fazem os racistas, e não a política e o Ideal Branco.

Trabalhos como o “Famílias inter-raciais – tensões entre cor e amor” (2018), da pesquisadora branca Lia Vainer Schucman fazem um mapeamento de relações inter-raciais junto a algumas famílias brasileiras. É verdade que o início da colonização brasileira foi marcado por violências sexuais, estupros cometidos por homens brancos contra mulheres índias e negras, os quais foram romantizados por intelectuais como Gilberto Freyre¹⁰. Todavia, é verdade também que as relações inter-raciais se tornaram, ao longo da resistência afropindorâmica, potentes alianças de combate à exploração escravista e à discriminação racista, como no Quilombo dos Palmares.

Os efeitos da ideologia do embranquecimento e o fato de os estereótipos negativos estarem diretamente associados à cor e à raça negra fizeram com que os brasileiros mestiços e grande parte da população com ascendência africana, de maneira geral, não se classificassem como negros, gerando um grande número de denominações para designar as cores dos não brancos, como moreno, pessoas de cor, marrom, escurinho etc. Portanto, essa forma de classificação não raramente eliminou a identificação dos mestiços com a negritude e fez com que estes não se classificassem como negros, bem como contribuiu para que permanecessem intactas todas as estereotípias e representações negativas dos negros (Schucman, 2018, p. 43).

Schucman percebe em sua pesquisa, assim como Neusa Santos Souza percebeu em seu trabalho “Tornar-se negro” (1983), que a estrutura do racismo age dentro das famílias inter-raciais geralmente como forma de repressão quando, por exemplo, a mãe branca repreende o filho ou a filha usando a racialização negra. Mas ao mesmo tempo, mostra como é através do afeto que se supera em parte o racismo (embora amar, em alguns casos, seja tornar o negro, branco) como expressa o título do capítulo de Lia “Minha mãe pintou meu pai de branco”. Schucman cita o trabalho “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil” do antropólogo brasileiro e congolês e negro, Kabengele Munanga, que teve sua primeira edição lançada em 2006 e que problematiza o território do mestiço no Brasil, seu potencial de desterritorialização. Ora o mestiço é vítima do racismo, dada as relações em que é posto; ora tem vantagens de não ser reconhecido como negro, embora nunca tenha o privilégio de ser confundido com um Branco. Na diferença de alguns movimentos negros que denunciam como privilégio a posição do mestiço, Munanga defende que este “o mesmo e o diferente”, esta indefinição social proposital,

¹⁰ Cf. FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Global, 2006.

diferente do regime de segregação estadunidense declarado, contribui para a perpetuação do racismo à brasileira: “Esta indefinição social... conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção de identidade negra. A sua opção fica hipoteticamente adiada, pois espera, um dia ser ‘branco’, pela “miscigenação” (Munanga, 2002, p. 140 *apud* Schucman, 2018, p. 43).

É preciso desse modo pensar que política de branqueamento é esta e como ela opera. Às vezes cooptando homens negros e negras retintas para endossar posições racistas e essencialistas; às vezes fazendo com que negros retintos ataquem outros negros retintos ou negros de pele clara, atualizando a violência colonial de um colonizado contra o outro, como alertou Fanon; ou às vezes ainda promovendo linchamentos virtuais de corpos negros, atualizando os linchamentos históricos permitidos em lei durante a escravidão. Sergio Nascimento, desse modo, ao agir consciente na defesa de um impossível racismo reverso, na verdade, se alia a um inconsciente revolucionário da luta antirracismo, denunciando os efeitos nefastos na psique e na produção de corpo negro na sociedade brasileira. Continuar a atacar corpos negros e sua descendência tem ajudado a manter a supremacia racial no Brasil, na qual colonizado trata de impotencializar colonizado, enquanto a política do branqueamento e, sobretudo, o grande significante Branco se mantém no Poder, seja no corpo social, seja nas mentes das pessoas.

A cartografia singular de Munanga dá a ver as sobrecodificações e as desterritorializações promovidas pelo elemento mestiço no racismo à brasileira. Sergio Nascimento, inclusive, ataca os movimentos de “esquerda” dizendo que, no Brasil, não há racismo como nos EUA, baseado numa política de pureza racial, fundamentada na origem hereditária, a chamada “regra da gota de sangue” (one-drope rule). O que de fato, pode ser verdade. No entanto, o racismo que há lá, opera também aqui, mas com cores, corpos e mentes muito específicos – agenciamento de corpo e expressão específicos, máquina abstrata racista à brasileira.

Munanga (2019) cita, em seu livro, a introdução que escreveu para a obra de outra pesquisadora, Eneida Almeida dos Reis, “Mulato: negro-não-negro e/ou branco-não-branco” (2002), argumentando contra os ataques que recebe de racistas que condenam as políticas de cota e o modo de avaliação das bancas de heteroidentificação, acusadas de “tribunais raciais”. Munanga tenta explicar para quem não quer entender. Ele possui uma paciência sábia, pouco comum entre os intelectuais brancos no Brasil que se dispõem a pensar racismo. Reproduzo, aqui, para continuar na tentativa de educação dos brancos.

Aqui está o dilema da construção da identidade dos ‘mulatos’. Teoricamente, eles têm três opções: optar pela identidade de um dos grupos; construir a sua identidade mestiça; ficar perdidos sem nenhuma opção. No entanto, a prática social tem demonstrado que mesmo se o desejassem e o quisessem, eles não seriam vistos totalmente como brancos ou como negros. Ou seja, a opção pela identidade do ‘branco’ não lhes seria totalmente franqueada, pois a mestiçagem constituiu uma ameaça à identidade daqueles que ainda acreditam na ‘pureza racial’. Visto deste ângulo, não são raras as situações de competição em que os indivíduos ‘mulatos’ deixam ser chamados de ‘doutores’ para se tornarem ‘negrinhos’ e ‘negrinhas’ metidos(as). Também não são poucos os depoimentos de jovens mestiços(as) discriminados(as) por negros(as) em alguns contextos. Construir uma identidade ‘mestiça’ ou ‘mulata’, que incluiria ‘um’ e ‘outro’ ou excluiria ‘um’ e ‘outro’, é considerado por mestiços(as) conscientes e politicamente mobilizados(as) como uma aberração política e ideológica, pois supõe uma atitude de indiferença e de neutralidade perante o processo de construção de uma sociedade democrática, na qual o exercício de plena cidadania, a busca de igualdade e o respeito às diferenças constituem tributos fundamentais (Munanga, 2002, p. 19-21 *apud* Munanga, 2019, p. 109-110).

O Branco sempre buscou modos de não ter sua supremacia racial questionada, seja produzindo Negros ou Índios, seja, ainda, produzindo pardos, mulatos, caboclos, mestiços. E até mesmo hierarquizando a própria branquitude, como mapeia o trabalho de Schucman (2014) com seus Encardidos abaixo dos Brancos e dos Branquíssimos. Se alguns movimentos negros usam do essencialismo ensinado pelos Brancos para, às vezes, atacar mestiços, como aponta Munanga e questiona Sergio Nascimento em sua crítica à esquerda “racista”, é preciso também entender como a política de branqueamento captura mestiços ou negros retintos para endossar políticas de supremacia racial branca. Pois a questão é como se agencia a expressão e o conteúdo na produção de um corpo racial em nossa sociedade? O fenótipo retinto não é o único recurso. Não se trata apenas de conscientizar, trata-se de mapear como é produzido um inconsciente racial ou racista. Sergio Nascimento nega o racismo ao apostar no esforço pessoal e no trabalho do indivíduo para a superação das desigualdades em nossa sociedade, sem considerar que a racialização vai também determinar o esforço e o acesso de cada corpo aos bens sociais, muito antes do interesse consciente da aposta no mérito individual. Porém, ao negar que existe racismo no Brasil, ou privilégio para um grupo Branco do Poder, Sergio Nascimento, sendo negro retinto, acaba se tornando um ótimo aliado para a branquitude, recebendo uma compensação pelo seu trabalho. No entanto, numa sociedade fundamentada no racismo, seu corpo nunca passará despercebido pelos processos de identificação da norma branca. Aliás, é necessário que ele se assuma negro e negue o racismo para que seu papel na aliança racista seja pactuado. Desse modo, ele não é aliado na luta antirracismo, mas também não pode ser alvo privilegiado

dos movimentos antirracismo. Pois, os donos do Poder continuam Brancos. Vale destacar que Sérgio Camargo foi o único punido até agora por seu comportamento no governo anterior militarizado¹¹.

Torna-se difícil, então, perceber o movimento, o devir-negro sem desejar ser a Forma Negro. Não se trata de algo a ser feito apenas por pessoas negras, é preciso também que o homem branco entre em devir-negro, para que a homem e negro possa, ele mesmo, libertar-se de sua agonia, libertar-se da necessidade de padronagem, para que devesse outra coisa. Desse modo, necessariamente é preciso que o homem branco devesse também outra coisa. Pois como provoca Neusa Santos Souza, trata-se de algo para ser feito junto, “indispensável para negros e brancos, num processo real de libertação” (Souza, 1983, p. 18). Entrar em devir negro talvez ajude o homem branco pobre a se libertar do lugar imposto, submisso ao Homem Branco, pois o devir põe em movimento toda a cadeia, é sempre um bloco, põe em variação contínua variáveis e invariantes. Porque se o Negro tem lugar específico no mundo racial Branco, o Homem Negro também tem um lugar muito segmentado pelo Significante Homem Branco. O ataque aqui deve ser contrassignificante.

O racismo europeu como pretensão do homem branco nunca procedeu por exclusão nem atribuição de alguém designado como Outro: seria antes nas sociedades primitivas que se apreenderia o estrangeiro como um ‘outro’. O racismo procede por determinação das variações de desvios, em função do rosto Homem branco que pretende integrar em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas os traços que não são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar e em determinadas condições, em certo gueto, ora para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade (é um judeu, é um árabe, é um negro, é um louco..., etc.). Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem. A cisão não passa mais entre um dentro e um fora, mas no interior das cadeias significantes simultâneas e das escolhas subjetivas sucessivas. O racismo jamais detecta as partículas do outro, ele propaga as ondas do mesmo até a extinção daquilo que não se deixa identificar (ou que só se deixa identificar a partir de tal ou qual desvio). Sua crueldade só se iguala a sua incompetência ou a sua ingenuidade (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 50-51).

O exercício de uma esquizoanálise não é impor uma Forma, uma outra forma substituta a uma forma Errada ou Falsa, nova Identidade. O exercício que se propõe a esquizoanálise “é atingir os investimentos de desejo inconsciente do campo social, enquanto distintos dos

¹¹ CNN. CGU pune ex-presidente da Fundação Cultural Palmares acusado de assédio moral. Disponível em [https://www.cnnbrasil.com.br/politica/cgu-aplica-sancao-a-ex-presidente-da-fundacao-cultural-palmares-acusado-de-assedio/#:~:text=A%20Controladoria%2DGeral%20da%20Uni%C3%A3o,quarta%2Dfeira%20\(17\).](https://www.cnnbrasil.com.br/politica/cgu-aplica-sancao-a-ex-presidente-da-fundacao-cultural-palmares-acusado-de-assedio/#:~:text=A%20Controladoria%2DGeral%20da%20Uni%C3%A3o,quarta%2Dfeira%20(17).) Acesso 28 de fev. de 2025.

investimentos pré-conscientes de interesse, sendo que aqueles podem não somente contrariar a estes, mas coexistir com estes em modos opostos” (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 464). Chegar até investimentos de desejo inconsciente do campo social, enquanto distintos dos investimentos pré-conscientes de interesses de classe e capazes não só de contrariá-los, mas também de coexistir com eles, opondo-se lhes. Investir no devir-negro é, pois, impedir que a forma pré-consciente Branco continue a se impor ou é impedir que uma Forma Negro queira se impor ao Branco; é conviver com este interesse de classe sempre coexistindo ao seu perigo de imposição e opondo-se lhe sempre. O Desejo nada tem a ver com ideologia. Os interesses de classe sim.

O inconsciente delira. E todo delírio é uma produção e, antes, um investimento inconsciente social. Não foram os negros que se inventaram como raça negra; não foi o gay que se intitulou “alegre” nos Estados Unidos. O delírio é racial: sou negro e índio, da raça inferior! Embora ele possa se tornar racista: sou Branco Homem Hétero cis Urbano da raça superior. É que o fluxo do delírio oscila entre dois polos: nomádico e plurívoco; segregativo e biunívoco. “O delírio tem como dois polos, racista e racial, paranoico-segregativo e esquizo-nomádico. E entre os dois, tantos deslizamentos sutis e incertos, nos quais o próprio inconsciente oscila entre duas cargas reacionárias e suas potencialidades revolucionárias” (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 144). Trata-se, pois, de pôr em devir toda uma Política de Identidade que deseja a morte e o silenciamento de grupos ou Identidades classificadas como Diferentes. Pôr o Branco em devir-negro é disparar fluxos e desvelar uma necropolítica ou os epistemicídios que uma norma vem criando. A afirmação de Deleuze e Guattari n'O anti-Édipo, por exemplo, que não há delírio que não seja racial e histórico, mostra que eles não negligenciam a produção da Identidade colonizadora. Pelo contrário, ao afirmarem que há diferenças entre um delírio de polo racial e outro de polo racista, mostram como estavam totalmente implicados à territorialidade de suas produções. Eles rosnam, grunhem e gritam aos europeus sobre as mazelas que os próprios europeus produzem ao se colocarem como centro de tudo.

A significância e a subjetivação não ouvem o outro porque só ouvem a si mesmas, sempre em Falta. Perceber o devir-outro como convidam Deleuze e Guattari, nunca é fazer como o Outro, imitar um Outro, seja nas dores, seja nas conquistas; ou tematizar o Outro. “Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação [...] devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação [...]” (Deleuze; Guattari, 2002, p. 18). Não se trata de um outro vazio, sem sentido. Investe-se, sim, numa política de identidade outra que desterritorializa Branco e Negro na produção de outras raças, de uma Terra de raças

por vir. Não há processo de semelhança e nem identificação de diferentes para recolocá-los na Norma, mesmo como desviação. É uma aliança contrassignificante ou movimento contracolonialismo que não deixa impune um significante Branco nem uma subjetivação da branquitude. Não se trata da revanche, do ressentimento. Isto é apenas o oposto do Mesmo. É, antes, a produção de uma história outra, devires históricos: uma identidade fundida apenas na plena diferenciação possível no encontro sempre atual, na efetiva presentificação do outro, de tantos outros. Identidade fundida pela possível Afirmação da Diferença e não pela busca da Semelhança. “A oposição, a semelhança, a identidade e mesmo a analogia são apenas efeitos produzidos por estas apresentações da diferença, em vez de ser as condições que subordinam a diferença e fazem dela alguma coisa de representado” (Deleuze, 1988, p. 144). Parafraseando “Diferença e Repetição”, identidade como mais um efeito da diferença e não como seu representado. Eis o desafio ainda aberto à experimentação!

Referências

- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. L. Orlandi e R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Trad. L. B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 2. Trad. A. L. Oliveira e L. C. Leão. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Trad. A. L. Oliveira, A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 3. Trad. A. Guerra Neto, A. L. Oliveira, L. C. Leão e S. Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. Trad. S. Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012b.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: **Arte e Ensaios**, n. 32, 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 24 set. 2018, p. 123-151.
- MUNANGA, Kabengele. Introdução. In.: **Mulato: negro-não-negro e/ou branco-não-branco**. São Paulo: Altana, 2002, p. 19-21. (Coleção Identidades).
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais** – tensão entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

TUDO sobre minha mãe. Direção de Pedro Almodóvar. Espanha, França: 1999. 1 vídeo (101 min).

Sobre o autor

Tarcisio Moreira Mendes: Bolsista CAPES em estágio de pós-doutorado no PPGE/FACED/UFJF, com doutorado e mestrado em Educação pela mesma instituição, onde desenvolveu pesquisa Esquizoeducação. Licenciado em Pedagogia e especialista em Teatro e Dança na Educação, performer e ator com formação em Artes Cênicas pela UFOP. Mult[*in*]disciplinar entre Linguística e Arte e Filosofia e Educação e e... Negro e viado, problematiza as relações entre Raça, Gênero e Sexualidades, confluindo pensamentos de Mbembe, Krenak, Paul B. Preciado, Oyèrónke Oyěwùmí, Nego Bispo, Deleuze, Guattari, entre outros. É pesquisador do Travessia Grupo de Pesquisa (CNPq).
E-mail: tarcisiodumont@yahoo.com.br

Recebido em: 01 mar. 2025

Aprovado em: 09 jul. 2025

Ñe'raity: cartografias para habitar as fronteiras da educação matemática

Ñe'raity: cartographies to inhabit the frontiers of mathematics education

Ñe'raity: cartografías para habitar las fronteras de la educación matemática

Tassia Ferreira Tartaro¹

Maria Eduarda Miranda Dugois²

Michela Tuchapesk da Silva³

Resumo: Ao fabular com um rio-vivo, tensionamos os limites de uma matemática antro-po-falo-ego-centrica-cognitiva-normativa e buscamos com o olho-do-sensível engendrar linhas de força, intensidades e afetos que atravessam corpos, territórios e práticas pedagógicas para pensar o ensino da matemática enquanto um campo de criação, que permite mobilizar fluxos de desejo para produzir cartografias múltiplas e rizomáticas. O texto problematiza uma pedagogia recognitiva de ensino de matemática possibilitando conexões com o sensível no entre do rio-vivo e a escola, em que a água, os corpos e a matemática se tornam produtoras de intensidades e criação, no qual o rio é visto não apenas como tema ou recurso pedagógico, mas sim um fluxo que mobiliza afetos e (re)desenha territórios em um devir-água.

Palavras-chave: Aprender; Epistemologias hegemônicas; Lei 10.639/03.

Abstract: By fabulating with a living river, we challenge the boundaries of an anthropo-phallo-ego-centric-cognitive-normative mathematics and, through the eye-of-the-sensitive, seek to engender lines of force, intensities, and affects that traverse bodies, territories, and pedagogical practices. This approach reimagines the teaching of mathematics as a field of creation, enabling the mobilization of flows of desire to produce multiple and rhizomatic cartographies. The text problematizes a recognitive pedagogy of mathematics education, opening pathways for connections with the sensitive in the interplay between the living river and the school, where water, bodies, and mathematics become producers of intensities and creation. In this perspective, the river is seen not merely as a theme or pedagogical resource but as a flow that mobilizes affects and (re)draws territories in a becoming-water.

Keywords: Learning; Hegemonic epistemologies; Law 10.639/03.

Resumen: Al fabular con un río-vivo, tensionamos los límites de una matemática antro-po-falo-ego-céntrica-cognitiva-normativa y buscamos, con el ojo-de-lo-sensible, engendrar líneas de fuerza, intensidades y afectos que atraviesan cuerpos, territorios y prácticas pedagógicas para concebir la enseñanza de la matemática como un campo de creación que permite movilizar flujos de deseo para producir cartografías múltiples y rizomáticas. El texto problematiza una pedagogía recognitiva de la enseñanza de la matemática, posibilitando conexiones con lo sensible en el entre del río-vivo y la escuela, donde el agua, los cuerpos y la matemática se convierten en productoras de intensidades y creación, y el río es visto no solo como tema o recurso pedagógico, sino como un flujo que moviliza afectos y (re)dibuja territorios en un devenir-agua.

Palabras claves: Aprender; Epistemologías hegemónicas; Ley 10.639/03.

¹ Instituto Federal de São Paulo/IFSP

² Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

³ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Fronteiras e subjetividades na educação matemática

Habitando as fronteiras da Educação Matemática, abertas aos devires, as geografias dos afetos, as linhas de forças produzidas com a matemática, friccionamos a cartografia engendrando possibilidades outras para pensar táticas e práticas do professor de matemática nos processos de subjetivações. Entendendo a cartografia enquanto produção de desejo que propõe exercícios de um olho-corpo-do-sensível, criamos mapas-rizomas, fabulações que desenham caminhos múltiplos que se agenciam com as afecções da escola e da Educação Matemática. A partir de exercícios cartográficos, compondo com a matemática, buscamos aberturas com cosmogonias outras, fabulando com cenários escolares instituídos a partir de epistemologias hegemônicas. Produzindo com e através de Rolnik e Guattari e Deleuze e Linhas e Cosmos e Educação e múltiplos uns e..., movimentamos conceitos tensionando linhas de forças que provocam no pensamento a diferença enquanto uma produção de si mesma.

Fabulações com um rio

Um cenário, uma escola, uma sala de aula de matemática. Uma lei: 10.639/03⁴. Um tema: o rio. Um exercício de Matemática. Um problema para ser resolvido. Um tempo Chronos. Um professor que espera a resposta. Uma resposta única e universal. Uma resposta como a do livro didático. Uma resposta como o exemplo resolvido na lousa. Uma resposta que verifica as habilidades e competências do aluno. Uma resolução que aumenta o desempenho nas avaliações. Uma resolução próxima a zona de desenvolvimento cognitivo. Uma resolução que considera o conhecimento prévio. Uma resolução que vincula o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Conjecturas da contextualização. Implicações com um barco, um pescador, um lobo, um carneiro e um pé de alface. E o rio?

O pescador comprou um lobo, um carneiro e uma alface. No trajeto para sua casa, carregando toda sua bagagem, chega à margem de um rio. Precisando atravessá-lo arrenda um barco. Na travessia do rio, o barco só tinha espaço para o pescador e mais um único item de suas compras - o lobo, o carneiro, ou a alface. Mas, alguns cuidados eram necessários, pois se fossem deixados sozinhos em uma mesma margem, o lobo comeria o carneiro e o carneiro comeria a alface. O desafio do pescador é atravessar a si mesmo e as suas compras para a margem oposta do rio, deixando cada compra intacta. Como ele fará isso?

⁴ Lei de Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003).

Por alguns minutos o silêncio impera na sala de aula. Um aluno levanta a mão. O professor, rapidamente, pergunta: qual a dúvida? Neste instante o professor espera (re)conhecer uma das possíveis questões já definidas durante a preparação da aula. Ao selecionar este problema, o professor antecipa algumas questões vinculando os conhecimentos prévios dos estudantes com o conteúdo matemático que precisa ser ensinado. Na contramão de dar a resposta, o professor buscará conduzir o aluno na construção do conhecimento instituído pelo currículo, de modo a fabricar um sujeito crítico e reflexivo. O professor se prepara para receber a dúvida e lançar uma nova questão que faça com que o aluno pense. Toda uma expectativa criada apenas pelo aceno de uma mão. O aluno finalmente responde: posso ir ao banheiro?

No outro canto da sala, um grupo de alunos estão animados discutindo as possibilidades do pescador realizar a travessia. Gente, nunca vi barco assim, tão pequeno. Que modelo de barco é esse? Barco que cabe só uma pessoa e um bicho! Nunca vi, e olha que sempre vou pescar no rio, e os barcos são todos iguais. São mesmo! E sempre cabe um homem, um lobo, um carneiro e um pé de alface. Fala sério!? O alface cabe em qualquer lugar, né? Dá pra levar até debaixo do braço. Credo! Que nojo.

Na última carteira um aluno grita: Eu levaria o carneiro. Por que? Você sabe a resposta? Ah, sei lá, falei sem pensar. Escolhi um e pronto. Sim, porque alguém vai ter que ir primeiro. A sala toda ri. Vocês só sabem brincar!! Aprender que é bom, ninguém quer. Se levarmos o carneiro, o que faremos depois? A alface ficou com o lobo? Então, o lobo vai comer o alface. Ninguém gosta de alface. Todos riem de novo. Qual a graça? O que vocês gostam ou deixam de gostar, não está em questão aqui. Você é burra, menina! Lobo é carnívoro! Carnívoro? Ela nem sabe o que é isso. Ué, a ideia de que o lobo vai comer a alface tem lógica. Tô perdida! Tô só esperando a resposta pra copiar da lousa. A gente já viu essa matéria? Com certeza vai usar o MMC. Eu acho mais fácil resolver fórmula. Problema sem número é mais difícil. Esse não tem número nem letra. Piorou então. Isso tá mais pra enigma do que pra exercício de Matemática. Meu pai gosta de charada. E se o lobo decidir devorar o alface? O alface também corre risco, assim como o carneiro. O lobo mau comeu até a vovozinha. No desenho do Nemo o Bruce é um tubarão vegetariano esforçado, e se o lobo for também? Outra coisa, a gente viu em Ciências que é proibido vender e comprar animais silvestres. Esse problema é fora da lei! Não sei como o prefeito ainda não construiu uma ponte nesse rio! Eu não gosto de barco, nem de água, nem de rio. Ainda bem que eu moro na cidade. Na cidade também passam rios. Que lugar, nunca vi? Não dá pra ver mesmo, tá debaixo do concreto. A gente só vê quando alaga

tudo. Alaga deixando mais de cem mortos e mais de quinhentas mil pessoas desalojadas⁵. Perto da minha casa tem um riozinho fedido, não dá nem pra ficar perto. Igual ao Rio Tietê. Esse rio é fedido! Pera aí, na cidade da minha avó, lá perto do Mato Grosso do Sul, o Rio Tietê é limpinho! O pessoal chama ele de prainha, toda vez eu nado lá. Todo mundo nada nele. Muita gente também pesca lá. Tem até barco na casa da minha avó, a diversão dos meus tios é sair para pescar o dia todo! Chega de papo furado. Vocês pensaram, pensaram e ninguém chegou na solução. A aula vai acabar e vocês não fizeram nada. E vocês não estão aqui para perder tempo. Sexta-feira tem SARESP⁶. Alguém fez o que eu pedi? Alguém resolveu o exercício? Ou todo mundo ficou nesse papo furado? Ninguém fez nada, né? Prestem atenção que vou passar a resposta na lousa! Pelo menos copiem no caderno.

O primeiro passo deve ser atravessar o carneiro para o outro lado do rio, pois qualquer outro resultará no carneiro ou na alface sendo comida. Quando o pescador retorna para o lado original, ele tem a opção de trazer ou o lobo ou a alface. Se ele traz o lobo, ele deve retornar para trazer a alface, resultando na morte do carneiro pelo lobo. Se ele traz a alface, ele terá de voltar e trazer o lobo, o que resulta na alface sendo comida pelo carneiro. Aqui ele tem um dilema, resolvido trazendo-se o lobo (ou a alface) para o outro lado mas trazendo de volta o carneiro. Agora ele pode trazer a alface (ou o lobo) de volta, deixando o carneiro, e, finalmente, retornar para buscar o carneiro completando o transporte de suas compras. Que confusão! Todo mundo entendeu, certo? Eu não entendi, você pode desenhar isso? Eu não consigo decorar isso para a prova. E onde está a matemática nisso tudo? E o rio?

O rio morreu.

Problemas que suscitam uma única solução. Múltiplas entradas e saídas, mas apenas uma saída é legitimada. Escapes, que movimentam maneiras outras de pensar para além das fórmulas e contas são deslegitimados. Capturados por lógicas hegemônicas, os caminhos sempre estão determinados. As possibilidades percorrem um labirinto que as direciona para a mesma resposta que faz funcionar uma maquinaria que fabrica modos de subjetivação instituídos por uma educação escolar neoliberal.

Porém, mesmo com um roteiro estipulado, algo foge, percorre linhas de fuga. Ideias que desviam dos objetivos do professor, da escola, do currículo, da Matemática e percorrem os agenciamentos desejantes produzidos pelos alunos. Movimentos que, para a educação escolar

⁵ Notícia acerca das enchentes no RS. CHEGA a 149 o número de mortos por causa das chuvas no RS. **CNN Brasil**, 14 mai. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/chega-a-149-o-numero-de-mortos-por-causa-das-chuvas-no-rs/>. Acesso em: mai. 2024.

⁶ SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

neoliberal, nada ajudam a resolver os problemas que fogem da lógica da Matemática curricular. (Des)encontros não reconhecíveis e não reconhecidos. Cabe ao operário-professor-de-matemática (re)introduzir, (re)direcionar, (re)organizar o caminho para a resolução do problema, regulamentar e gerir o conhecimento que deve ser aprendido e capturar o desejo, qualificado como conhecimento prévio, que será normatizado pelo conhecimento idealizado.

Conhecimento que não opera no acaso e não perde tempo. Conhecer enquanto ato de reconhecer e representar, enquanto imagem fixa do pensamento que coloniza o (des)conhecido. (In)visibilidades do discurso antropo-falo-ego-logocêntrico e racializado (Rolnik, 2019) que estancam fluxos e reorganizam uma máquina desarranjada. Captura de devires. Enunciação das normas e regulação dos processos de subjetivação. Enunciados com até dez passos para resolução de problemas: limitação do ensino à matemática curricular; limitação do ensino à matemática as questões que serão cobradas nas avaliações externas; limitação da Matemática a seus processos de reconhecimento. “A forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que o reconhecível e o reconhecido. A forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades” (Deleuze, 2006, p. 196).

Forma-escola-institucionalizada que fabrica moldes e operários que orientam e classificam o mundo. Forma que inspira uma “[...] exorbitante euforia da monocultura que reúne os birutas que celebram a necropolítica sobre a vida plural dos povos deste planeta” (Krenak, 2022, p. 40). Neste território um lobo não está autorizado a comer uma alface, assim como a alface não pode ser carregada debaixo do braço, assim como a resolução do problema deve se dar a partir de uma episteme hegemônica.

Algo escapa...

O rio debaixo do concreto: saídas não legitimadas emergem nas margens dos modelos, normas, sistemas. *O rio fedido*: fluxos que friccionam subjetivações com aquilo que vem do fora. *O rio limpo*: singularidades nômades que impulsionam constituições de mundos outros. *O tio que pesca no rio*: confluências das relações do aprender. *Nadar com o rio*: processos engendrados com aquilo que foge sem sair do lugar em uma aula de matemática. *Brincar com o rio*: composições que desestabilizam as monoculturas desejantes e abrem espaço para múltiplas produções do desejo. *O rio que alaga a cidade*: pensamento rizomático que se dá por linhas moleculares, polimorfos e intensivos. *O rio que desaloja*: dobras, tensões, torções em um pensamento sedentarizado, conformista. *O rio que mata*: intensidade intempestiva que

desestabiliza a normalidade. Insurgências para encontros com exercícios de resistências para agir, pensar e experimentar com a escola e com a (educação) matemática, “[...] um diferente modo de germinar entre terras e mares, um novo florescer em que os mapas eram redesenhados” (Santos, 2022, p. 86).

Ao experimentar com um conceito, com uma história, com um conto, com uma aula de matemática, linhas podem ser prolongadas, interrompidas, retomadas sem figuras nem símbolos (re)conhecidos. (De)composições de um conhecer em ato que requer invenção de uma subjetividade que alcance um coletivo, que produz e habita um plano comum que movimenta “[...] ‘trans-outros virtuais de si mesmo’ a outra face do sujeito, que corresponde à força vital que anima seu corpo em interação com as forças que animam os demais elementos que, como ele, integram o ecossistema ambiental, social e mental” (Rolnik, 2022, p. 281).

Em um exercício nômade de fabular com modelos, normas, sistemas, que fabricam uma educação matemática como território de encontros antropofágicos, que inauguram ecossistemas nos quais multiplicidades produzem conexões no entre dos fluxos dos movimentos coletivos que engendram vidas, matérias e intensidades outras.

Trata-se de se deixar afetar pelo outro e, a partir de seus efeitos dissonantes em nossa constituição, sustentar um processo de transformação que dê corpo à dissonância, aumentando nossa potência de participar do trabalho coletivo de regeneração do ecossistema ambiental, social e mental. (Rolnik, 2021, p. 88).

Outros cenários, outras escolas, outras salas de aula de matemática. A lei: 10.639/03⁷. O tema: o rio. Mais exercícios de Matemática e menos (ou nenhum) com Matemáticas. Mais tendências e mais estratégias de ensino e mais metodologias na educação matemática e a mesma visibilidade: a Matemática (Ocidental) está em tudo! “O aluno vai aprender com as cerâmicas marajoaras ou com as calçadas de Lisboa, contanto que aprenda a mesma coisa. Faz parte do DNA da matemática que ela seja universal. Isso a torna uma ciência exata, útil [...]” (Viana, 2021, [n. p.]). No artesanato, na arte, na dança, na música, na poesia, na arquitetura, na geografia, nos bichos, nas plantas, como matemática sempre surge Fibonacci! E o rio? Até no rio, mais sobre sua distância, cálculos da largura trigonométrica, e, num passe de mágica, na sombra da árvore projetada no rio surge o teorema de Tales. Com o século XXI, calculamos com programação computacional sua produção energética. Agora os rios estão ligados na tomada. Para manutenção do progresso e o avanço da educação, o sistema produz escolas com

⁷ Brasil (2003).

projetos. A crise contemporânea é vista como consequência dos resultados produzidos pelo modelo de progresso organizado numa estrutura capitalista ocidental. A utilidade da matemática avança com a elaboração de projetos, modelos e modelagem de situações do cotidiano que serão resolvidas ao equacioná-las com a matemática.

Este modo de pensar se exerce reativamente nas escolas, nas salas de aula, nos exercícios das categorizações de um cotidiano que não toca as afecções e opera a partir de um acesso a uma essência transcendente que separa o corpo de suas pulsões. Olho-do-visível que opera uma matemática régia. Decalque! Reprodução de fórmulas, de gráficos, da lógica, dos padrões pretensamente universais. Uma trama de linhas de força que se articulam. Uma matemática-olho-do-visível que percorre/traça uma cartografia vigente, que mantém uma política de pensamento antro-po-falo-ego-logocêntrica e racializada que molda subjetividades e efetua capturas desejantes orientadas pelo Aparelho do Estado. Manutenção de um olho-do-visível que não produz estranhamentos com os modelos do ensino de matemática. Olho-corpo-amortecido que se infiltra nas exigências curriculares, que não se encanta com os enunciados, com os ditos e não ditos que margeiam, que desviam em uma aula de matemática.

Enquanto o olho-do-visível captura apenas os símbolos, os conjuntos de imagens, o currículo, o olho-do-sensível engendra linhas de força que friccionam cadeias semióticas de associações de imagens e que abrem possibilidades para intensidades, afetos e fluxos que atravessam os corpos e territórios, produção de um corpo vibrátil em acontecimento. O exercício de fabular com o problema de matemática e o rio, buscou produzir uma geografia dos afetos agenciada por uma fabulação, que fricciona linhas de força, eclode visibilidades e enunciações de realidade outras em que a matemática se dá com movimentos de criação, da ordem do sensível e afectivo.

A invenção-fabulação-aula-de-matemática não tem a intenção de representar uma aula de matemática com determinados métodos de ensino, mas permitir visibilidades outras de um ritual-aula-de-matemática naturalizado pelos alunos, professores e escolas. Produção de linhas, (in)visibilidades e enunciações que produzem tensões entre um olho retina e a vibração de um corpo. Uma espécie de amálgama retilíneo-e-vibrátil que mobiliza e provoca estranhamentos produzidos no óbvio. Fabulamos com a aula de matemática para criar fluxos, construir correntes que como a água escoam entre e nas fissuras de um sistema antro-po-falo-ego-cêntrico e racializado.

Devir-água

Pensar com a água na Educação Matemática para criar fluxos, afetos, visibilidades outras com a matemática e as matemáticas e as práticas e os ecossistemas e... (Re)conhecer um rio (outro): o rio tem vida! Que só acessamos com um corpo-vibrátil. Para além de uma reconhecimento geométrica, algébrica, aritmética, buscamos experimentar com epistemes outras. Não operando apenas com o rio da escola, que sempre deságua no mar, oferece o peixe, produz energia calculada pela matemática. Mas se agenciando com forças ativas produzidas por tudo que não se sabe e quer descobrir sobre um rio-vivo, engendrando processos que se dão na criação de mundos-rios. “Vamos escutar a voz dos rios pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito. Em nossa movência e capacidade de mudar de rumos, ou estaremos perdidos” (Krenak, 2022, p. 27).

Não seria, então, um devir-água em nós? Devir-água enquanto um movimento de conexão entre o rio-vivo e a escola, em seus corpos vibráteis. Neste sentido, a água deixa de existir... só enquanto mercadoria, tema do currículo, meio para transportes, item de subsistência de um sistema neoliberal, para se revelar enquanto catalisadora de intensidades.

Experimentações com um rio-vivo que podem mobilizar territórios intensivos, que movimentam forças em devir. Modos outros de pensar com um rio-vivo em que

[...] cada espaço flui, fazendo diferentes caminhos tanto pela superfície da terra quanto por linhas subterrâneas, em movimentos que desembocam em outro rio, mar ou lago. É como uma dobra da natureza, [...] como uma corrente. Não daquelas que aprisionam ou formam uma escola, como alguns capturados pelo poder neoliberal esperavam que fosse, mas uma corrente tal como a água de um rio que escoar construindo fluxos e agenciamentos [...] (Santos, 2022, p. 85).

Agenciamentos com a matemática, com a escola, com as instituições, com os afetos, com as singularidades, com a água, que buscam modos que sobrevivem com os fluxos intempestivos que transbordam um rio-barragem-ligada-na-tomada. Desligados do saber-do-afeto com um corpo amortecido permanecemos desatentos às pistas da política dos homens e dos seres vivos, de ordens molares e moleculares. Permanecemos desligados do saber-do-afeto com 166 mortes, 61 desaparecidos e 637 mil desabrigados e desalojados⁸ desde a tragédia que ocorreu em primeiro de maio de 2024.

⁸ Dados do Rio Grande do Sul, até 24/05/24.

Como reconhecer um lugar de contato entre esses mundos, que têm tanta origem comum, mas que se descolaram a ponto de termos hoje, num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso? [...] Em que lugar podemos descobrir um contato entre as nossas visões que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros? (Krenak, 2019, p. 25).

O que pode a matemática com um rio-vivo? Como desamortecer um corpo-matemática-recognitivo? Que exercita sua vibratibilidade e sente o nó na garganta, quando as palavras se separam da alma. *Ñe'raity*. Ninhos de palavras almas. Lugar de encontro para a diferença como produção de si mesma. Embriões que se constituem na interação da força vital do corpo humano com as demais forças que animam o ecossistema “Afecções que são almas de futuros em gérmen que se aninham no corpo do sujeito.” (Rolnik, 2022, p. 284). Nos tornamos sujeitos ativos do ecossistema ambiental, social e mental ao religar um saber-do-afeto, que toca às afecções de modo a engendrar sentidos com embriões de futuro.

O caminho para construir mundos, a partir das reverberações que transpõem o tal abismo, é cheio de idas e vindas, equívocos de rotas, tropeços em pontos cegos e outros tantos riscos. Mas dispor-se a percorrê-lo é a exigência ética que só pode ser enfrentada coletivamente, embora isso dependa de que ela seja exercida singularmente por cada sujeito. Tal enfrentamento se dá num processo experimental de criação, orientado por aquilo que emerge das teias que vão sendo tecidas entre potências e epistemes singulares que, de distintos modos e com diferentes linguagens, **colaboram para realizar o descarrego colonial de modo a devolver à vida sua força ativa** (Rolnik, 2022, p. 334, grifos nossos).

Buscamos pela possibilidade de reinventar mundos, fluxos que correm nas fissuras que surgem na coletividade e singularidade, reafirmando a diferença. Anestesiando gestos, manifestações, cálculos e expressões que não resistem diante de um rio-morto e colaboram para a manutenção de uma pedagogia recognitiva. Vislumbramos com a invenção-fabulação-aula-de-matemática que movimenta um rio-vivo, deslocando a matemática de sua condição normativa para operá-la como uma prática de invenção. Trata-se de percorrer afetos, desvios e linhas esquizas em um devir-água que conflui com a vida e potencializa suas conexões.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>. Acesso em: mai. 2024.

DELEUZE, Gilles, **Diferença e repetição**. Tra. L. Orlandi, R. Machado. Rio de Janeiro: Graal. 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia zumbi**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

ROLNIK, Suely. As aranhas, os Guarani e os Guattari: por que importa ativar a força micropolítica do trabalho com o inconsciente? *In*: SANTOS, A. (org.). **Psicanálise e esquizoanálise**: diferença e composição. São Paulo: n-1, 2022. p. 271-334.

SANTOS; Anderson. Devir-esquizoanalista. *In*: SANTOS, A. (org.). **Psicanálise e esquizoanálise**: diferença e composição. São Paulo: n-1, 2022, p. 85-111.

VIANA, Marcelo. À Gazeta, Viana questiona ‘descolonização da matemática’. [Entrevista cedida a Maria Clara Vieira]. **Jornal Gazeta do Povo**, São Paulo, n. 79, mar. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/marcelo-viana-nao-faz-sentido-falar-em-desconstrucao-da-matematica/?m>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Sobre as autoras

Tassia Ferreira Tartaro: Professora de Matemática do Instituto Federal da São Paulo, Câmpus Birigui.
E-mail: tassiatartaro@ifsp.edu.br

Maria Eduarda Miranda Dugois: Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP.
E-mail: maria.dugois@usp.br

Michela Tuchapesk da Silva: Docente do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação ICMC/ USP e docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, FEUSP- SP.
E-mail: michela@icmc.usp.br

Recebido em: 18 dez. 2024

Aprovado em: 27 abr, 2025

O corpo escreve e o pensamento se transforma: para além da escrita gráfica nas aulas de educação física

The body writes and thoughts transform: beyond graphic writing in physical education classes

El cuerpo escribe y el pensamiento transforma: más allá de la escritura gráfica en las clases de educación física

Wellington Santana Silva Júnior¹

Carolina Rodrigues de Souza²

Resumo: O lugar da escrita na escola, tem em si, uma normatização, que exige legibilidade e rigor gramatical. Uma escrita que impossibilita a criação e a expressão de sentimentos, de um querer transformar e transformar-se. Até mesmo nas aulas de Educação Física, onde o corpo escreve pelos gestos, mas que, nos últimos tempos, vem recebendo a escrita gráfica como elemento. Diante desse quadro, por meios metodológicos da pesquisa-intervenção no desenvolvimento de uma tese de doutorado em andamento, buscamos escritas voltadas para a criação e transformação. Em uma escola com discentes do ensino fundamental, inspiramos a escrita no papel kraft. Escritas sobre os devires e imanências, de afetos que atravessaram seus corpos. Notamos que o corpo esteve presente nas escritas que escaparam do tema da aula, entraram em outros territórios, aconteceram criações e transformações de pensamentos e de modos de vida.

Palavras-chave: Educação Física; Escrita; Corpo.

Abstract: The place of writing in school has in itself a standardization, which requires readability and grammatical rigor. A writing that makes it impossible to create and express feelings, to want to transform and transform oneself. Even in Physical Education classes, where the body writes through gestures, but which, in recent times, has been receiving graphic writing as an element. Given this situation, we look for writing focused on creation and transformation. In a school with elementary school students, we inspired writing on kraft paper. Written about the becomings and immanences, of affections that crossed their bodies. We noticed that the body was present in the writings that escaped the class theme, entered other territories, creations and transformations of thoughts and ways of life

Keywords: Physical Education; Writing; Body.

Resumen: El lugar de la escritura en la escuela tiene en sí mismo una estandarización, que requiere legibilidad y rigor gramatical. Una escritura que imposibilita crear y expresar sentimientos, querer transformarse y transformarse. Incluso en las clases de Educación Física, donde el cuerpo escribe a través de los gestos, pero que, en los últimos tiempos, viene recibiendo como elemento la escritura gráfica. Ante esta situación, buscamos una escritura enfocada en la creación y la transformación. En una escuela con alumnos de primaria, nos inspiramos a escribir en papel kraft. Escrito sobre los devenires y las inmanencias, de los afectos que atravesaron sus cuerpos. Notamos que el cuerpo estaba presente en los escritos que escaparon del tema de clase, ingresaron a otros territorios, se produjeron creaciones y transformaciones de pensamientos y formas de vida.

Palabras-clave: Educación Física; Escribiendo; Cuerpo.

¹ Universidade Federal de São Carlos

² Universidade Federal de São Carlos

Emaranhados

Esse trabalho compõe parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que visa problematizar a escrita gráfica nas aulas de Educação Física em uma escola pública com alunos e alunas dos 5º anos do ensino fundamental anos iniciais. Um interesse que emergiu em nossa prática pedagógica a partir do currículo cultural da Educação Física, na qual a escrita acontece como forma de registro para o fim de avaliações.

Junto a esses pensamentos e nossas práticas pedagógicas com atividades de registros e avaliações no currículo cultural, nos deparamos com a escrita como sendo uma experiência capaz de promover transformações e criações. Esse modo de pensar surgiu em uma disciplina cursada durante o curso de doutorado³, que visou discutir a educação a partir da filosofia de Foucault, na qual a escrita é posta como atividade criativa, que se dá a partir das necessidades, e que pode promover transformações no modo de pensar e viver de quem escreve.

No encontro com a filosofia de Foucault, fomos motivados a pensar na escrita como uma forma de registro que talvez possa ir para além da avaliação formativa nas aulas de Educação Física como posto no currículo cultural. Diante dessa exposição, buscamos pensar a partir das seguintes questões: se a escrita como experiência pode promover transformações, como fazer com que isso aconteça no ambiente escolar, sem que o ato de escrever seja normatizado pelas regras e modelos pré-definidos? E nas aulas de Educação Física, onde o texto se dá e se produz no corpo e em suas gestualidades, seria possível pensar em uma escrita gráfica, no entanto, com o corpo, que pudesse mudar o pensamento de quem escreve?

Agenciados por essas questões, ao pensarmos na escrita e no interesse em criar a partir das necessidades, que pode mudar o modo de pensar e viver de quem escreve, assim como, visando promover linhas de fuga de uma atividade normatizada pela escola que pode impedir a criação, buscamos criar com ferramentas metodológicas de uma pesquisa-intervenção.

Entendemos que toda pesquisa é política, que visa a transformação do território investigado, assim como do pesquisador, do objeto ou dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para Passos e Barros (2020, p. 30), a pesquisa-intervenção está diretamente ligada ao experimentar, ao criar possibilidades nos acontecimentos, no decorrer da caminhada “sem determinações ou prescrições de antemão dadas”.

³ DISCIPLINA EDF 5137 - Sujeito, subjetividade, subjetivação: problematizações filosófico-educacionais a partir de Michel Foucault. Ministrada pela Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro, na Faculdade de Educação da USP, no segundo semestre de 2023.

Na intenção de intervir para produzir novos saberes, produzimos escritas discentes em papéis Kraft com canetinhas grossas e coloridas, em meio as aulas de Educação Física, ao orientarmos às alunas e alunos que escrevessem a partir das tematizações da prática corporal escolhida como tema de estudo.

Com essas vivências, e a partir de algumas ferramentas conceituais deleuzianas, como: linhas de fuga, devir, imanência e signos - notamos que as escritas no papel kraft não se deram somente pela razão e racionalização, mas também com o corpo. Nas escritas, percebemos possíveis devires que emergiram nas aulas, sendo os acontecimentos nas imprevisibilidades. Notamos também a produção de signos que escaparam da tematização da prática corporal em estudo.

Nos arriscamos dizer, que essas escritas a partir dos devires e afetos possibilitaram criações e transformações de pensamentos, como de modos de vida.

O currículo cultural da Educação Física

O currículo cultura da Educação Física é uma proposta da área que emergiu a partir do grupo de pesquisa GPEF⁴ da FE-USP⁵, criado no ano de 2004. Formado por docentes, em sua maioria da rede pública, o GPEF produziu e vem produzindo o currículo cultural da Educação Física como uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais.

Trata-se de uma proposta curricular que conduz o docente a trazer elementos para a aula visando potencializar as culturas pertencentes aos menos favorecidos socialmente e, com isso, uma valorização da diferença (Neira; Nunes, 2009).

Uma diferença que está na criação de outros modos de viver e pensar sobre as práticas corporais. Segundo Neira (2020), para que isso aconteça, é necessário que o currículo não seja tecnicista, com base no ensino de conteúdos de forma pacífica, mas que promova práticas discursivas que são atravessadas pelas múltiplas relações de poder.

Por meio dessas intenções, o currículo cultural conduzido pelos encaminhamentos didático-metodológicos, procura levar os alunos e alunas a fazerem leituras cada vez mais aguçadas das práticas corporais. Entre esses encaminhamentos, estão: o mapeamento, a ampliação, o aprofundamento, a resignificação, o registro e a avaliação.

⁴ Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar.

⁵ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O mapeamento está nas atividades que antecedem a escolha de um tema a ser estudado, por meio de uma ampla observação das práticas da cultura corporal tanto ao redor da escola como no universo dos alunos e alunas; a ampliação são atividades que buscam saberes sobre o tema estudado que geralmente estão distantes. Uma forma de levar os e as estudantes para fora da cultura que pertencem ou acessam por meio de vídeos, textos, visitas e entrevistas; o aprofundamento tem relação com a investigação arqueogenealógica⁶ no sentido de oferecer aos alunos e alunas, também aos professores e professoras, a possibilidade de analisarem os contextos e conjuntos de pensamentos que possam valorizar ou desvalorizar a prática corporal em estudo; a ressignificação está no vivenciar as práticas corporais de outras formas, quando a depender das condições reais do ambiente e das problematizações discursivas, os e as discentes, por meio das resistências e necessidades diversas, criem outras formas de vivências e discursos; o registro e a avaliação são atividades que não acontecem no final do percurso, mas sim, durante o processo das tematizações, com a finalidade da avaliação formativa, jamais excludente (Nunes, 2018; Neira, 2020; Neira; Nunes, 2009; Silva Júnior; Nunes, 2023).

Sendo assim, entendemos que as escritas nas aulas de Educação Física conduzidas pelo currículo cultural, compõem os encaminhamentos de registro e avaliação. São produções tanto discentes como docentes, que ao serem observadas como textos em contínua construção, poderão fornecer importantes informações ao professor, dando a ele condições para avaliar o processo (Müller; Neira, 2018).

Espera-se que nessa avaliação a partir dos registros discentes, que o professor tenha condições de identificar insuficiências, acertos, limites, e assim, compreender se deve modificar, continuar ou cessar os planos de aulas referentes aos estudos de uma prática corporal escolhida como tema. Trata-se de uma prática avaliativa que se distancia dos modelos tradicionais da educação, que classificam e excluem os alunos e alunas (Müller; Neira, 2018).

Ao propormos as escritas no papel Kraft nas aulas, buscamos encontrar outros sentidos, que talvez possam ir para além das intenções avaliativas. Buscamos escritas não normatizadas pela instituição escolar, que sejam criações discentes a partir das tematizações das práticas corporais para diferentes possibilidades.

⁶ A arqueogenealogia abrange a arqueologia e a genealogia pensadas nos estudos de Foucault (2008). Para esse filósofo, a arqueologia é um método de análise dos discursos locais, e a genealogia é uma técnica que através das análises discursivas, pode produzir saberes de libertação dos processos de sujeição que emergem no próprio discurso. A arqueogenealogia pode ser um método que possibilita analisar o que se denomina como sujeito ao questionar as formas que o indivíduo se produz e se reconhece como sujeito. Ver: FOUCAULT. Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Ferramentas conceituais deleuzianas

Alguns conceitos pensados a partir de Deleuze, como linhas de fuga, devir, imanência e signos, permeiam esse trabalho, pois nos permite sustentar o que estamos a pensar sobre uma possível escrita nas aulas de Educação Física.

De acordo com Deleuze e Parnet (1996), a linha de fuga é um movimento ativo de desterritorialização: não se trata de escapar passivamente, mas de fazer fugir dos sistemas e criar novas cartografias. Ela rompe com o instituído e opera na incerteza e no imprevisível, sem se prender a juízos de valor ou dualismos. Dessa forma, podemos afirmar que as linhas de fuga é o que foge, ou faz fugir do instituído, do padrão e do normativo.

Nas escritas no papel kraft, os alunos e alunas, de alguma forma, tiveram a liberdade de escreverem sem se preocuparem com as normas escolares. Percebemos isso nos erros ortográficos, que não foram considerados, nas confissões de amor e ódio à prática corporal em tematização, e nas denúncias, quando alguém escreve sobre as injustiças, hipocrisias e manipulações de um grupo de alunas da turma.

Quanto ao devir, segundo Deleuze e Parnet (1996, p. 12), “não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos”. Um pensamento que nos faz entender que o devir não é imitar algo, ou se conformar a um modelo, mesmo que seja esse algo e modelo relacionado à justiça ou à verdade.

Devemos nos atentar que “os devires são o que há de mais imperceptível, são atos que só podem estar contido numa vida e expressos num estilo. Os estilos, tal como os modos de vida não são construções” (Deleuze; Parnet, 1996, p. 13). Dessa forma, podemos afirmar que o devir é molecular, o que lhe permite opor-se ao instituído, ao padrão, ao normativo, e a partir de si, por assim dizer, fazer surgir o novo, isto é, a diferenciação de si.

Esse caráter molecular do devir apareceu, por exemplo, quando um aluno alto, contrariando a expectativa do basquete normativo, recusou a posição de pivô e insistiu em ser ala-armador. Nessa escolha, não se tratava de imitar um modelo prévio, mas de criar outra forma de jogar⁷, instaurando um devir-jogador que não correspondia às prescrições do esporte nem às determinantes corporais.

Algo que está relacionado ao pensamento de Deleuze (2002), referente ao conceito de imanência, muitas vezes apenas definido como aqui e agora. Plano no qual desconhecemos,

⁷ Percebe-se nesse movimento da criação de outras formas de jogar, uma resistência que resulta na produção de outros significados discursivos e modos de vida, que está relacionado ao encaminhamento didático-metodológico do currículo cultural da Educação Física denominado de ressignificação (Silva Júnior; Nunes, 2023).

mas que possibilita o molecular, como podemos ver em seu último texto: “Pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa” (Deleuze, 2002, p. 12).

Essa presença da vida no aqui e agora, no plano de imanência, se tornou visível quando, no meio de uma atividade, uma aluna anunciou no kraft: *hoje foi legal porque terminei com o Gabriel*. A escrita não seguia o tema da aula, mas registrava um acontecimento que, para ela, era vital naquele instante. É nesse ponto que a imanência se manifesta: a escrita emerge do que pulsa no momento, independentemente do roteiro pedagógico.

Desse modo, entende-se que a imanência é um conceito filosófico e metafísico que designa o caráter daquilo que tem em si o próprio princípio e fim. Segundo Deleuze e Guattari (1996), é no plano de imanência que os conceitos são enrolados e desenrolados. Lugar no qual os conceitos podem operar ao permitir a fluidez do pensamento.

Ao falarmos em signos, estamos nos referindo ao pensamento de Deleuze:

Os signos *não tem por referência direto objeto*. São estados de corpo (afecções) e variações de potência (affecto) que remetem uns aos outros. Os signos remetem aos signos. Tem por referente misturas confusas de corpos e variações obscuras de potência, segundo uma ordem que é o Acaso ou do encontro fortuito entre os corpos. Os signos são efeitos: efeitos de um corpo sobre o outro no espaço, ou afecções; efeito de uma afecção sobre uma duração, ou affecto (Deleuze, 1997. p. 158-159).

Observa-se que quando estamos falando de signo em Deleuze, estamos habitando um território spinozista do pensamento deleuziano. Algo que nos possibilita pensar em uma educação inventiva, que não opera pela reconhecimento, mas sim, por um processo de diferenciação que é chamado pela psicóloga Virgínia Kastrup de situação problema, o que identificará a sua proposta conhecida como “Aprendizagem Inventiva”.

Quando viajamos somos forçados a conviver em uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com os olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de pensar e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras, que havíamos esquecido seu caráter inventivo. [...] Tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seu efeito e sua potência de problematização. Quando o viajante retorna a sua cidade, é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos de paisagem que lhe passará despercebido (Kastrup, 2001, p. 17).

A partir desse exemplo da viagem por Kastrup (2001), podemos relacionar os mesmos sentidos com a aula, lugar em que as atenções estão voltadas aos signos. Os alunos e alunas são forçados e forçadas a pensarem por meio dos signos para aprenderem ao se envolverem com as atividades propostas pelo professor, e assim, à construírem outras maneiras de pensar, fazer e viver.

Percebe-se que esses conceitos deleuzianos estão para além de ferramentas conceituais neste trabalho, pois nos ajuda a pensar também no processo didático pedagógico, das condutas docentes, das propostas curriculares e, principalmente, nas imprevisibilidades de uma aula.

Por se tratar de uma pesquisa de doutorado em andamento, que busca fundamentalização na filosofia da diferença, nos cabe destacar que nesse texto, o que temos são ferramentas conceituais em jogo, em um certo momento no desenvolvimento da tese. Esses conceitos, assim como outros que aqui não trazemos, fazem parte dessa jogada⁸.

Educação Física, linguagem e escrita escolar

A escrita discente na escola, predominantemente se encontra no campo da metafísica e na ciência a partir das representações. Escritas que exigem legibilidade e teor gramatical.

Ao pensarmos em escritas legíveis que seguem às regras gramaticais, facilmente associamos tais com a disciplina intitulada nos documentos curriculares de língua portuguesa. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Língua Portuguesa é um componente pertencente à área das linguagens e suas tecnologias. Junto com ela, outros três: Educação Física, Artes e Língua Inglesa.

Homologada em 2018 pelo ministério da educação, a BNCC defende que o agrupamento desses quatro componentes visa garantir os direitos linguísticos a todos os grupos sociais de distintas etnias. Com esse fim, ela prevê por meio da Língua Portuguesa, da Língua Inglesa, da Arte e da Educação Física, que os e as estudantes possam desenvolver competências e habilidades para mobilização e articulação de conhecimentos socioemocionais, visando uma formação integral (Brasil, 2018).

Entende-se que esse agrupamento se justifica por se tratar de componentes que estão relacionados a distintas formas de expressões linguísticas, sejam elas por textos, movimentos corporais ou diferentes modos de se fazer expressões artísticas.

⁸ Essa pesquisa também vem sendo fortemente atravessada por conceitos desenvolvidos pelo filósofo Michel Foucault, como: governamentalidade, práticas de liberdade, transgressão e contraconduta, ambas envolvidas nas tecnologias de si.

No caso da Educação Física estar compondo a área das linguagens e suas tecnologias, tem como propósito possibilitar aos alunos e alunas a exploração do movimento corporal associado às gestualidades das práticas corporais pertencentes aos diferentes grupos culturais. Objetiva que os e as estudantes acessem e analisem os discursos circulantes associados às práticas corporais e aos processos de negociação dos sentidos em disputa. Visa garantir aos discentes uma ampliação da compreensão sobre os fenômenos da gestualidade, assim como das dinâmicas da sociedade associada às brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas etc. (Brasil, 2018).

Percebe-se pela BNCC, que a linguagem na Educação Física escolar está na gestualidade, e não em qualquer outra possibilidade, como na escrita gráfica. As atividades de escrita pela grafia, são possíveis produções na Língua Portuguesa, na Língua Inglesa, e até mesmo na Arte. Ela até se faz presente nas aulas de Educação Física, no entanto, seguindo o mesmo viés da escolarização normatizada, visando registros com o fim de promover avaliações.

Entendemos que o corpo é um texto cabível de leituras, interpretações e escrituras gestuais, nesse ponto, estamos de acordo com a BNCC. Nunes (2018) contribui com esse pensamento ao relatar que os gestos corporais se enquadram nessa forma de comunicação com o meio e com o mundo, sendo esses entrelaçados em meio à cultura e nas suas representações que impõem os significados da linguagem corporal.

Esses pensamentos sobre a Educação Física pertencente às áreas das linguagens, assim como a escrita como forma de registro e avaliação nas aulas conduzidas pelo currículo cultural, têm nos atravessado e nos colocado em movimento. A seguir, buscaremos pensar a escrita com o corpo. Por mais que exija racionalização, ela pode ser criação e transformação a partir de coisas que podem afetar e atravessar o corpo.

A escrita para além da escolarização

A escrita com o corpo é aquela cuja linha que escreve é a mesma que se prolonga pelos membros corporais por meio de movimentos que perpassam pelos músculos e órgãos. Linhas que também respiram e padecem quando o corpo padece - linhas de uma escritura que se faz corpo no escrever. Sendo a escrita um espaço de direito misterioso. Mistério porque geralmente, não se sabe por onde começar, muito menos quando ou em qual lugar vai acabar, assim como o fato dela não se resumir somente nas palavras e ideias (Pontin; Godoy, 2014).

Brito e Costa com base em Lispector e Deleuze, corroboram com um pensar a escrita que cria e com o corpo:

A escrita é uma máquina produtiva de fuga, porém fugir não é negar o mundo, ao contrário, é criar mundos possíveis, um povo por vir. Deleuze, amante da escrita e da literatura, afirma que escrever passa por uma clínica e uma crítica. Escreve-se porque algo atravessa o corpo, escreve-se porque o mundo nos espanta, escreve-se porque alguma coisa incomoda, diz Lispector (Brito; Costa, 2020, p. 50)

Ademais, Foucault (2010, p. 290) nos ajuda a entender a escrita como meio de transformação: “Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes”.

Entendemos que tanto Deleuze e Lispector no pensar de Brito e Costa (2020), como Foucault (2010), referem-se à escrita na grafia, ou seja, nas palavras escritas como forma de comunicação e registro dos pensamentos. Sabemos que a escrita gráfica, historicamente, faz parte da escola, sendo esse um dos principais objetivos da educação escolar: a alfabetização no ensinar a ler e escrever. Segundo Guiral e Aquino (2012), o fazer ler e deixar escrever talvez sejam as funções delegadas ao processo de escolarização consideradas mais relevantes.

Não à toa, o fracasso escolar dificilmente vai estar relacionado à incapacidade de se fazer um bolo ou um gol de bicicleta, na execução perfeita de um passo do balé ou até mesmo na pintura de um quadro, mas sim, na leitura atropelada e na escrita errada no crivo das regras gramaticais (Guiral; Aquino, 2012).

Segundo Ramos do Ó e Aquino (2014), Foucault em uma entrevista no ano de 1968, relata que suas primeiras relações com a escrita, ocorridas na escola, foram bem complicadas, e que teve muita dificuldade para escrever bem. Tratava-se de um escrever bem que tinha relação com a criação de páginas com escritas legíveis. Ao fim, Foucault diz que em sua classe, ele era o mais ilegível.

A escolarização na tentativa de ensinar o escrever bem, ou seja, de forma legível, incentiva a escrita sobre o que se entendeu na leitura, que deve seguir um modelo pré-definido: relatar em um resumo sobre o que se aprendeu. Trata-se de um escrever para se ter uma nota, e com isso, uma promoção: passar de ano. Uma escrita cheia de normas, de controles e limites. Uma escrita esperada a partir de um enunciado propositivo. Nem tudo pode ser escrito em uma prova.

Guiral e Aquino (2012) concordam com esse nosso pensar, ao relatarem que o deixar escrever na escola não costuma permitir a escrita de qualquer texto ou sobre quaisquer coisas.

Mas sim, uma subordinação à escrita da leitura estipulada. Importa nesse escrito conter confissões do que se leu, porém, para ser validado, é preciso estar em consonância com as regras gramaticais, na exposição dos conteúdos barganhados, por meio de uma leitura coerente. No entanto, entendemos que há outras possibilidades de escritas que podem escapar das amarras da escolarização tradicional.

A expansividade contida nos escritos de Foucault, se estabelece em um fim incontestável cujo exercício da escrita se envolve com a vida referente ao modo de viver, ou melhor, com o modo intenso de condução da própria existência. O escrever passa a ter consistência a partir das forças operantes nas alterações sobre o que se pensa, e mais, do que se é. Muito sobre o que Foucault escreveu, teve relação com suas vivências, nos territórios por onde passou, como nos hospitais, fazendo estágio na área da psicologia para entender a constituição da loucura; na sua vida pessoal com a questão da sexualidade (Ramos do Ó; Aquino, 2014).

Esse modo de pensar a escrita como algo relacionado às necessidades e modos de vida, pode promover mudanças, não somente nas coisas e em seus significados, mas naquele que escreve, que ao escrever, faz afirmações, desconstrói argumentos para construir outros e, olha para si. Trata-se de um diferenciar nas escritas que compõem um texto, um parágrafo, ou até mesmo, numa pequena frase. Foucault em uma das suas entrevistas, relata:

[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo (Foucault, 2010, p. 289-290).

Ao pensarmos na escrita com Foucault, que pode provocar diferenças em quem escreve como sobre aquilo que se escreve, podemos dizer que toda escrita é subjetivada, ou seja, nunca escrevemos somente porque queremos escrever. Escrevemos porque sentimos necessidade de escrever. Escrevemos porque queremos aprender, mudar e criar. Para isso, a escrita que visa escapar do “escrever bem, de forma legível”, é aquela que nunca acontece só, que não se trata apenas da mão que conduz a caneta em uma folha, mas de um corpo que escreve. Uma escrita com o corpo.

Até aqui, encontramos de um lado a escrita como atividade de registro e avaliação que não visa a mensuração de uma nota, mas, o planejamento e replanejamento dos planos de aulas. Vimos também a escrita como uma atividade escolar obrigatória, que deve ser legível e

rigorosamente conduzida por regras gramaticais, algo que pode conduzir e modelar as expressões corporais, da mesma forma que a escrita gráfica. Do outro lado, encontramos a escrita com o corpo, que acontece pelas incomodações, espantos e necessidades, que podem provocar desmutações e criações.

Caminhos, meios, intenções

Em uma pesquisa, é necessário pensar, procurar, achar ou criar instrumentos metodológicos que possibilitem uma aproximação da realidade que se visa investigar com o contexto social. Sendo assim, a pesquisa está diretamente relacionada à ação de intervir, onde “o encontro com quem participa da pesquisa torna-se intervenção” (Fragelli; Ferigato; Ambrósio, 2023, p. 1931).

Pesquisar é um ato político, que segundo Fragelli, Ferigato e Ambrósio (2023), se faz necessário ser cuidadoso na produção dos conhecimentos que possam transformar a realidade de todos os sujeitos envolvidos por meio das intervenções. Trata-se de um pensar relacionado à metodologia da pesquisa-intervenção, utilizada nesse trabalho em tela.

Para Passos e Barros (2020), toda pesquisa-intervenção faz com que o pesquisador se aprofunde nas experimentações. No campo das experiências, conhecer e fazer são coisas inseparáveis na produção de saberes. Nesse processo, não há neutralidade, sempre há intenções de intervir na realidade, no contexto social, no território onde a pesquisa acontece.

O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação (Passos; Barros, 2020, p. 30).

São intervenções intencionais, porém, que seguem caminhos traçados diante dos acontecimentos, ou seja, não há determinações ou prescrições planejadas com antecedência. Para Passos e Barros (2020), a pesquisa-intervenção é conhecer o caminho ao caminhar com o objeto pesquisado, juntos constituírem esse caminho e se transformarem no decorrer da caminhada.

Na busca por experimentações da escrita nas aulas de Educação Física com alunos e alunas dos 5º anos do ensino fundamental anos iniciais em uma escola pública, de início, sem saber como fazer, por qual caminho iniciar, pensamos no ato de escrever em meio às vivências.

Com o caderno e o lápis na quadra em meio as bolas, cordas, arcos, tabelas de basquete, redes de vôlei e cones; ou na sala de Educação Física em meio aos tatames, colchonetes, espelhos, televisão, armários, bolas de pilates, jogos de lego e de tabuleiros.

Porém, diante das nossas limitações a partir das nossas experiências em território escolar/Educação Física, entendemos ser despontecializante falar às alunas e alunos para pararem com as vivências corporais e escreverem em seus cadernos. Poderia ser um corte de fluxos que talvez pudesse despontencializar aqueles corpos. Algo que já acontece a cada fim de aula, em uma instituição normatizadora como é a escola, onde a aula tem hora para começar e terminar.

Foi quando pensamos em escritas com canetinhas grossas e coloridas no papel Kraft pendurado como painel. Com a orientação que os alunos e alunas escrevessem diariamente no final de cada aula sobre seus pensamentos, necessidades e sentimentos referente às vivências durante as tematizações das práticas corporais escolhidas como tema de estudo. E assim se deu. A aula começou com um elemento novo. Um papel Kraft de aproximadamente 4 metros de comprimento e 1 metro de largura cruzou a parede da sala de aula e o alambrado da quadra.

Num segundo momento, após termos apresentado em um evento acadêmico⁹ as primeiras escritas discentes no papel de kraft como painel, que ocorreram sempre no final de cada aula, passamos a fazer de uma outra forma. As escritas continuaram a acontecer no papel Kraft, porém, como tapete, estendido no chão, e não mais no final de cada aula, mas sim, em qualquer momento.

Com essas intervenções, buscamos produzir o material empírico da pesquisa, que será descrito na seção seguinte em forma de relato de experiência, e analisado a partir dos conceitos abordados neste texto.

A escrita para além da avaliação

Começamos aquele ano letivo de 2024 com a tematização do basquete. As tematizações aconteceram durante aproximadamente 5 meses, por meio das vivências de jogos e gestualidades específicas, assistências de vídeos, leituras de textos, entrevistas com praticantes e problematizações.

⁹ IX Seminário Conexões: Deleuze e Linhas e Cosmo e Educação e... Ver: <https://seminarioconexoes2024.hotglue.me/?presentation>.

O papel kraft “em branco”¹⁰, aos poucos, foi ganhando cores, imagens, enunciados e diálogos. Os mesmos corpos que vivenciavam às práticas corporais nas aulas de Educação Física, se envolviam nas linhas que escreviam, ali, naquele mesmo território, para que os sentimentos, necessidades, dores, sensações, vontades de falar a verdade e pensamentos diversos não se perdessem no tempo.

Imagem 1: Pannel de papel kraft



Fonte: Elaboração própria

*Professor, o que é pra fazer nesse papel pendurado? Pode desenhar? É pra a gente escrever?*¹¹ Sim, foi a resposta. Convidamos para ocuparem, se desejarem, o papel. Nesse momento, saiu a orientação docente: Mas, só no final da aula. E assim, os registros foram sendo produzidos, as escritas acontecendo e o papel kraft ganhando cores.

Imagem 2: Escritas no pannel de papel kraft



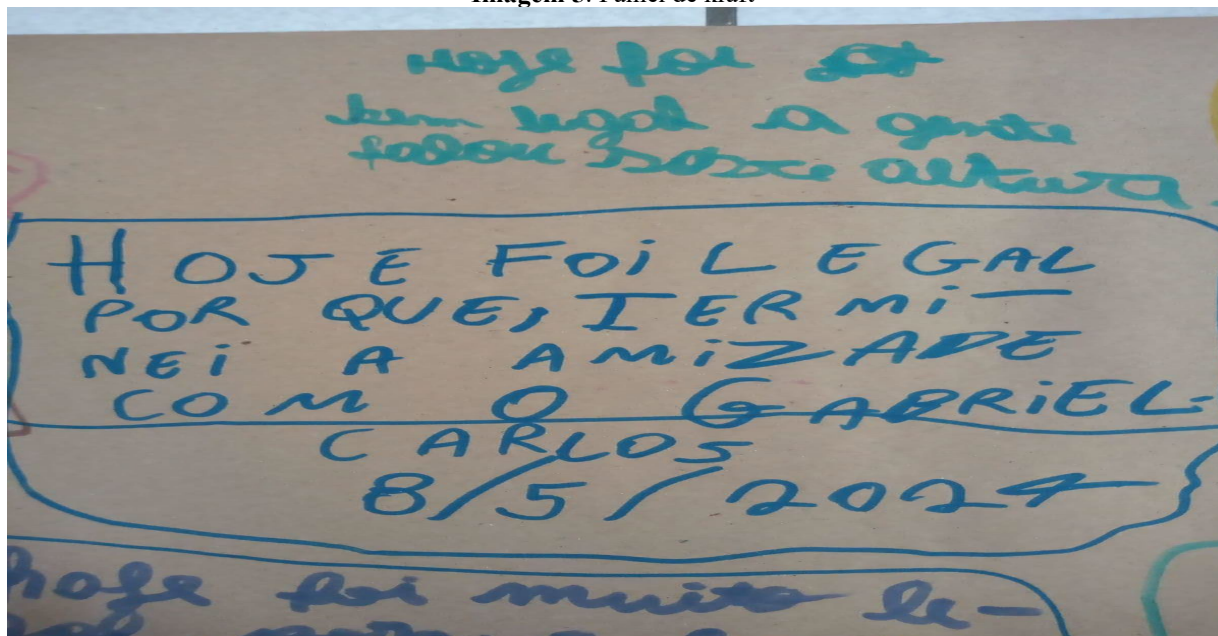
Fonte: Elaboração própria

¹⁰ No sentido representacional de não haver nenhuma escrita ou qualquer outro tipo de registro no papel kraft.

¹¹ Todas as escritas em *itálico* que estão no texto, são enunciados discentes que foram registrados pelo docente em seu diário de bordo.

Aqui, cabe anunciar, na aula de Educação Física, que a amizade com o Gabriel se encerrou. E isso foi legal. *Hoje foi legal porque terminei com o Gabriel.* Coisas que acontecem em uma aula sem a percepção docente, ou seja, nas imanências.

Imagem 5: Pannel de kraft



Fonte: Elaboração própria

Erros ortográficos e gramaticais? Não importa nesse local. O que importa é dizer que a Maria vacilou, e que a Gabi não entendeu. Algo que aconteceu quando a Maria diante de alguns conflitos no jogo quis parar de jogar, mas a Gabi queria continuar.

Imagem 6: Painéis de kraft



Fonte: Elaboração própria

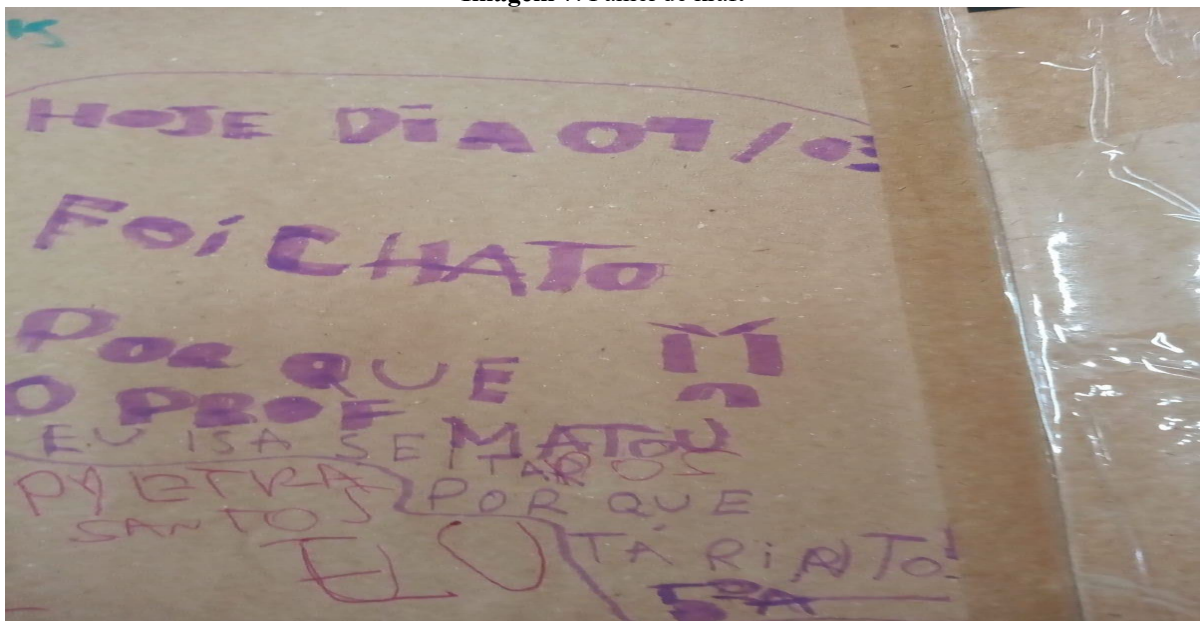
Palavras trocadas, mas com profundas relações. *Hoje o dia foi chato, porque o professor matou eu, Isa, sentar, porque estava rindo.* O que o professor fez, foi pedir para a aluna Isa se

sentar, pois deitada no tatame enquanto o mesmo desenvolvia uma discussão sobre a assistência de um vídeo, ela com suas colegas conversavam e riam. Essas atitudes estavam incomodando o professor ao ministrar a aula.

O corpo da Isa não estava sendo atravessado pelos signos da aula. Outras coisas mais interessantes que às fazia dar risadas, à afetavam com alegria. Ela e suas amigas não perceberam que estavam atrapalhando a aula, mas, o professor à “matou”, quando pediu para que se sentasse, com isso, que parasse de incomodar com suas risadas.

A Isa, ao escrever, trocou a palavra “mandou” pela “matou”. Mas, naquele momento, o que o professor fez foi, de fato, matar/interromper fluxos de prazeres. Dali em diante, a Isa passou toda a aula séria e em silêncio, no final, escreveu sobre tais acontecimentos e dos seus sentimentos. Afetos tristes.

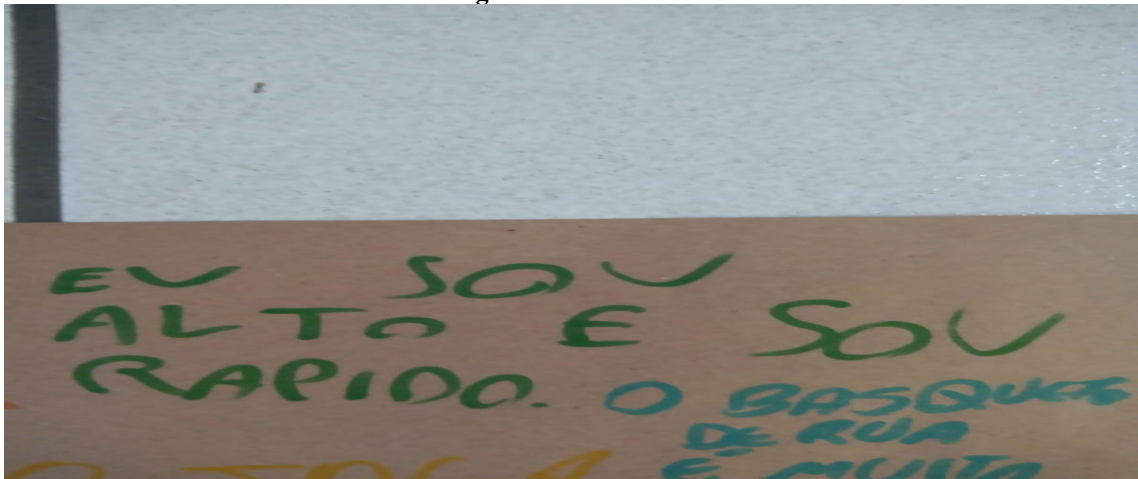
Imagem 7: Painel de kraft



Fonte: Elaboração própria

Nas aulas sobre as posições dos jogadores, a normatividade do basquete foi questionada. *Sou alto e sou rápido*, disse o aluno mais alto da turma, que não queria ser pivô tendo que ficar na defesa no garrafão pelo seu time. Pois o que te dava prazer em jogar basquete, era ser o alar-mador, pontuar pelo seu time, fazer as cestas. Ele não concordou com o discurso normatizante desse esporte, muito menos com as ciências da fisiologia humana, que dizem que o corpo alto é lento, porém, forte e bom para atuar na defesa.

Imagem 8: Painel de kraft

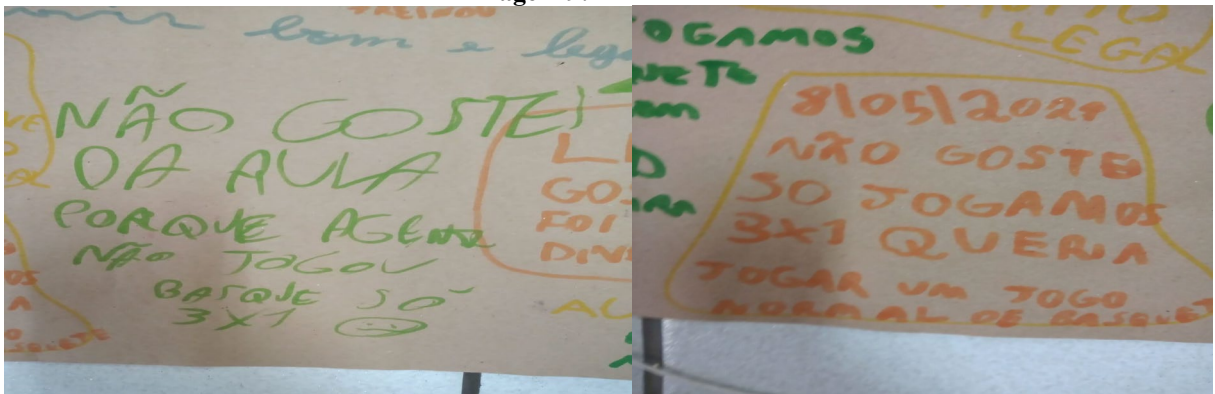


Fonte: Elaboração própria

Não gostei da aula porque a gente não jogou o basquete, só 3x1. Escrita que surgiu após certas vivências de outras formas de jogar basquete depois que convidamos dois praticantes desse esporte para participarem de uma das aulas. Eles nos deram uma entrevista e nos mostraram como fazer uma bandeja usando bambolês no chão para indicar os passos longos que deveriam ser seguidos de um salto e a bola conduzida com a palma da mão para a cesta como se estivesse em uma bandeja.

Em seguida, nos apresentaram o jogo de basquete 1x1, logo após, com a participação de alguns alunos e alunas, o 3x3. Nas aulas seguintes, passamos a vivenciar esses outros modos de jogar basquete, mas a resistência continuou. *Não gostei, só jogamos 3x1*¹³, *queria jogar um jogo normal de basquete.* Um jogo normal de basquete? O 1x1 e 3x3 não são formas de jogar basquete? Foram perguntas que nos conduziram a pensar e problematizar os discursos circulantes do normal e anormal, e sobre as práticas corporais como produções culturais.

Imagem 9: Pôster de kraft



Fonte: Elaboração própria

¹³ Os alunos escreveram 3x1, no entanto, a intenção era falar sobre o 3x3.

São signos que foram emergindo nos acontecimentos das aulas, a partir do basquete e além dele. Algo que se conecta com a relação do aprender com os signos para uma possível análise das intervenções dessas escritas no painel de papel kraft. Deleuze comenta: “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (Deleuze, 1988, p. 54).

Essas primeiras experiências com papel Kraft nas aulas de Educação Física foram interessantes. No entanto, no decorrer dessas experimentações, buscamos outras possibilidades que pudessem dar ainda mais vazão à criação: Por que só no final da aula?

Passamos a pensar e experimentar a escrita em qualquer momento da aula. Para isso, deixamos o papel kraft estendido no chão com as canetinhas expostas, por isso, chamamos de tapete de papel kraft. Algo pensado a partir das nossas primeiras vivências e produções das escritas no painel de papel Kraft nas aulas de Educação Física que apresentamos em um evento acadêmico organizado pela Faculdade de Educação da Unicamp: IX Seminário Conexões: Deleuze e Linhas e Cosmos e Educação e e...

Imagem 10: Tapete de kraft



Fonte: Elaboração própria

No Conexões, levamos os painéis de papel Kraft com as escritas dos alunos e alunas e penduramos na sala onde realizamos a apresentação do nosso trabalho. Também levamos um papel Kraft em branco e canetinhas coloridas para que as pessoas que estivessem assistindo nossa apresentação, pudessem experimentar a escrita nos devires e imanências durante a exposição do trabalho.

Nessa sala, além da programação da apresentação do nosso trabalho com a escrita, um outro, também do nosso grupo, iria ser apresentado sobre a colagem a partir de revistas, jornais, tesouras e cola. Para possibilitar e facilitar o trabalho com as colagens, deixamos o papel kraft ao invés de pendurado, estendido no chão. Dissemos que as e os ouvintes poderiam fazer suas escritas e colagens a qualquer momento durante nossas apresentações. Foi assim que começamos a pensar no tapete de papel kraft.

Imagem 11: Tapete de kraft



Fonte: Elaboração própria

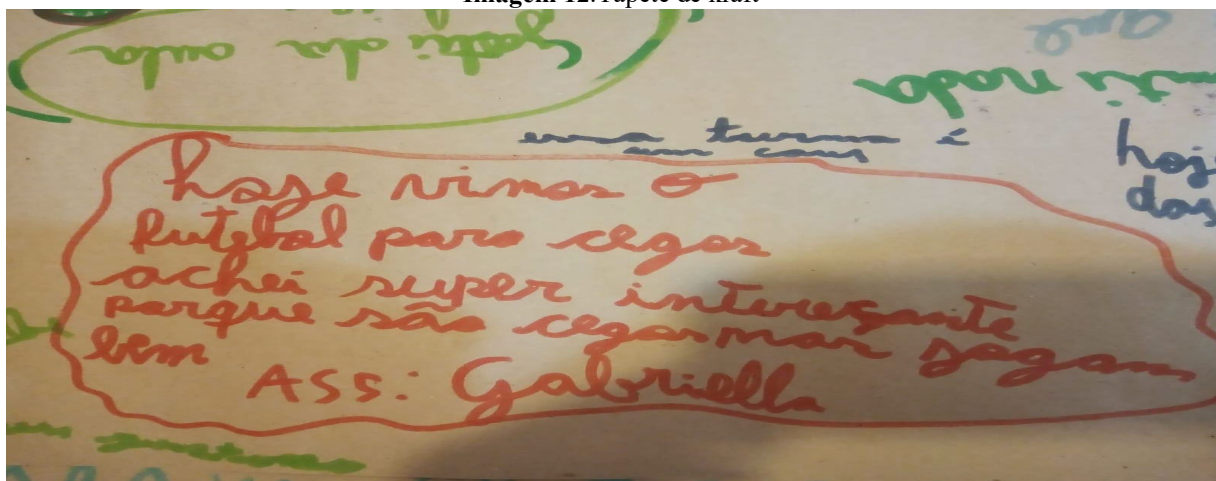
A partir dessas experiências, levamos essa ideia para as aulas de Educação Física. Orientamos que as alunas e os alunos escrevessem a qualquer momento da aula, de forma livre. Uma escrita não obrigatória e sem um momento específico, assim como fizemos durante a apresentação dos nossos trabalhos no IX Seminário Conexões.

Ao entrarem na sala ou na quadra e se depararem logo no começo da aula com o tapete de Kraft e as canetinhas no chão, algumas crianças perguntaram: *Professor, é para escrever agora?* Respondemos: Quando quiserem. O olhar era de espanto. *Professor, pode desenhar?* Respondemos: Façam o que quiserem. *Agora ou no final?* Respondemos: Quando quiserem.

Com isso, as escritas aconteceram em diferentes momentos da aula. Quando perguntavam o que era para escrever ou desenhar. O que quisessem, era a resposta.

Iniciamos a tematização de um novo tema, o futebol para cegos, que durou aproximadamente 3 meses. Como pode um cego jogar futebol? Pelas escritas discentes, talvez essa tenha sido a pergunta disruptiva que os fizeram pensar em cada vivência com tal prática corporal. *Hoje vimos o futebol para cegos, achei super interessante, porque são cegos mas jogam bem.* Retrata o espanto de uma aluna após assistir em um vídeo pessoas cegas jogarem bem o futebol, talvez porque, para ela, jogar futebol seja difícil, até para quem enxerga.

Imagem 12: Tapete de kraft

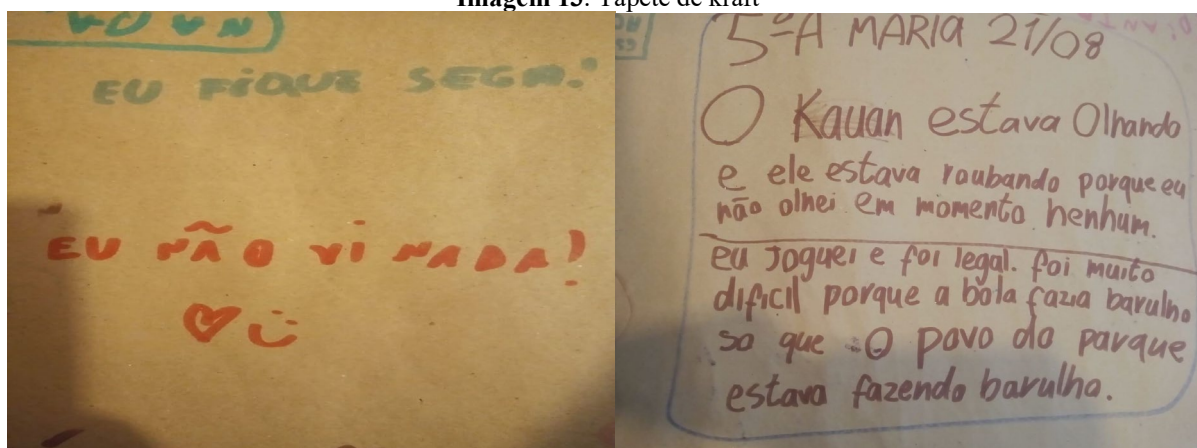


Fonte: Elaboração própria

Eu fiquei cega! Eu não vi nada. Teve quem não enxergou nada ao colocar a venda nos olhos, mas, teve denúncias de quem tentou trapacear. *O Kauan estava olhando e ele estava roubando, porque eu não olhei em momento nenhum.*

Surgiram escritas relacionadas a dificuldade da vivência de uma prática corporal de como ela acontece fora dos muros da escola. *Eu joguei e foi legal. Foi muito difícil porque a bola fazia barulho, só que o povo do parque estava fazendo barulho.* Diante das realidades daquela escola, o barulho do parque impedia a escuta do som produzido pela bola com guizo ao rolar, dificultando o jogo do futebol de cegos, mas, ao mesmo tempo, a satisfação de ter vivido algo novo e que foi legal.

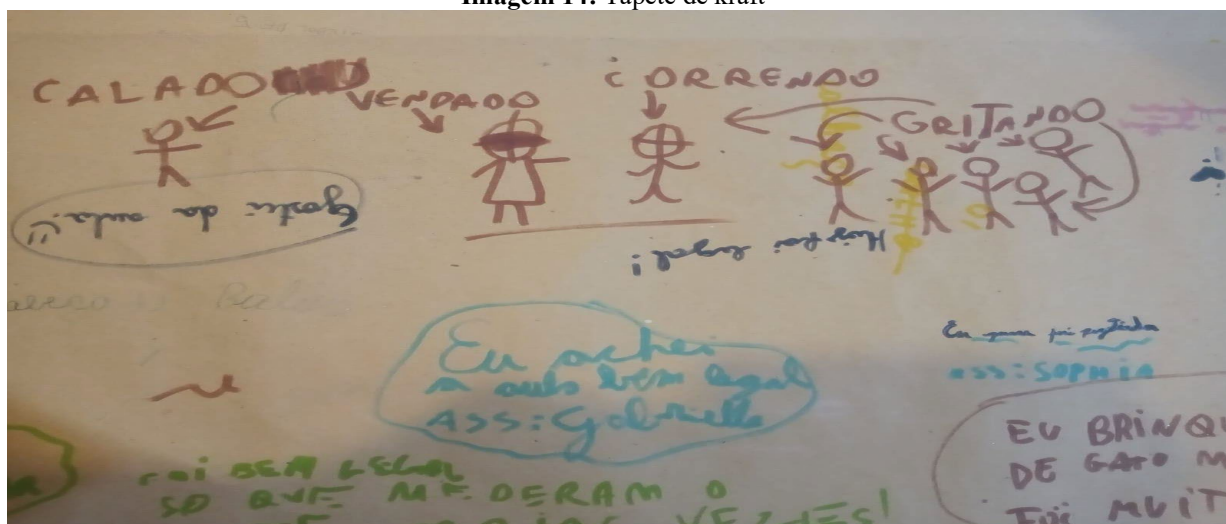
Imagem 13: Tapete de kraft



Fonte: Elaboração própria

Nas atividades de ampliação do tema com a assistência de vídeos sobre como o jogo acontece e suas regras, percebeu-se a necessidade do silêncio para que o jogo de futebol às cegas acontecesse. Diante disso, emergiram escritas dizendo que o barulho incomodava. Em um desenho, tem alguém que grita: “*Calados*”, enquanto outras pessoas tentam jogar futebol com os olhos vendados, mas próximo da quadra tem um grupo “*gritando*”.

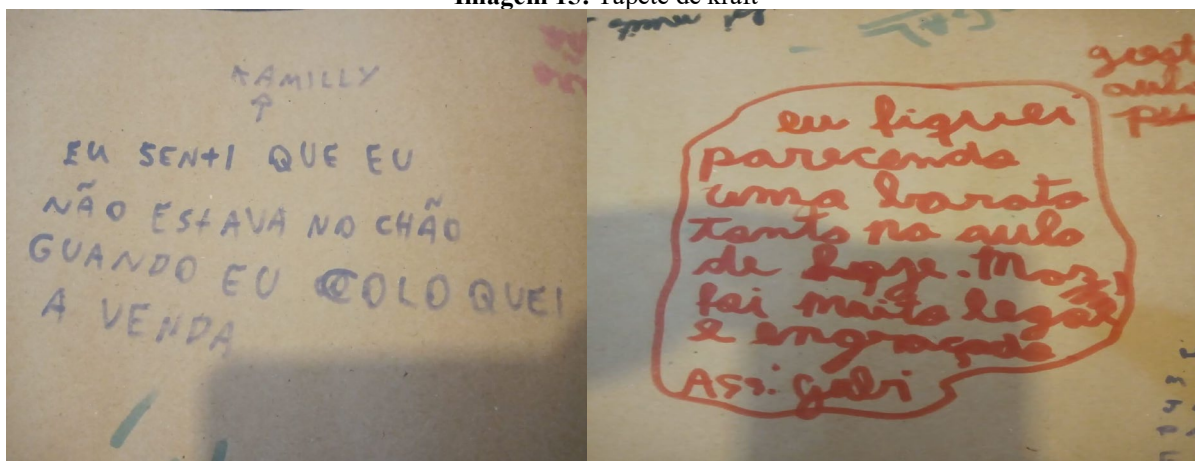
Imagem 14: Tapete de kraft



Fonte: Elaboração própria

Sensações estranhas atravessaram certos corpos: *Senti que não estava no chão. Eu fiquei parecendo uma barata tonta na aula de hoje. Mas, foi muito legal e engraçado.* Para alguns estudantes, não importou se deu ou não para ouvir o guizo da bola ao rolar pela quadra diante do barulho das crianças que brincavam no parque, ou se teve quem trapaceou ao tentar ver pelas brechas da venda. O que importou de fato, é que foi muito legal e engraçado. Foi potente!

Imagem 15: Tapete de kraft

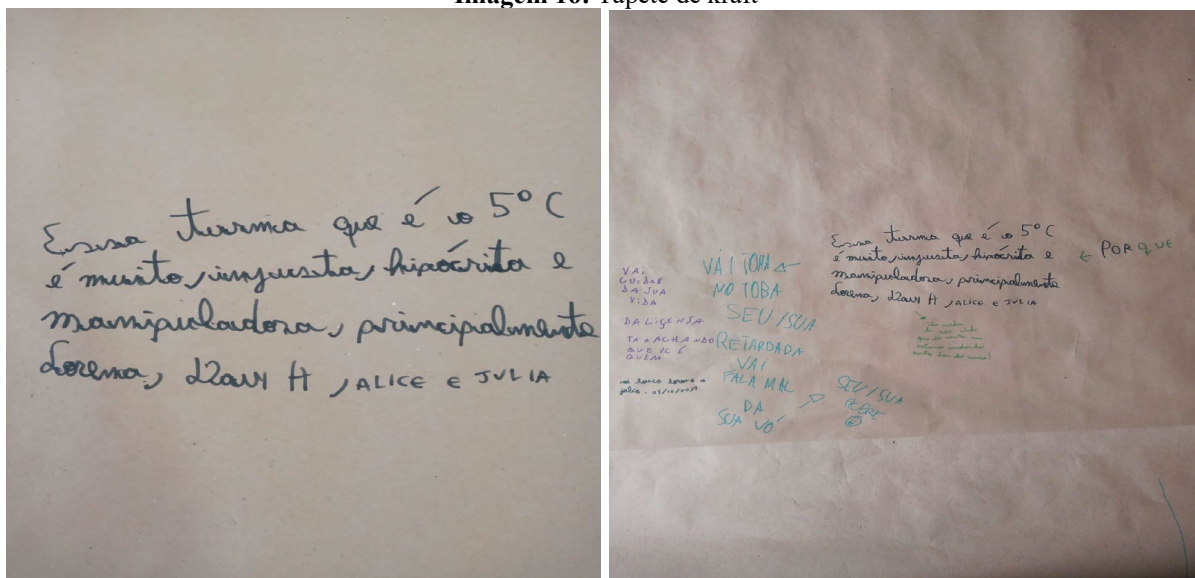


Fonte: Elaboração própria

Nos devires e imanências das aulas diante dos elementos (signos) para as tematizações do tema em estudo, os alunos e alunas, a qualquer momento da aula, utilizaram o tapete de papel Kraft para falarem também das suas inquietações.

Nesse tapete de papel kraft, escreveram seus pensamentos que escaparam das vivências. *Essa turma que é o 5°C é muito injusta, hipócrita e manipuladora, principalmente Lorena, Davi H, Alice e Julia.*

Imagem 16: Tapete de kraft

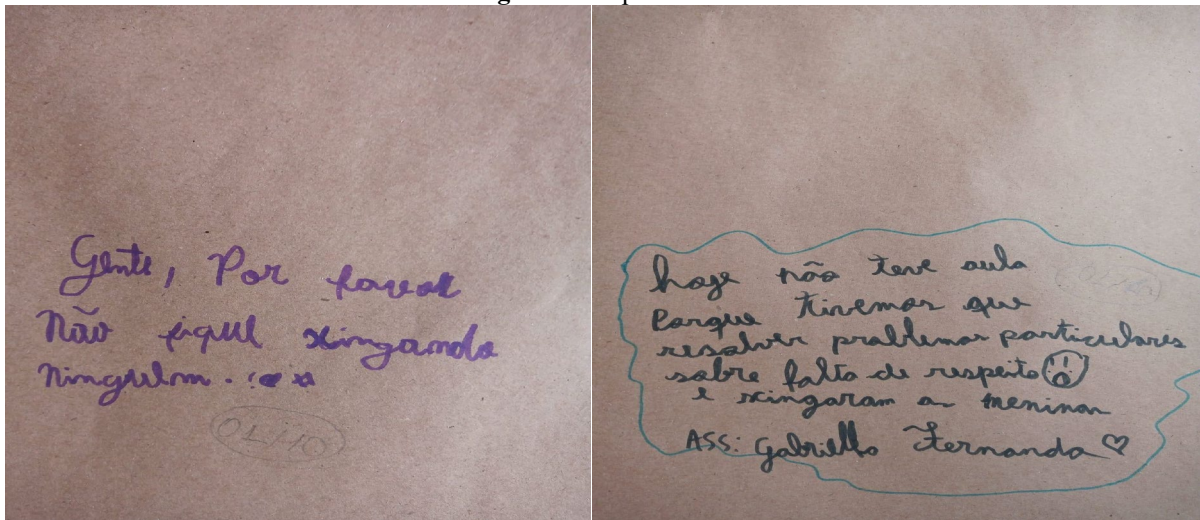


Fonte: Elaboração própria

Como resposta: *Vai tomar no toba seu/sua retardada. Vai falar mal da sua vó. Vai cuidar da sua vida. Dá licença. Tá achando que você é quem?; Se você quer guerra, é isso que você vai ter.*

Conflitos nas escritas no tapete de papel kraft, que nos escapou saber quando e como aconteceram, que resultaram até mesmo em escritas que visaram mediações em busca da paz: *gente, por favor, não fique xingando ninguém*. Assim como uma queixa pela falta de aula, ou seja, da vivência corporal para a problematização de um conflito em aula. *Hoje não teve aula porque tivemos que resolver problemas particulares sobre a falta de respeito, xingaram as meninas*.

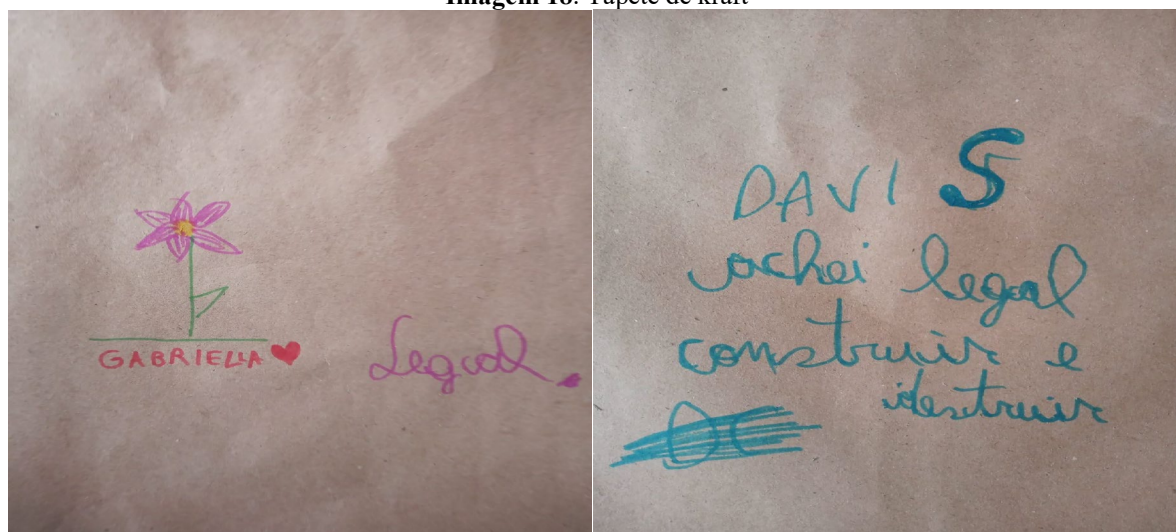
Imagem 17: Tapete de kraft



Fonte: Elaboração própria

Para alguns leitores, ao lerem todo esse xingamento nas escritas, talvez entendam como uma falta de respeito pelo próximo. Uma falta de educação. Já para outros, talvez seja um ato de coragem escrever o que pensa sobre as relações de poder que produzem muitas coisas no ambiente em que a aula acontece. Ambiente controlado constantemente pela ordem, pela exigência do respeito, pela educação no tratamento pessoal. Quem não se coloca nesse controle, poderá sofrer punições.

O tapete de papel kraft também foi ocupado com escritas que vão além das tematizações. Como no desenho de uma flor seguida do sentimento de ter vivido algo *legal*. E, coisas que nos fazem pensar na luta diária pela transformação: *achei legal construir e destruir*, na criação de quadras de basquete e posicionamento dos jogadores com peças de lego. Algo que nos faz pensar: o que se pode em uma aula construir e desconstruir?

Imagem 18: Tapete de kraft

Fonte: Elaboração própria

Alguns alunos e alunas escreveram sempre, a cada aula, outros e outras, às vezes. Teve quem nunca escreveu. Teve quem continuou escrevendo só no final. Com frequência, brigavam pela cor de canetinha preferida.

Buscamos com as tematizações do basquete e do futebol de cegos, escritas com o corpo, no entanto, sem uma obrigação, sem regras gramaticais. Escritas que pudessem emergir pelos alunos e alunas ao se colocarem naquele espaço, onde o papel kraft e as canetinhas passaram a compor o cenário. Onde as escritas estiveram em contato com o tema da aula e com às coisas que escaparam dela; com as cestas de basquete, a bola, o gol, a venda nos olhos e a escuridão, e com as linhas que demarcam o chão; com a verdade e a mentira; com o ódio e o amor; com a alegria e a tristeza. Incentivamos um espaço de escrita voltado para a criação e transformação, que se deram em atos políticos.

Segundo Brito e Costa (2020), a escrita, quando longe das regras, das normas e dos modelos pré-definidos, faz dela uma forma de relacionamento com as coisas e objetos, com os pensamentos e sentidos. Escrever assim, é fazer da escrita uma máquina de linhas de fuga, não no sentido de fugir das coisas que acontecem ao nosso redor e no mundo, ao contrário, trata-se da criação de outras coisas e de outros mundos, que desejamos pegar e habitar.

A pensar

No currículo cultural da Educação Física, a escrita gráfica é uma das possibilidades de registro referente ao encaminhamento didático-metodológico voltado para a produção de avaliações. Escritas essas envolvidas na tematização de práticas corporais vivenciadas,

experimentadas, problematizadas, lidas em aula durante todo processo formativo para os planejamentos e replanejamentos docentes.

No entanto, nos colocamos em experimentar outras possibilidades de escrita. Às que possam acontecer no jogo das forças operantes por meio das governamentalidades que conduzem no território escola/aula. É sobre esse jogo, na tensão dos limites que nos interessa problematizar as escritas discentes nas aulas de Educação Física, sob a ótica da filosofia da diferença.

Nas intervenções, percebemos escritas com distintas intenções. Escritas longas, outras curtas, e algumas sem o ponto final, inacabadas. Muitos erros ortográficos e gramaticais. Alguns desenhos e rasuras. Algumas com nome e outras no anonimato.

Os alunos e alunas usaram a escrita também para expressarem seus sentimentos, para darem visibilidade a outras coisas que aconteceram, e que não necessariamente estavam previstas e ensinadas nas aulas. Denúncias, críticas, afirmações e confissões fizeram parte das nossas aulas de Educação Física.

Nesse processo das experimentações em busca das escritas discentes no papel de Kraft, seja no painel ou no tapete, no final ou a qualquer momento da aula de Educação Física, aconteceram escritas que talvez tenham escapado das amarras normativas da escolarização. Algumas escritas relacionadas diretamente à aula, outras não.

Escritas que deram vazão ao não esperado, ao não previsível, à criação. Foram para além do uso avaliativo ou como contribuições para novos planos de aula. Foram escritas com o corpo, como linhas de fuga nos devires e nas imanências das aulas, que nesse artigo, ainda não tivemos condições de defender, de fundamentar, mas que está em processo de uma possível tese.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Maria dos Remédios de; COSTA, Dhemersson Warly Santos. Escrita e corpo e fabulação: variações com Deleuze e Clarice Lispector. **Linha Mestra**, Campinas, n. 41, p. 45-54, maio-ago. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>. Acesso em: 03 fev. 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Trad. A. Guerra Neto, A. L. Oliveira, L. C. Leão e S. Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. J. G. Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VI: repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 289-347.

FRAGELLI, Clau; FERIGATO, Sabrina Helena; AMBRÓSIO, Letícia. Mapeamento dos afetos territoriais: construindo metodologias sensíveis em pesquisa intervenção. **Revisbrato**, v. 7, n. 3, p. 1929-1945, 2023.

GUIRAL, Gustavo; AQUINO, Julio Groppa. Rumores da escrita: por um endereçamento não metafísico ao gesto escritural escolar. **Textura**. Canoas, n. 25, p. 3-21, jan.-jun. 2012.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001

NEIRA, M. G. O currículo cultural e a afirmação das diferenças. In: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 183-201.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural da Educação Física. In: FERNANDES, C. (org.). **Ensino fundamental - planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias**. São Paulo: Editora Appris, 2018, p. 77-115.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set.-dez. 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. 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, 2020, p. 17-31.

PONTIN, Vivian Marina Redi; GODOY, Ana. Das escritas, dos corpos, afetos e entretempos. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1559-1569, set./dez. 2014.

RAMOS do Ó, Jorge; AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan.-jun. 2014.

SILVA JÚNIOR, Welington Santana; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Currículo cultural: outras possibilidades de pensar a resignificação. **Movimento**, [S. l.], v. 29, p. 1-17, 2023.

Sobre o autor e a autora

Welington Santana Silva Júnior: Doutorando em educação pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, Graduado em Educação Física pela Faculdade Uirapuru. Professor efetivo de Educação Física Escolar na Prefeitura de Sorocaba. *E-mail:* juniorwelington@hotmail.com

Carolina Rodrigues de Souza: Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e professora nessa mesma instituição no Departamento de Metodologia de Ensino.
E-mail: carolinasouza@ufscar.br

Recebido em: 01 fev. 2025

Aprovado em: 16 jul. 2025

Experimentação e educação física: a dimensão dos afectos e da experiência nas práticas corporais

Experimentation and physical education: the dimension of affects and experience in bodily practices

Experimentación y educación física: la dimensión de los afectos y la experiencia en las prácticas corporales

Rubens Antonio Gurgel Vieira¹

Pedro Xavier Russo Bonetto²

Resumo: O ensino das práticas corporais no âmbito da Educação Física teve sua função cooptada pelas teleologias modernas, bastante representada pelas noções de aprender, interpretar, nomear, significar, compreender, explicar, registrar, analisar, identificar, distinguir. Fora da escola formal a racionalidade não é diferente. Dançam para emagrecer, combater sedentarismo, melhorar a qualidade de vida e curar a depressão. Lutam, jogam, fazem ginásticas pelos mesmos motivos, incluindo talvez, a dimensão da competição. Diante dessa conjectura, o que se propõe é justamente a revalorização do seu aspecto intangível, não teleológico, aquilo que é próprio do *ludens* – a sensação de prazer, desafio e fuga do real, produzindo afectos e perceptos que se relacionam com a experimentação.

Palavras-chave: Educação física; Experimentação; Práticas corporais.

Abstract: The teaching of bodily practices within the scope of Physical Education has had its function co-opted by modern teleologies, largely represented by the notions of learning, interpreting, naming, signifying, understanding, explaining, recording, analyzing, identifying, and distinguishing. Outside formal schooling, rationality is no different. People dance to lose weight, combat sedentary lifestyle, improve quality of life, and cure depression. They fight, play, and practice gymnastics for the same reasons, perhaps also including the dimension of competition. Given this context, what is proposed here is precisely the revaluation of its intangible, non-teleological aspect—what is inherent to *ludens*: the sensation of pleasure, challenge, and escape from reality, producing affects and perceptos that are linked to experimentation.

Keywords: Physical education; Experimentation; Bodily practices.

Resumen: La enseñanza de las prácticas corporales en el ámbito de la Educación Física ha visto su función cooptada por las teleologías modernas, representadas en gran medida por las nociones de aprender, interpretar, nombrar, significar, comprender, explicar, registrar, analizar, identificar y distinguir. Fuera de la escuela formal, la racionalidad no es diferente. Las personas bailan para perder peso, combatir el sedentarismo, mejorar la calidad de vida y curar la depresión. Luchan, juegan y practican gimnasia por los mismos motivos, tal vez incluyendo también la dimensión de la competencia. Ante este contexto, lo que se propone aquí es precisamente la revalorización de su aspecto intangible, no teleológico, aquello que es propio del *ludens*: la sensación de placer, desafío y escape de la realidad, produciendo afectos y perceptos que se relacionan con la experimentación.

Palabras claves: Educación física; Experimentación; Práticas corporales.

¹ Universidade Federal de Lavras

² Universidade Estadual de Pernambuco

Introdução

O ensino de Educação Física tem sido historicamente moldado por concepções curriculares que privilegiam a racionalidade e a finalidade, em sentido filosófico do utilitarismo (Ghiraldelli Júnior, 1987; Bracht, 2019; Vieira, 2022; Bonetto; Vieira, 2023). No campo da teorização curricular, especialmente, podemos elencar objetivos como a promoção da saúde, o desenvolvimento de habilidades motoras e o aprimoramento do desempenho esportivo (Darido, 2003; Nunes, Rubio, 2008; Neira; Nunes, 2009).

Todavia, tal finalidade de cunho pedagógico, advindo dos preceitos da modernidade filosófica, com frequência orienta tanto as práticas escolares quanto as vivências corporais fora do ambiente educativo, em que a prática de esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras é restrita aos seus “benefícios”, tratando-se, portanto, de um investimento, ou seja, frequentemente associada a metas como desenvolvimento (em seus múltiplos aspectos), condicionamento físico e combate ao sedentarismo.

Como tese central, partimos da afirmação de que essas concepções utilitaristas da Educação Física e o ensino de práticas corporais, de forma geral, negligenciam uma dimensão fundamental do encontro entre as pessoas e uma dada prática corporal: a experiência vivida e a potência dos afectos (Mossi, 2015; Bonetto; Vieira, 2023).

Quando reduzimos as práticas corporais a meios para alcançar determinados fins, deixamos de reconhecer seu potencial para criar sentidos que escapam à lógica da representação. Sobre esse conceito, Gallo (2017) afirma que representação é um operador conceitual vinculado a uma visão tradicional do conhecimento, em que o mundo é concebido como uma realidade fixa que a mente capta e reproduz de forma estável. Dessa maneira, baseia-se na correspondência entre sujeito e objeto, supondo que o conhecimento é uma reprodução fiel da realidade.

Em oposição a essa lógica representacional, o perspectivismo rompe ao enfatizar que o conhecimento não é um espelho da realidade, mas uma construção ativa do sujeito. Em vez de captar algo dado, a interpretação cria sentidos em um processo dinâmico, sempre aberto a novas leituras e deslocamentos (Deleuze, 1976). O movimento, na lógica perspectivista ou interpretacionista, não se limita a ser um instrumento, mas pode se configurar como um acontecimento, uma experiência estética e sensível, capaz de produzir singularidades (Bonetto; Vieira, 2023).

Diante do contexto delineado, surge certa necessidade de problematizar as formas como a lógica teleológica tradicional opera e se impõe sobre o que se passa a partir de uma experiência corporal. O que se perde quando o movimento é reduzido a um instrumento para alcançar metas específicas? Como repensar a Educação Física e o ensino das práticas corporais de modo a enfatizar sua potência estética, lúdica e sensível? Essas são algumas das questões que orientam esta reflexão de cunho ensaístico. O desafio que se propõe é desafiar a primazia da racionalidade moderna e a explorar as possibilidades de um ensino que privilegie a experimentação, em vez da mera adequação a objetivos pré-determinados.

Neste sentido, ao problematizar a captura teleológica das práticas corporais, este texto tem como pontos de partida os conceitos de afecto/afecções (Deleuze, Guattari, 2010) e de experiência (Larossa, 2002; Nunes *et al.* 2021). Em contraste com a visão curricular hegemônica da Educação Física que subordina a corporeidade a finalidades previamente estabelecidas, propõe-se aqui uma perspectiva pedagógico-filosófica, que enfatiza o potencial sensível e expressivo das práticas corporais, resgatando sua potência enquanto acontecimento (Deleuze; Guattari, 2011c; Zourabichvili, 2004; Bonetto; Vieira, 2023).

O caminho heurístico traçado parte da noção de *ludens* (Huizinga, 2008) e das concepções de afectos e perceptos (Deleuze; Guattari, 2010) para discutir como a experimentação/vivência das práticas corporais pode ser compreendida para além das métricas tradicionais de avaliação e aprendizado. Ao assumir essa perspectiva, busca-se explorar como a experiência vivida nas práticas corporais pode ser compreendida para além da lógica da utilidade e da representação, inspirando-se em concepções que tomam os afectos como força motriz da existência e da criação – tal como formuladas por pensadores como Spinoza (2007) e Deleuze (2006) –, pretende-se evidenciar que o corpo, ao se mover, não apenas cumpre funções ou responde a comandos, mas produz intensidades, estabelece conexões e gera sentidos que escapam ao utilitarismo da racionalidade moderna.

Busca-se assim contribuir para um debate que desafia as narrativas hegemônicas no ensino da Educação Física e amplia as possibilidades de compreensão do corpo e do movimento no contexto educativo e social. No campo do ensino formal, essa perspectiva implica questionar os currículos tradicionais e críticos, sugerindo experiências pedagógicas que favoreçam a experimentação, o jogo e a abertura ao imprevisto. Em vez de ensinar o corpo a desempenhar gestos de maneira correta, útil ou eficiente, trata-se de criar espaços onde ele possa explorar sua própria potência de ação e sentir os efeitos de sua movimentação

no mundo, ampliando os horizontes daquilo que pode ser vivido e experimentado sem limitar-se aos efeitos de expansão da racionalidade crítica.

Entre a teleologia racionalizante e a dimensão dos afectos: a disputa pelo sentido das práticas corporais

Conforme apresentado, ao longo da modernidade as práticas corporais foram progressivamente capturadas por uma lógica teleológica que subordina o movimento a finalidades preestabelecidas. Na escola, o ensino da Educação Física tem sido amplamente influenciado por discursos acríticos que enfatizam a necessidade de aprender, interpretar, nomear, significar, compreender e explicar os movimentos, seja para combater o sedentarismo, desenvolver habilidades motoras ou facilitar a aprendizagem sociocognitiva. Exemplo cabal do que se afirma são as competências e habilidades contidas em documentos curriculares oficiais, dentre o mais importante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Competências específicas de Educação Física para o ensino fundamental

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Brasil, 2018, p. 223).

Tal como exposto, o que se observa é uma supervaloração dos objetivos funcionalistas, representados pelos termos compreender, planejar, empregar, refletir, identificar, discutir e reconhecer, diante das possibilidades de experimentar, usufruir, desfrutar, apreciar e criar. A captura das práticas corporais por finalidades externas as alinha a uma lógica de produtividade e eficiência que permeia diversos aspectos da vida social, movida pela axiomática capitalista. (Deleuze; Guattari, 2011a; 2011b; 2011c).

Desse modo, o corpo passa a ser treinado, regulado e monitorado dentro de um sistema que valoriza a mensuração de desempenhos, a superação de limites e a melhoria de resultados. Esse paradigma reflete a influência das ciências médicas, da psicologia comportamental e das pedagogias tecnicistas, que contribuem para a normatização dos gestos e para a padronização dos modos de experienciar o movimento (Soares, 1994; Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009; Bonetto; Vieira, 2023).

Fora do contexto escolar, a mesma racionalidade utilitarista se manifesta na forma como as pessoas dançam para emagrecer, praticam lutas para disciplinar o corpo, jogam para desenvolver habilidades estratégicas ou fazem ginástica para melhorar a qualidade de vida. Como consequência danosa, o caráter espontâneo, expressivo e afetivo das práticas corporais é frequentemente suprimido, cedendo lugar a uma concepção estritamente funcional do corpo e do componente.

Imagem 1: Propaganda de uma escola de Yoga

O IMPACTO NO ORGANISMO
Ainda há muito a descobrir sobre os mecanismos pelos quais a yoga promove benefícios. A seguir, o que se conhece até agora.

SISTEMA NEUROENDOCRINOLÓGICO
Reduz a liberação de cortisol, hormônio produzido em situações de estresse e envolvido, entre outras ações, no enfraquecimento do sistema de defesa do corpo.

CORÇÃO
Ajuda a regular os batimentos cardíacos.

PULMÃO
Aumenta a capacidade respiratória.

MÚSCULOESQUELÉTICOS
Promove o fortalecimento muscular. Garante alongamento e flexibilidade aos músculos. Entre outros benefícios, isso facilita a transmissão do impulso nervoso para os músculos, já que estão mais relaxados. Realinha a postura.

CÉREBRO
Aprimora o controle motor. Melhora o funcionamento das áreas relacionadas ao equilíbrio. Aumenta a concentração do GABA, substância cerebral cujo nível está associado a males como depressão – se estiver baixo, aumenta o risco para doenças que afetam o humor.

OUTROS
Há indicativos de que diminui a fabricação de interleucina-6, composto também associado ao estresse.

AMPLA UTILIZAÇÃO
O método está sendo usado ou pesquisado no tratamento de doenças como:

- PSIQUIÁTRICAS**
Depressão
Ansiedade
Estresse
- CARDÍACAS**
Hipertensão
Insuficiência cardíaca
- RESPIRATÓRIAS**
Doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC)
- INFLAMATÓRIAS**
Artrite reumatoide
Artrose
- CÂNCER**
(nem que por exemplo)
- DOR CRÔNICA**
Entre elas, a fibromialgia (caracterizada por dor generalizada em todo o corpo)
- OBESIDADE**

Fonte: Imagem da internet³

³ Disponível em: <https://yogasantafelicidade.com/artigos/beneficios-do-yoga> Acesso em 20 de jan. de 2025.

Tal como observamos na propaganda acima, o *yoga* ou qualquer outro elemento da cultura corporal, raramente são valorizados a partir da complexidade de sensações, alegria e divertimento que podem causar. O que se vê é um tipo de enquadramento de toda prática corporal a uma visão mecanicista da corporeidade, na qual o corpo é entendido como um sistema a ser gerenciado, corrigido e aprimorado. Nessas situações, a experiência do corpo em movimento é instrumentalizada, tornando-se um meio para atingir propósitos previamente definidos (Elias; Dunning, 1992; Bracht, 2005; Bonetto; Vieira, 2023).

Em contraposição, existem outras concepções de Educação Física e do ensino das práticas corporais que buscam resistir e escapar dessa racionalidade finalística, seja pelo conceito de *ludens*, de jogo, da experiência estética e sensível do movimento (Huizinga, 2008; Grilo; Scaglia; Carneiro, 2022), seja pela via da corporalidade/fenomenologia (Gonçalves, 1994; Nóbrega, 2009; 2010, Ahlert, 2011; Pacheco Neto, 2012).

Longe de ser apenas um meio para alcançar resultados, o corpo em ação pode ser compreendido como um acontecimento, um campo de intensidades e experimentações que não se deixam capturar pela lógica da utilidade, naquilo que Deleuze e Guattari chamam de “corpo sem órgãos” (CsO), ou seja, corpos que não estão exclusivamente subordinados a lógica produtivista do capital (Deleuze; Guattari, 2011a, 2011b; 2011c).

O ato de dançar/jogar/lutar, por exemplo, pode não ter um propósito definido, mas pode evocar emoções, produzir encontros e criar atmosferas que escapam à linguagem (Bonetto; Vieira, 2023). A esse respeito, a relação entre práticas corporais e “obras de arte” é elucidativa. Assim como uma pintura ou uma peça musical não se explicam apenas por suas funções ou mensagens explícitas, os gestos e movimentos do corpo em ação também podem ser compreendidos como composições de afectos e perceptos (Deleuze; Guattari, 2010).

Acreditamos, portanto, que o caráter intangível e não representacional dessa concepção de Educação Física a aproxima da Arte e as práticas corporais das “obras de arte”, uma vez que não pode ser completamente reduzido a uma explicação conceitual, carrega consigo uma dimensão de inefabilidade que precisa ser vivida para ser compreendida.

A arte e a filosofia recortam o caos, e o enfrentam, mas não é o mesmo plano de corte, não é a mesma maneira de povoá-lo; aqui constelação de universo ou afectos e perceptos, lá complexões de imanência ou conceitos. A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos (Deleuze; Guattari, 2010, p. 88).

De forma mais específica, para os filósofos franceses, os perceptos não são percepções, mas pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam, algo que extrapola seu contato com a obra de arte, um agregado de percepção e sensação que sobrevive à experiência do leitor e do expectador, por exemplo. Os afectos, por sua vez, não são sentimentos, mas devires que transbordam aquele que passa por eles, intensidades, capacidades de sermos afetados por determinado objeto artístico. “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afecto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes” (Deleuze, 2002, p. 56).

O ensino da Educação Física e das práticas corporais que se abrem para essa opacidade do sensível permite que o corpo vivencie momentos intensos, em um espaço de criação e não apenas de reprodução de formas já consagradas. Novamente estabelecendo relação com o campo da arte, é preciso considerar que, quando uma pessoa se diverte jogando, competindo, dançando, manobrando o skate, fazendo um gol ou uma cesta e sentindo o vento no rosto enquanto corre, acontece algo inominável, incompreensível, irracional, inexplicável. Nessa perspectiva, o que importa não é apenas o que o corpo faz, mas como ele sente, como se relaciona com o espaço e com os outros, como produz novos sentidos a partir da experiência vivida.

Inspirando-se em concepções filosóficas como as de Deleuze, Guattari e Spinoza, pode-se afirmar que o corpo, ao se movimentar, não apenas responde a comandos ou obedece a regras, mas cria mundos possíveis, instaurando realidades que não existiam antes de sua ação. Influenciados por essa compreensão, Correia e Almeida (2020), com foco na pergunta “o que pode um corpo?”, afastam-se das concepções biologicistas e utilitaristas. Para tanto, propõem conceber o corpo como condição para a produção de novos processos de subjetivação e outros modos de existência, em um horizonte ético-político dos encontros nas práticas corporais. Desse modo, acreditam que uma das condições para isso se dê pela consideração de que as práticas corporais são, em seu nível mais fundamental, um circuito de afectos, que colocam o corpo diante do limite de sua (im)potência.

Isto quer dizer que no âmbito das práticas corporais, ao se esforçar por compor relações de composições com outros corpos diante do espaço e das regras, por exemplo, o corpo pode experimentar algo que a princípio não estava inscrito no campo de seus possíveis. Em seu nível mais fundamental, as práticas corporais não se limitam em produzir significações, nem recompensas (emagrecer, ser saudável etc.), mas afectos experimentados em determinadas durações que demarcam o limite entre o ‘posso’ e o ‘não

posso' dos corpos em movimento, expandindo sua potência, abrindo-o para novas maneiras de se movimentar (Correia; Almeida, 2020, p. 11-12).

Costa e Almeida (2018), por sua vez, apontam que uma Educação Física (atenta às concepções de corpo) mais intensiva necessita compreendê-lo para além das estratificações de um organismo, para além da significação que está sempre atrelada (gestos, movimentos, identidades etc.) a sentidos pré-fabricados. Nessa esteira, buscam aproximação por meio das noções de corpo paradoxal (Gil, 2002 *apud* Costa; Almeida, 2018) e de corpo sem órgãos. A reboque, os autores defendem, novamente, uma perspectiva de Educação Física menos utilitarista e racionalizante, aquela preocupada com a repetição.

A experimentação pode ser dividida em duas frentes: uma, a que pretende desconstruir os poderes sob cujos estratos são enclausuradas as intensidades; e outra, a que faz o trabalho ativo de criar um modo de existência, uma via de fluxo produtivo às forças vitais. Por um lado, despoluir o corpo, desestratificá-lo, requer que suas forças passem pela prova do eterno retorno; de outro, elevar as forças a uma potência ainda desconhecida requer sempre prudência, pois, como já alertado por Deleuze e Guattari, cada experimentação traz consigo o risco de se cair na loucura (Costa; Almeida, 2018, p. 9).

Essas concepções colocam desafios importantes para o ensino da Educação Física. Se a ênfase tradicional tem sido colocada na aprendizagem de técnicas, na reprodução de gestos e no alcance de metas e desempenhos padronizados, como criar espaços que valorizem a experimentação, a ludicidade e o imprevisto? Como possibilitar que os sujeitos vivam o movimento para além da funcionalidade, experimentando-o em sua potência de transformação e criação? Como produzir encontros intensos entre os sujeitos e os elementos da cultura corporal?

Ao deslocar o olhar das práticas corporais para além da racionalidade teleológica, adentramos um campo em que a experiência e os afectos se tornam centrais. Essa perspectiva se alinha às filosofias da diferença, especialmente às contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que recusam a ideia de um sujeito fixo e racional como fundamento da experiência (Deleuze; Guattari, 2011c; Guattari; Rolnik, 2013). Em vez disso, os intelectuais propõem um pensamento do devir, da experimentação e das forças que atravessam os corpos, produzindo novas formas de sentir e existir.

Imagem 2: Tirinha Calvin e Haroldo



Fonte: Imagem da internet⁴

Para Spinoza (2007), os afectos não são meras emoções subjetivas, mas forças que aumentam ou diminuem a potência de um corpo em relação aos outros. Quando nos movimentamos, não estamos apenas deslocando massa e energia; estamos nos conectando com intensidades, sendo afetados e afetando o mundo à nossa volta. Essa concepção se desdobra em Deleuze e Guattari (2010), que compreendem os afectos como forças impessoais, não passíveis de serem reduzidas à interioridade psicológica. O afecto não se representa, ele se experimenta, atravessa o corpo e instaura modos de existência que não podem ser explicados em termos utilitários ou finalísticos. Desta forma, a filosofia da diferença⁵ exige que pensemos o corpo não como uma substância fixa ou um suporte da consciência, mas como um campo de forças em constante transformação.

Carvalho e Gallo (2017) igualmente apontam para a necessidade de uma pedagogia da experimentação, onde o conhecimento não seja um processo de domesticação do corpo, mas uma abertura para novas formas de vida. Na Educação Física e no ensino das práticas

⁴ Disponível em: <http://depositocalvin.blogspot.com/2009/04/biografia-de-bill-watterson.html>. Acesso em: 20 de fev. 2025.

⁵ Gallo (2008) sugere o termo "filosofia da diferença" para caracterizar o pensamento de autores como Foucault, Deleuze e Guattari, entre outros, pois essa perspectiva filosófica visa ultrapassar a dicotomia entre estruturalismo e pós-estruturalismo. Em vez de se restringir a essas categorias opostas, a filosofia da diferença se concentra na diferença como um princípio ontológico fundamental, rejeitando a busca por essências ou totalizações. Para esses pensadores, a diferença não é simplesmente uma contrariedade à identidade, mas um conceito produtivo, que possibilita a variação e a transformação de significados e práticas. Essa abordagem filosófica propõe uma compreensão do sujeito, do conhecimento e da sociedade que não se sustenta em estruturas fixas, mas em processos de desconstrução e multiplicidade, abrindo caminho para uma análise mais flexível e fluida da realidade.

corporais, isso significa abandonar a centralidade da repetição de técnicas e a busca pelo desempenho ideal, criando espaços onde o corpo possa se expressar sem a mediação de um modelo normativo (Bonetto; Vieira, 2023). Dessa forma, as interações entre sujeitos e práticas corporais não se reduzem a uma relação mecânica de estímulo e resposta, mas configuram um campo de vivências em que emergem sensações, paixões e envolvimento corpóreos que desafiam a lógica representativa. Dançar não é apenas executar passos; lutar não é apenas aplicar golpes; jogar não é apenas se movimentar seguindo regras. Todas essas práticas corporais criam intensidades, modulam os estados do corpo e fazem emergir dimensões do existir que escapam à instrumentalidade.

Silva e Nunes (2021), ao analisar as potencialidades da perspectiva cultural da Educação Física pela filosofia nietzschiana, introduzem dizendo que “Dionísio” está ofuscado e inerte em uma sociedade em que o corpo é educado, praticamente, para escutar e obedecer, para reproduzir ou, simplesmente, se adaptar ao já dado. Ressaltam que, na filosofia de Nietzsche a crítica à razão se estabelece no que tange à sua exacerbação com relação aos demais instintos presentes e constituintes do corpo. Nessa conjuntura, o corpo humano torna-se foco constante de uma tentativa de pasteurização inglória. A necessidade do controle, constantemente, alerta os dispositivos morais que atribuem aos valores o posto de absoluto e incontestável.

Destarte, ocorre um embrutecimento e enrijecimento dos corpos devido à redução dos instintos vitais em virtude dos saberes teóricos. O corpo, com isso, deixa de ser um locus de conflito e embate de multiplicidade de forças para tornar-se algo manipulável, mensurável, classificável e controlável (Silva; Nunes, 2021, p. 792).

Nessa concepção, defendem que a educação e a vida não podem se restringir a conjectura e apreciação. Aventurar-se em viver a vida sem garantias prévias ou elucubrações transcendentais consiste na afirmação da integralidade da existência, na leveza dessa crueldade para quem a diferença e o risco não são objeções contra a vida, não são entorpecentes, mas estimulantes.

De forma similar, pensar o ensino das práticas corporais a partir dos afectos e da experiência significa deslocar a centralidade do aprendizado enquanto apropriação de conteúdos e habilidades para uma lógica onde o movimento é vivido em sua intensidade. Isso implica não apenas questionar os discursos normativos que regem a Educação Física, mas também reconfigurar os modos de ensinar e aprender, fazendo da experimentação e da

abertura ao inesperado princípios fundamentais da prática pedagógica.

Implicações para o ensino de Educação Física e das práticas corporais

As implicações para o ensino de Educação Física e das práticas corporais, quando pensadas a partir da dimensão dos afectos e da experiência, exigem um deslocamento das metodologias tradicionais e a abertura para perspectivas que reconhecem a Educação Física como um campo de produção de subjetividades. Como argumentam Bonetto e Vieira (2023), a forma como o ensino das práticas corporais tem sido historicamente organizado reflete uma visão moderna e disciplinar, na qual a aprendizagem do movimento se dá por meio da reprodutibilidade técnica e da adequação a padrões corporais normativos. Essa lógica ignora a potência do corpo enquanto espaço de experimentação e atravessamento de intensidades, em que o aprendido não é necessariamente mensurável, explicável ou reproduzível, mas se manifesta na relação sensível com o próprio corpo, com o outro e com o mundo.

Pensar uma Educação Física alinhada aos preceitos explanados implica reconhecer que a dimensão dos afectos e perceptos é importante dentro das finalidades educacionais, mesmo que não possam valer diante de provas e avaliações. É certo que o componente precisa direcionar debates e discussões críticas, exemplificadas pelas problematizações de classe social, raça, etnia, gênero e sexualidade (Neira; Nunes, 2009). Entretanto, lançamos o questionamento sobre a impossibilidade dos estudantes entenderem os elementos da cultura corporal, compreender os riscos do racismo, da homofobia, da xenofobia e das demais formas de exclusão, sem que os mesmos sintam afectos e perceptos quando vivenciam tais práticas com seus pares.

Assim, experiências curriculares inspiradas na filosofia da diferença apontam para a necessidade de deslocar o ensino das práticas corporais de uma abordagem técnica e funcionalista para uma pedagogia que valorize a multiplicidade de sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas vivências corporais. Isso significa que ensinar dança, luta, esporte ou ginástica não pode se reduzir a reprodução de técnicas específicas ou a enquadrar os corpos em formas predefinidas, mas deve abrir espaço para a invenção de novas corporeidades, para a problematização das normatividades e para a produção de novas formas de se mover e se expressar.

Nessa perspectiva, o aprendido não se dá apenas na apropriação de gestos, mas na experimentação do corpo em sua potência de variação (Deleuze, 2006; Gallo, 2008). Se a

Educação Física escolar ainda opera sob uma matriz disciplinar, em que o corpo é controlado, avaliado e treinado, torna-se necessário criar fissuras nesse modelo para que outras pedagogias possam emergir (Vieira, 2020; Silva; Nunes, 2021). As metodologias que priorizam a experiência e os afectos devem buscar criar contextos em que os estudantes possam explorar suas sensações, jogar com suas capacidades e limites, conectar-se com os outros sem que isso se reduza a uma lógica de rendimento ou desempenho.

Um exemplo disso seria subverter a tradicional abordagem dos esportes na escola, que muitas vezes enfatiza a competitividade e a especialização precoce, para criar espaços em que o jogo possa emergir como um território de invenção. Em vez de ensinar regras de forma rígida, pode-se permitir primeiro que os estudantes gostem do jogo, que sintam boas sensações diante dessas práticas, ainda, que criem suas próprias variações, modifiquem os gestos e explorem diferentes formas de jogar. O mesmo pode ser pensado para a dança, em que a coreografia não precisa ser imposta, mas que possa surgir da experimentação corporal dos próprios alunos. Em lutas e ginásticas, o foco pode ser deslocado da repetição de técnicas para a exploração das forças, equilíbrios e intensidades que emergem no próprio processo de movimentação. O desafio lançado é apenas emparelhar a questão do “o que se sabe sobre o jogo X” pelo “o que se sente quando se envolve com o jogo X”.

No entanto, pensar o ensino das práticas corporais nessa chave não é tarefa simples, pois implica enfrentar desafios tanto estruturais quanto epistemológicos. No contexto escolar, em que ainda prevalecem modelos de ensino centrados na disciplina e na avaliação do desempenho, propor uma pedagogia da experiência exige resistir a uma cultura que valoriza a previsibilidade e o controle sobre o corpo. Além disso, o próprio campo da Educação Física carrega consigo uma tradição fortemente influenciada pelas ciências do esporte, que tendem a privilegiar um olhar biomecânico e fisiológico sobre o movimento, muitas vezes em detrimento de sua dimensão subjetiva e cultural (Kunz, 1991; Coletivo de autores, 1992; Bracht, 1999; Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009). Nesse sentido, o desafio de instaurar essa pedagogia da experiência e dos afectos no contexto escolar não é apenas epistemológico, mas também político e institucional. Romper com essa tradição exige que professores/as e pesquisadores/as assumam um posicionamento crítico e inventivo, explorando metodologias que subvertam a lógica da mensuração e da finalidade em prol da abertura ao imprevisível e à potência do acontecimento.

Ainda assim, as possibilidades de revalorização da experiência no ensino das práticas corporais são muitas. Quando a Educação Física se abre para a potência dos afectos, para o

que não pode ser medido, explicado ou capturado em uma lógica teleológica, ela se torna um espaço de criação e reinvenção. A escola pode ser um território em que os corpos não apenas aprendem a se mover, mas aprendem a sentir, a experimentar e a se conectar de múltiplas formas que escapam às normatividades impostas. Nesse sentido, mais do que ensinar técnicas, trata-se de possibilitar encontros, criar condições para que os estudantes possam se apropriar de suas corporeidades de maneira singular e construir novas formas de existir em movimento (Vieira, 2022). Em vez de apenas ensinar a mover-se, trata-se de criar condições para que o movimento se torne expressão, para que os sujeitos possam habitar seus corpos de maneira singular e para que a Educação Física se reafirme como um espaço de experimentação e reinvenção do sensível.

Referências

- AHLERT, Alvorí. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Espacios en Blanco - Revista de Educación**, v. 21, p. 219-240, 2011.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. **Deleuze-Guattari e a educação física**. Belém: RFB, 2023.
- BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.
- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica da educação física**: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fev. 2025.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do *experimentum scholae* na busca de outro equipamento coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622–641, 2017.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORREIA, Elder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Por uma educação física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-19, 2020.
- COSTA, Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O corpo intensivo e a educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 40, n. 1, p. 3-9, jan./mar. 2018.
- DAOLIO, Jocimar. **Cultura e educação física**: diálogos sobre o corpo. Campinas: Autores Associados, 2004.

- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. L. Orlandi e R. Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. E. F. Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011c.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. O aprender em múltiplas dimensões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul**, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1987.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.
- GRILLO, Rogério; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Em defesa do jogo: diálogos epistemológicos contemporâneos**. Curitiba: Appris, 2022.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MOSSI, Cristian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 41, n. esp., p. 1541-1552, 2015.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal EDUFRN-Editora da UFRN, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2010.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SILVA, Fidel Machado de Castro; BOSCARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de educação física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. e20190047, 2021.

PACHECO NETO, Manuel (Org.). **Educação física, corporeidade e saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

SILVA, Fidel Machado de Castro; NUNES, Mário Luiz Ferrari. O embate do encontro: o currículo cultural da educação física como lugar de conflitos. **Educação e Filosofia**, v. 34, n.71, p. 789-818, 27 fev. 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. T. Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Conceitos em torno de uma educação física menor: possibilidades do currículo cultural para *esquizoaprender* como política cognitiva**. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação física menor**. Jundiaí: Paco, 2022.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Trad. A. L. Oliveira e R. Machado. São Paulo: Editora 34, 2004.

Sobre os autores

Rubens Antonio Gurgel Vieira: Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: rubensgurgel@hotmail.com

Pedro Xavier Russo Bonetto: Professor Adjunto na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.

E-mail: pedro.bonetto@upe.br

Recebido em: 25 fev. 2025

Aprovado em: 09 jul. 2025

Jardins insurgentes: rizoma ambiental entre arte, vida e educação em terrenos baldios

Insurgent gardens: environmental rhizome between art, life, and education in wastelands

Jardines insurgentes: rizoma ambiental entre arte, vida y educación en terrenos baldíos

Tamiris Vaz¹

Ezequias Cardozo da Cunha Júnior²

Resumo: Terrenos baldios insurgem como jardins errantes, espaços de resistência onde arte, vida e educação traçam rizomas que escapam às lógicas do controle. Nas fissuras do concreto, exploramos como esse território abriga devires multiespécies e aprendizagens menores, compondo cartografias afetivas. Inspiradas por Deleuze, Guattari, Haraway, Clément e Tsing, neste artigo experimentamos uma pesquisa-deriva: percorremos a cidade, forrageamos jardins, cultivamos fotografias e colagens botânicas, promovemos intervenções. No caos dessas práticas, os limites entre humano e não humano se dissolvem, precipitando educações menores que friccionam aquilo que é produzido entre o ambiental e o social e o natural e o cultural e...

Palavras-chave: Jardins insurgentes; Refúgios; Criação.

Abstract: Vacant lots emerge as wandering gardens, spaces of resistance where art, life, and education trace rhizomes that evade the logics of control. In the cracks of concrete, we explore how the third landscape harbors multispecies becomings and minor learnings, composing affective cartographies. Inspired by Deleuze, Guattari, Haraway, Clément, and Tsing, this article engages in a drift-research: we traverse the city, forage gardens, cultivate photography and botanical collages, and promote interventions. In the chaos of these practices, the boundaries between human and non-human dissolve, precipitating minor educations that cause friction between the environment and the social and the natural and the cultural and...

Keywords: Insurgent gardens; Refuges; Creation.

Resumen: Los terrenos baldíos emergen como jardines errantes, espacios de resistencia donde el arte, la vida y la educación trazan rizomas que escapan a las lógicas del control. En las grietas del concreto, exploramos cómo el territorio alberga devenires multiespecies y aprendizajes menores, componiendo cartografías afectivas. Inspiradas en Deleuze, Guattari, Haraway, Clément y Tsing, en este artículo experimentamos una investigación-deriva: recorreremos la ciudad, recolectamos rastros en jardines, cultivamos fotografías y collages botánicos, promovemos intervenciones. En el caos de estas prácticas, los límites entre lo humano y lo no humano se disuelven, precipitando educaciones menores que friccionan lo producido entre lo ambiental y lo social, lo natural y lo cultural y...

Palabras claves: Jardines insurgentes; Refugios; Creación.

Impulsão

Ao explorar os corredores urbanos, terrenos baldios tornam-se refúgios (Haraway, 2023), configurando jardins insurgentes que fazem rizoma com a educação ambiental, a arte, as comunidades humanas e não humanas (Souza, 2012). Lugares sem nome, sem valor

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Artes (IARTE).

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED).

reconhecido, o que Gilles Clément (2022) define como terceira paisagem, “[...] esa multiplicidad de sitios dejados de lado, que no han dicho mucha cosa porque no han tenido los medios de expresarse” (p. 61). Entre as fissuras do concreto, a caosmose (Guattari, 2012) desses jardins revela estratégias de sobrevivência que ecoam por uma sinfonia de práticas sustentáveis e baldias.

Seria o planeta Terra um grande terreno baldio controlado por uma minoria que assume sua propriedade e normatiza onde, quando e como podemos habitá-lo e nos deslocarmos sobre ele? Que vida perturbada temos sido em meio aos processos de vida e morte? Um formigueiro que afofa a terra seca e abre caminho para novas irrigações? Uma árvore seca que deixa brotar pequenos ramos e serve de abrigo para gatos de rua? Uma trepadeira que usa a cerca para se apoiar e atravessar para outros terrenos? O colchão rasgado que ninguém sabe de onde veio, mas que surge para dar passagem à chegada de outros móveis despedaçados que perderam sua validade de uso e se tornaram entulhos ingratos? Que parentescos inesperados temos construído para existir nesse lar de rejeitos que insistem em se proliferar fora das regras?

Compondo relações não-lineares no plano de imanência, a educação (ambiental e das artes visuais) conectada às nuances da vida cotidiana sugere uma abordagem além de fronteiras, nas divisas do que podem as ciências, as biológicas, as artes e as criações (Barchi, 2013). Pensamos aqui uma educação como processo de produzir jardins vagabundos, proliferando margens e suturas entre o que se considera útil e o que se condena ao esquecimento. Jardins insurgentes nascidos na resistente rebeldia de terrenos vagos quase sufocados pela sombra de prédios que se elevam, ano após ano, com os movimentos da especulação imobiliária. Nesses espaços intersticiais, a materialidade do abandono se transforma em solo para devires errantes (Flach; Paulon, 2021), uma paisagem em movimento e transformação.

No exercício artístico e conceitual que dá origem a este artigo, experimentamos pensar essas movimentações como processos de vida e de morte. Ao percorrer a cidade, observando e fotografando terrenos baldios, fomos nos conectando com diferentes modos de habitar: alguns temporários, outros mais enraizados, mas todos carregando algum escape à ordem. Como se ali, nessa terra aparentemente abandonada, fossem capazes de exercer certas liberdades utópicas ou heterotópicas (Foucault, 2009), que geram resistência às arestas endurecidas do concreto urbano. Afinal, essa cartografia afetiva (Rolnik, 2011) escolheu os jardins insurgentes como campos de experimentação fotográfica, onde o caos produziu narrativas que se expressam como notas de resiliência e resistência, compondo gestos de habitação e de reexistência.

Foi nesse contexto que essas vivências urbanas, artísticas e conceituais surgiram, realizadas em terrenos baldios e espaços ruinosos, compreendendo-os como ecossistemas de arte-aprendizagem errante (Bauermann Filho, 2023). Transitando entre encontros com o Grupo de Pesquisa “Uivo: matilha de estudos em criação, arte e vida”, um coletivo dedicado às filosofias da diferença e suas reverberações (Vaz; Estevinho, 2021), nos lançamos à espreita de um horizonte de acontecimentos que agencia as velocidades infinitas do devir das forças e dos afetos (Deleuze; Guattari, 2010).

A partir de derivas fotográficas pela cidade, forrageamos terrenos baldios em busca do que emergia em sua multiplicidade, enquanto produzimos narrativas que tensionam os sentidos desses lugares e suas formas de habitação. Com algumas dessas impressões visuais, propusemos uma experimentação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), criando, com nosso grupo de pesquisa, um espaço de deslocamento das imagens e dos afetos que elas provocavam. Esse percurso culminou em uma mesa de trabalho no IX Conexões, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde encontramos reflexões multiespécies que conectam vidas, territórios e insurgências em ruínas.

Organizamos este artigo, então, para acompanhar esse percurso rizomático: na próxima seção apresentamos as experimentações com o Grupo Uivo, pensando sobre as derivas e as cartografias afetivas produzidas. Depois, relatamos a mesa de trabalho na Unicamp e traçamos algumas considerações sobre as aprendizagens errantes e os possíveis desdobramentos da intervenção que habita o rizoma entre a filosofia, a arte e a educação ambiental.

Experimentações com o UIVO: derivas fotográficas e narrativas baldias

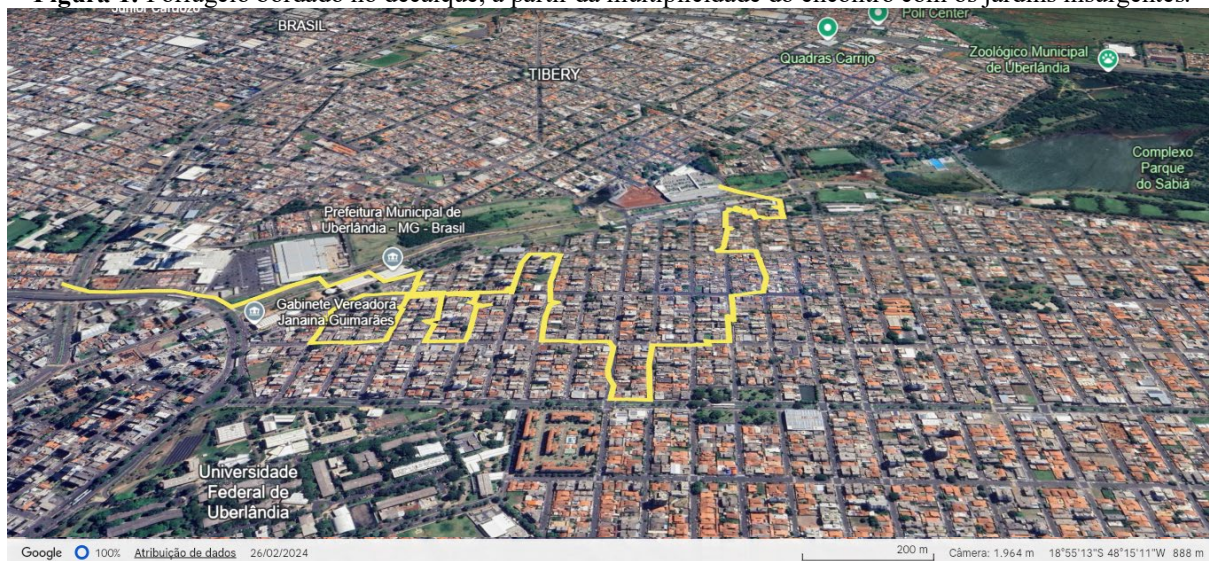
O Uivo: matilha de estudos em criação, arte e vida é um grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal de Uberlândia, uma força coletiva que experimenta percursos tortuosos e irregulares no campo da educação. Foi a partir de um desejo do grupo de montar uma mesa de trabalho junto ao IX Conexões Deleuze, na Unicamp, que decidimos explorar desdobramentos para algumas das temáticas que vinham sendo estudadas. O interesse pelos terrenos baldios nasce de estudos anteriores de uma das pesquisadoras do grupo, juntamente com as leituras atuais de autores como Haraway, Tsing e Coccia.

Sem um mapa predefinido ou um destino final, as autoras deste artigo passam, então, a realizar algumas derivas fotográficas entre os bairros Saraiva e Santa Mônica, nas proximidades da universidade e de suas moradias. Nesses percursos, fomos nos conectando com toda uma

diversidade de terrenos vagos e buscamos capturar em imagens e memórias, alguns de seus fluxos, afetos, sensações, atmosferas, traços e gestos insurgentes.

Nossa movimentação partiu de um gesto simples, mas potente: caminhar. Ao percorrer as ruas de Uberlândia, estávamos à espreita dos devires com os terrenos baldios, onde muitas vidas pulsam de formas incontornáveis. Notamos como cada espaço carrega camadas de história e esquecimento, resíduos humanos e vegetação insistente, rastros de presença e ausência. A cada esquina dobrada, a cada superfície tocada, a cada sonoridade percebida, potencializamos formas clandestinas de habitar e pensar os espaços urbanos, especialmente aqueles tomados por vegetação. Nossa prática de caminhar e fotografar é também uma prática política: atentamos para aquilo que não se define pelos circuitos previsíveis dos caminhos disciplinados (figura 1). Os terrenos baldios se encontram justamente nos desvios, constituem buracos nos mapas, frestas por onde podem passar outras formas de vida.

Figura 1: Forrageio bordado no decalque, a partir da multiplicidade do encontro com os jardins insurgentes.



Fonte: Elaboração própria, a partir do Google Earth.

A movimentação que aqui se desdobra não se ancora em territórios fixos, mas emerge de um campo movente, onde filosofia, arte e educação ambiental errante se entrelaçam, formando um emaranhado de conexões imprevisíveis. Esse mapeamento conceitual não pretende demarcar um território, mas acionar devires. Deleuze e Guattari (2010) nos ensinam que um mapa não é um decalque. Ele não reproduz, mas produz. Assim, em vez de raízes profundas que remetem a um centro fixo, operamos com rizomas: multiplicidade, conexão, heterogeneidade.

Nesse rizoma, rastros e imagens sobrepostas vêm como palavras captadas ou registradas, carregam a potência do precário, do instante capturado sem a ânsia de permanência. A fotografia, em nosso contexto, não se apresenta como registro documental, mas como uma tática de subversão do comum. Por meio da experimentação com sobreposições, buscamos nos desfazer de uma noção de documento para ceder lugar à errância, ao encontro com o acaso.

Somos todos jardineiros de um jardim planetário, destaca Clément (2022). Mas qual jardim cultivamos? Como aprendemos a enxergar a biodiversidade urbana que escapa aos olhos domesticados pelo asfalto? A arte aqui comparece não como ilustração, mas como linha de fuga, como ativação de mundos possíveis, no sentido de se perder e se permitir ser afetado pelo imprevisível.

As impressões fotográficas foram um desdobramento da pesquisa, não como meros registros, mas como processos de criação. Levamos as imagens para a UFU e propusemos intervenções junto de nossos colegas de grupo de pesquisa: costuramos fotografias no solo, nas pedras, plantas e paredes. Em sobreposição incluímos camadas de texto, recortes e coletas dos terrenos baldios, montando cartografias afetivas (figura 2). O que era pra ser um exercício de criação da proposta a ser levada para o Seminário Conexões, se tornou por si só um processo coletivo de conexão também com os terrenos do campus universitário.

Figura 2: Placas produzidas e inseridas no campus universitário da UFU pelo grupo Uivo.



Fonte: Acervo do grupo Uivo.

As placas de “Vende-se” foram um elemento marcante em nossos registros e, por isso, decidimos propor ao grupo a elaboração de placas com textos e imagens a serem fixados no solo, de modo a dizer algo sobre o que se vive ou se deseja viver-com.

vestígio do encontro. O que pode um terreno baldio? Para alguns, esse é um espaço à espera de uma função. Para outros, um refúgio. Para nós, um campo de experimentação.

A ruína

Habitar as ruínas performando a força das histórias como uma prática de cuidado e de pensamento. A ruína, segundo Tsing (2019), se tornou nosso lar coletivo e é a partir dela que nos é possível hoje aprender a coexistir em ambientes perturbados. Não se trata de uma perspectiva otimista diante da tragédia, mas de um compromisso com a vida (e a morte) mesmo em companhia inesperada. Pensar os terrenos baldios é reconhecer que a cidade não se constrói apenas pelo que é erguido, mas também pelo que é deixado para trás. Tsing (2019) destaca que as ruínas não são apenas restos de um mundo que já não existe, mas ambientes ativos, onde novas formas de vida emergem e negociam sua existência. Convivemos, hoje, com espaços marcados por deslocamentos, devastação e abandono, mas também por resistências silenciosas e reinvenções que prosperam vidas em meio às ruínas.

Em meio à crise climática materializada nas enchentes de maio de 2024 no Rio Grande Sul, nos deparamos com inúmeras referências de outros países sobre possíveis soluções para evitar tragédias de tamanhas proporções. Cidades-esponja são soluções orgânicas projetadas pelo arquiteto chinês Kongjian Yu para reduzir os impactos das cheias. O projeto consiste em três princípios: 1. A retenção da água em sistemas de açudes e grandes áreas porosas, não pavimentadas; 2. A desaceleração da velocidade dos rios com vegetação; 3. A criação de áreas alagáveis, onde a água possa ser contida por um tempo sem alcançar as casas (Arruda Filho; Jacobi, 2024).

Podemos imaginar essas áreas como grandes terrenos baldios nos entornos dos rios, que permitiriam um melhor escoamento das águas. Terrenos que, em tempos de seca, funcionam como áreas verdes habitáveis e que, nas cheias, facilitam o escoamento das águas. Cidades não se sustentam apenas com concreto, precisam de jardins que multipliquem vidas em simbiose. Haraway (2023, p. 10) nos convida a “[...] aprender a ficar com o problema de viver e morrer com responsabilidade em uma terra degradada”. Fazer parentescos estranhos em vez de religiosos e biogenéticos nos impele a pensar por quem realmente se é responsável, abrindo espaço para um florescimento multiespécie que inclui seres humanos e alteridades não humanas em parentesco para que tenhamos alguma chance na Terra (Haraway). Ficar com os alagamentos e não os conter pela elevação de mais muros de concreto. Devir-com e não

simplesmente devir, associando naturezas, culturas, objetos, animais em um emaranhado, um composto que origina outras práticas de pensar e fazer no agora. Abraçar o alagamento e não negar sua iminência ou bloquear sua passagem é o único caminho possível quando se chega em extremos climáticos irreversíveis como os que estamos vivendo.

Pensar a existência de terrenos baldios é também pensar sobre respiros, canais que permitam passar algo em meio ao estreitamento dos espaços de vida pelo crescimento urbano. É forjar resistências pelas brechas daquilo que ainda não foi cooptado pela significação. É a potência do vir a ser, na precariedade dos terrenos que nos restam. Somos todos jardineiros de um jardim planetário, como nos diz Clément (Hallé; Letourneux; Clément, 2023). Em um único terreno, segundo ele, podem se encontrar espécies que remetem a diferentes partes do mundo, transportadas especialmente pela movimentação humana na Terra. São paisagens híbridas que, longe de homogeneizar o planeta, vão formando paisagens singulares em combinações múltiplas.

Até em um mesmo bairro, quando passamos a observar seus terrenos baldios, podemos observar como há a formação de diferentes paisagens, algumas mais arborizadas, outras com mais plantas rasteiras e flores, outras como muitas trepadeiras, outras com predomínio de capim, outras com muitos cupinzeiros, outras descampadas e preenchidas por objetos de uso humano. Não é só a relação entre vegetais que determina a paisagem de um terreno baldio, mas também as ocupações clandestinas de animais que transitam na cidade, além de pessoas que adentram esses espaços para dormir, pixar ou fazer dele atalho.

Somos também jardinados pelas plantas jardineiras, como afirma Coccia (2018). São elas que fazem este mundo e que o conservam em vida. Elas não são paisagem, mas um povo de paisagistas. É o clima, o céu, que compõe a principal agricultura, que Coccia chama de agricultura celeste. O que acontece a partir dela, na Terra, são acidentes que vão compondo nossas paisagens. Se vivemos um período de enchentes nunca antes vistas é porque algo tem acontecido com esses movimentos de jardinagem, embora haja resistências (figura 4).

Figura 4: Vidas errantes que insurgem meio às ruínas.



Fonte: Elaboração própria.

“Todo vivente é ao mesmo tempo origem de seu mundo e mundo de um outro vivente. [...] Qual é a forma do mundo que se dá a ver no corpo do próprio vivente?” (Coccia, 2018, p.

11-12). O mundo, nessa concepção, não é a casa de seus viventes, mas é matéria de si mesmo. São as relações que estabelecemos entre os diferentes seres que compõem as existências desse mundo.

No terreno baldio, as plantas forjam brechas para produzir mundos não mais possíveis em outros terrenos da cidade. Por essas brechas, outros habitantes vão fazendo morada. Inúmeras negociações precisam ser constantemente feitas e desfeitas para que vidas possam seguir existindo e criando possibilidades outras de se movimentar. Mesmo em um terreno baldio, supostamente abandonado pelo utilitarismo humano, cada vida que faz dele morada precisa negociar brechas entre os outros seres que ali habitam, para fazer seu mundo.

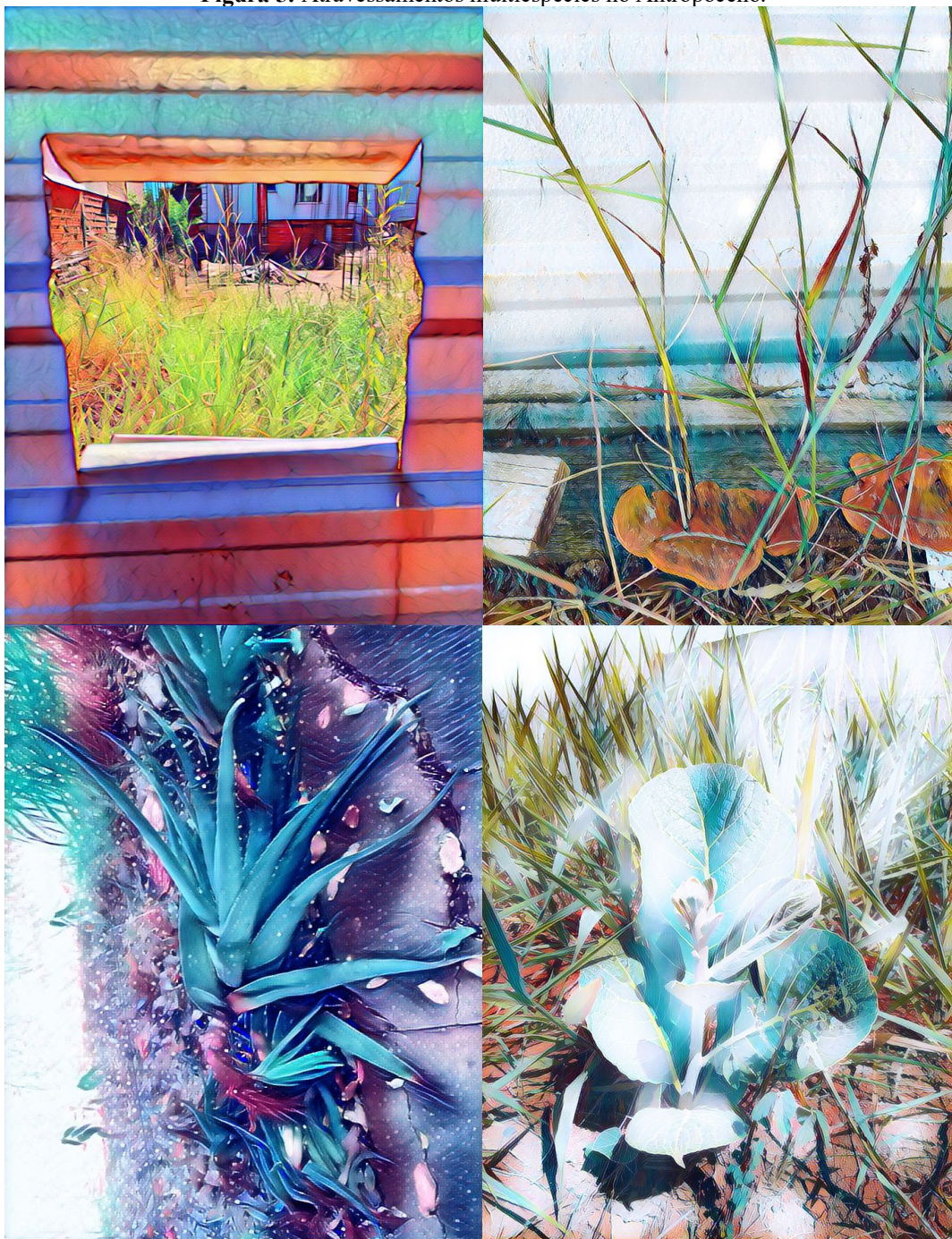
Um terreno baldio ao mesmo tempo se torna um território onde poderes são exercidos e resistências manifestadas, onde o arame farpado protege, demarca o espaço físico e o político ao mesmo tempo em que atua como violência iminente que também serve como abrigo para os pássaros que pousam nele (Vaz, 2016, p. 56). Seres marginais, habitando por intensidades, nas possibilidades do agora, pois não há garantias de continuidade ou ampliação. Quem vive em um terreno baldio não atua por herança e não produz visando ampliar territórios. Atua, então, por contágios, acasos e acordos momentâneos. Hoje é favorável para habitar aqui. Amanhã não se sabe.

Um terreno baldio não é um terreno pleno de liberdade e diversidade. É um terreno de sobrevivência. Uma pequena área, hostil, onde é possível, a partir de algumas simbioses, a proliferação de vidas para um agora que não se sabe por quanto tempo durará. Um território temporariamente inútil, que tem seus limites controlados, mas que permite a proliferação desordenada de vidas clandestinas, refugiadas por não conseguirem provar sua utilidade social em outros terrenos.

Para seu proprietário, ele é um investimento de espera, especulando o melhor momento de torná-lo útil para a sociedade de consumo. Um dia se tornará uma casa, um condomínio, um estacionamento. Enquanto isso, um arame farpado nos alerta que nem tudo é autorizado. Há uma violência exercida ali, anunciando que outro humano não pode e não deve ocupar de forma alguma aquele local, a não ser sob autorização e mediante pagamento. Por isso, não é raro encontrarmos dentro desses terrenos grandes placas de *outdoors* ou pinturas publicitárias sobre seus muros. Também é comum dentro desses territórios nos depararmos com placas de “vende-se” e “aluga-se”. São marcadores de propriedade que, como o arame farpado e os muros, indicam o distanciamento desses espaços dos interesses comunitários de uso.

É justamente por isso que é na clandestinidade que certas vidas se proliferam por esses terrenos. Vidas tão marginais que acessam esses territórios justamente a partir de suas paredes e arames (figura 5). É a planta que se enrola no arame ou atravessa o corpo fúngico para encontrar a luz, o gato que se protege de predadores que não conseguem passar pelos arames, o humano que aproveita o muro para se proteger do frio à noite.

Figura 5: Atravessamentos multiespécies no Antropoceno.



Fonte: Elaboração própria.

No final de 2023, a Prefeitura de Uberlândia sancionou uma medida de cobrança de multas para proprietários que mantinham seus terrenos “sujos”. Segundo reportagem: “Será considerado limpo o terreno ou gleba que não esteja acumulando água, não apresente depósito de lixo, entulho ou resíduo de qualquer natureza e com cobertura vegetal rasteira, inferior a 50 centímetros” (Uberlândia, 2023). Uma medida para evitar a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*, transmissor de arboviroses, como a Dengue, Zika e Chikungunya, bem como de outros animais peçonhentos, como escorpiões, lacraias e serpentes.

No espaço urbano, além das plantas vagabundas, vemos se proliferarem também outras ordens de seres igualmente tomados como “sujos” e perigosos para a ordem. Pessoas em situação de rua encontram nos terrenos um abrigo para passar a noite, cachorros e gatos abandonados formam suas matilhas entre árvores e entulhos, pichadores deixam suas marcas nos muros internos expostos aos passantes. Não tratamos aqui somente de terrenos baldios. Tratamos de exercícios de existência em ruínas. Como pensar uma educação capaz de habitar terrenos baldios de alguns poucos metros quadrados? Como atuar em um mundo onde temos cada vez menos terrenos baldios, abertos aos livres encontros?

Diante da necessidade de manter os terrenos “limpos”, frequentemente nos deparamos com incêndios deliberadamente ateados para facilitar a extração das plantas, que insistem em renascer, continuando o ciclo de vida e morte em um território que prioriza a espera da especulação imobiliária. O fogo na cidade não só regula a proliferação de vidas, como também demarca fronteiras e hierarquias de existências. Nada dentro dos limites desses cercados tem direito a existir sem que esteja movimentando a máquina do utilitarismo que, por sua vez, é medida por alcances monetários. Raramente vemos plantas frutíferas dentro desses terrenos, talvez porque elas alimentariam espécies indesejadas vindas por terra ou pelo ar. Que seres são esses que habitam esses terrenos tão hostis e insistem em transgredir suas normas exterminadoras?

Em derivas continentais, em que um fragmento de crosta terrestre se desloca, atravessando zonas climáticas diferentes daquela onde se situava inicialmente, a flora e a fauna desse território acabam tendo que se adaptar. Clément comenta sobre o choque de plantas que não estão habituadas a incêndios quando chegam a regiões sujeitas a esse fenômeno. Enquanto algumas plantas desaparecem por completo, outras evoluem, “[...] se adaptando ao ritmo dos incêndios, a ponto de depender deles (muitas sementes de pirófitas precisam de um choque térmico para sair da dormência)” (2022, p. 21).

Figura 6: Fogo em terreno baldio.

Fonte: Acervo do Grupo Uivo.

Em uma de nossas saídas fotográficas presenciamos um incêndio espontâneo tendo início em um terreno baldio (figura 6). Com plantas rasteiras e secas, cercadas por muros de concreto, esse terreno já sucumbiu à dureza da infertilidade forçada. A administração do condomínio do terreno vizinho não dá brechas para o passeio clandestino das vidas de um terreno vagabundo. Localizado em uma esquina de uma rua movimentada, ele assume a função publicitária de abrigar *outdoors*, cujas impressões são substituídas a cada uma ou duas semanas. É possível que os fragmentos de papel, misturados à grama seca em uma tarde de intenso calor tenham encontrado algum estímulo (humano ou não) que despertou a cremação de seus corpos moribundos. O fogo não durou, logo foi apagado por vizinhos, permanecendo apenas uma cicatriz, um rastro de cinzas.

Um mês depois, tudo já cresce novamente. Enquanto houver terreno, haverá resistência. Até mesmo para exterminar a vida é preciso esforço constante, pois ela persiste. Engana-se quem diz que ela é frágil, sua força não se mede pelo tanto que morre, mas por sua capacidade de renascer, mesmo quando tudo parece perdido. Terra, água, fogo, ar. Esse pequeno terreno teve a oportunidade de atravessar todos esses elementos, cercado por arames, mas aberto para receber e abrigar vidas em abundância.

Mesa de trabalho: aprendizagens errantes nos jardins em ruínas

A mesa de trabalho na Unicamp se configurou como um território vivo de trocas, atravessamentos e invenções coletivas. Não se tratava apenas de um espaço de apresentação formal, mas de um campo de intensidades, onde os conceitos se fizeram corpo, onde as ideias se tornaram matéria pulsante. Dias (2023) entende as mesas de trabalho como modos de habitar artes, educações e comunicações diante do Antropoceno. Na perspectiva da autora, as mesas são, ao mesmo tempo, uma intervenção artística urbana e uma metodologia de pesquisar-criar entre artes e ciências. Nossa mesa surgiu por meio dos encontros com os jardins insurgentes, nos quais buscamos experimentar as plantas como “companhias” de pesquisa e criação (Haraway, 2021).

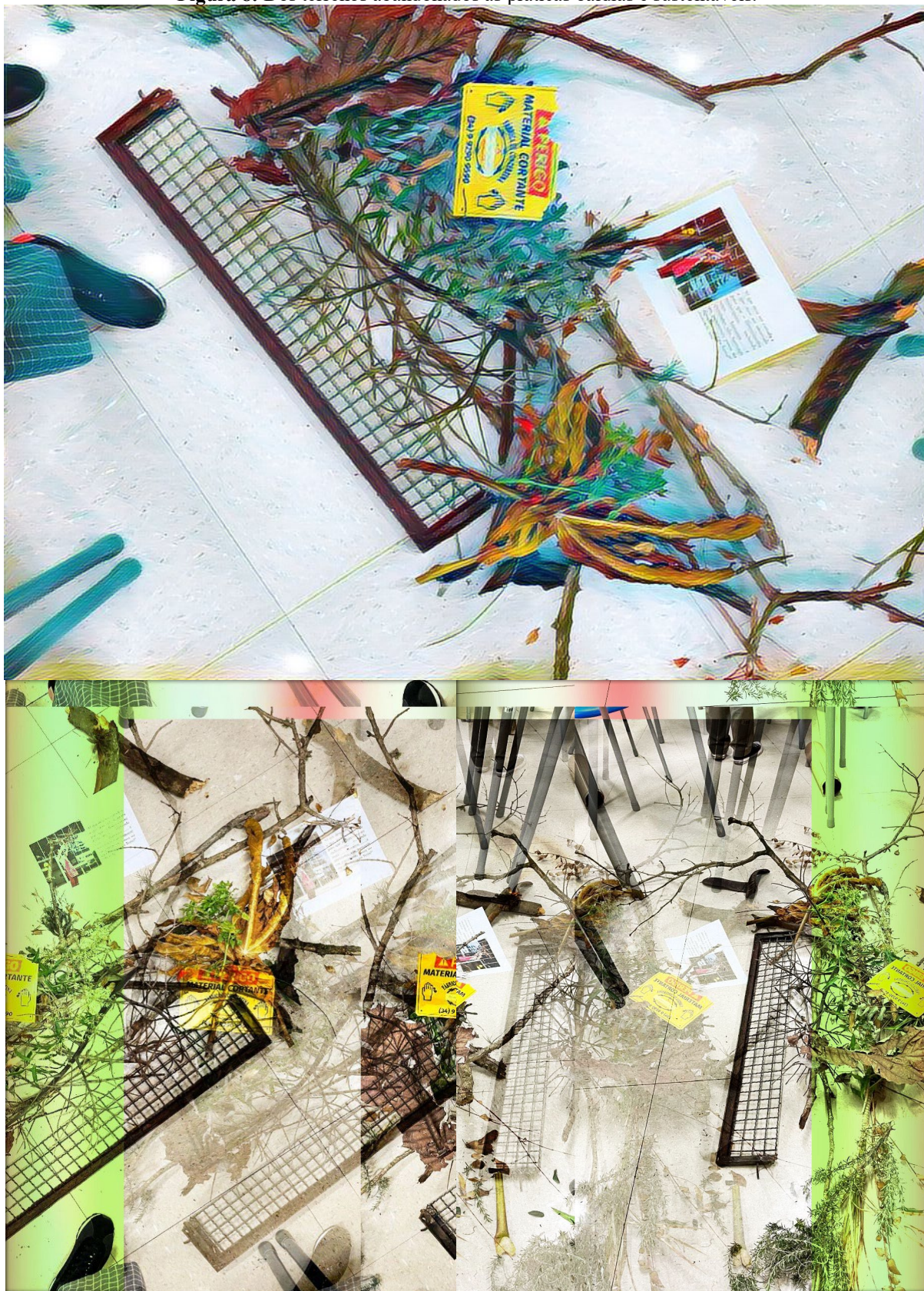
Entre falas e silêncios, gestos e pausas, a mesa buscou permitir a emergência de conexões imprevistas e de afetos partilhados. A experiência foi menos sobre apresentar resultados e mais sobre abrir percursos, criar espaços de escuta e experimentação. Durante a mesa, fotografias e coletas dos jardins insurgentes, como placas, papéis e galhos, foram espalhadas sobre a superfície como rastros de um pensamento visual em movimento, misturando-se com textos de nossos referenciais bibliográficos e de nossas anotações sobre os percursos. O público foi convidado a manusear as imagens, a escrever nelas e sobre elas, a propor novas caminhadas com os terrenos baldios, produzindo também suas placas de “desvenda”, trazendo novas nuances para essas habitações. As imagens tornaram-se superfícies de inscrição, pontos de partida para fabulações, para atravessamentos entre memórias, sensações e devires (figura 7 e 8).

Figura 7: Mesa de trabalho: insurgências em arte, vida e criação.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 8: Dos terrenos abandonados às práticas baldias e sustentáveis.



Fonte: Elaboração própria.

Ao final do encontro, uma frase escrita sobre uma das fotos ressoou como um eco da experiência: “Hoje é favorável para habitar aqui. Amanhã não se sabe”. A incerteza habita os terrenos baldios, mas talvez seja essa incerteza que os torna férteis para a imaginação. Os terrenos baldios nos ensinaram que educar não é apenas criar as condições necessárias para a aprendizagem, mas aprender a ler os rastros e os silêncios da cidade. Eles nos mostraram que a resistência acontece nas pequenas ocupações cotidianas, nos jardins que nascem sem permissão. A educação errante que se desenhou ali foi uma educação das frestas, das margens, das derivas.

Como pensar uma educação que habite os vazios urbanos? Que crie mundos possíveis em meio às ruínas? Que fortaleça as relações multiespécies? As aprendizagens que emergiram desse encontro não cabem em frases definitivas. Elas se espalham como rastros, como germinações, como vestígios de um pensamento que se faz no entre. O que se viu, ouviu e sentiu na Unicamp desdobra-se agora em outras perguntas, em novas possibilidades de criação e resistência. Como um campo sempre em movimento, essa mesa de trabalho não se encerra ao passo que, como os jardins insurgentes que inspiraram esse percurso, ela cresce sem pedir permissão, fazendo brotar outras paisagens possíveis no horizonte da educação e da arte.

Considerações de jardins por vir

Seguir as trilhas errantes dessa caminhada com terrenos baldios foi habitar o desejo de fabular outros mundos e cartografar outras existências possíveis. Entre derivas, encontros e fabulações urbanas, os terrenos baldios nos ensinaram a escutar o que insiste, o que germina e se espalha sem pedir permissão. Por meio de caminhadas fotográficas aprendemos a ver os jardins insurgentes como multiplicidades vivas, mestiçagens inesperadas entre espécies e temporalidades. Nesse sentido, entendemos que aprender, no encontro com esses terrenos, é exercitar a escuta, perdendo-se e deixando-se afetar pelos rastros da cidade.

Na mesa de trabalho da Unicamp, ao receber o público, testemunhamos a potência do encontro e da errância compartilhada. Ali, o que nasceu de caminhadas solitárias pôde se tornar gesto coletivo, em um movimento de composição e de atravessamento. Os relatos, as escritas, os toques sobre as fotografias evidenciaram que um pensamento vivo é aquele que escapa à rigidez das categorias e se inscreve nos corpos, nos gestos, nos afetos. Por fim, esse artigo segue, rizomático, espalhando-se por outras superfícies, atravessando novos territórios de pesquisa, de invenção e de resistência. No convite ao errar, ao fabular e ao cartografar,

deixamos aqui um convite a continuar essa escrita em outros campos, tempos, e corpos. O que pode um jardim por vir?

Referências

- ARRUDA FILHO, Marcos Tavares de; JACOBI, Pedro Roberto. A urgência de um urbanismo climático no Brasil. **GV-Executivo**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. e91906-e91906, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/gvexecutivo/article/download/91906/86316>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- BARCHI, Rodrigo. A educação ambiental como exercício de poder e resistência. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas-UFSM**, Santa Maria, v. 17, n. 17, p. 3258-3267, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/10407>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- BAUERMANN FILHO, Ariberto de Farias. **Linhas de errância emaranhadas**: paisagens de uma docência em artes visuais. 2023. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/262704>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- CLÉMENT, Gilles. **Manifesto da terceira paisagem**. Trad. L. Leistner. Brasília: Maison des éditions, 2022. Disponível em: <https://maisondeseditions.fr/tp/pt.php>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- COCCIA, Emanuele. **A virada vegetal**. São Paulo: N-1 Edições, 2018. (Série Pandemia).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- DIAS, Susana. Um caminhar multiespécies: mesas de trabalho como modos de habitar artes, educações e comunicações diante do Antropoceno. **Revista Digital Do LAV**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 1–22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734884146>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/84146>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- FLACH, Guilherme Augusto; PAULON, Simone Mainieri. Um olhar errante sobre as intervenções urbanas em Porto Alegre. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 33, n. 3, p. 173-181, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/GrsYvZmM4ZggmNnqC6rTRhj/#>. Acesso em: 03 jan. 2025.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. **Ditos & escritos III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. I. A. Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 411-422.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Editora 34, 2012.
- HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras-cachorros, pessoas e alteridade significativa**. Trad. Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes nos chthuluceno. Trad. A. L. Braga. São Paulo: N-1 Edições, 2023.
- HALLÉ, Francis; LETOURNEUX, François; CLÉMENT, Gilles. **Espécies exóticas**: uma ameaça? São Paulo: Olhares, 2023.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto. Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **RESAFE – Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 234-259, 2012. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/DESRDY>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no antropoceno. Trad. S. Dias, R. Dias e P. Canguçu. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

UBERLÂNDIA, Prefeitura Municipal. Lei Nº 14.099, de 7 de novembro de 2023. Altera a Lei Nº 10.741, de 6 de abril de 2011 e suas alterações, que “institui o Código Municipal de Posturas de Uberlândia”, e revoga a Lei Nº 4744, de 05 de julho de 1988 e suas alterações. **Diário Oficial “O Município”**: seção 1, Uberlândia, MG, ano XXXV, n. 6726, p. 1-2, 08 nov. 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2023/1410/14099/lei-ordinaria-n-14099-2023>. Acesso em: 11 jan. 2025.

VAZ, Tamiris. Poderes e resistências em um terreno baldio: uma imagem atravessada por Deleuze e Foucault. In: SANT'ANNA, T. F. (org.). **Imagem, cultura visual e poder**: incursões foucaultianas e deleuzeanas. Goiânia: Kelps, 2016, p. 30-44.

VAZ, Tamiris; ESTEVINHO, Lucia de Fatima Dinelli. Potência do uivo para existências nômades em matilha. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 55-68, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267822022055>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22403>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Sobre a autora e o autor

Tamiris Vaz: Doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (GO), Mestra em Educação e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (RS). Pesquisadora, artista visual e professora do curso de Artes Visuais na Universidade Federal de Uberlândia (MG). Líder do Uivo: matilha de estudos em criação, arte e vida.
E-mail: tamirisvaz@gmail.com

Ezequias Cardozo da Cunha Júnior: Licenciado em Ciências Biológicas, Especialista, Mestre e Doutorando em Educação (PPGED/UFU), Bolsista Capes, integrante do Uivo: matilha de estudos em criação, arte e vida. Editor da Revista Scientia Prima (ABRIC).
E-mail: ezequiasjunior@ufu.br

Recebido em: 28 fev. 2025

Aprovado em: 08 jul. 2025

Mandioca-raiz-corpo: partilhas sensíveis entre palavras, imagens, *performances*, sons e jovens universitários indígenas

Root-body-cassava: distribution of the sensible with words, images, performances, sounds and young indigenous university students

Raíz-cuerpo-yuca: reparto de lo sensible entre palabras, imágenes, performances, sonidos y jóvenes universitarios indígenas

Davina Marques¹

Alik Wunder²

Resumo: Com jovens de diferentes povos – Waurá, Tukano, Baniwa, Guaraní e Tupi-Guaraní – nós nos entregamos a um processo coletivo de criação entre conversas sobre a mandioca, planta que perpassa as memórias destes/as estudantes. Nesses encontros celebramos a arte de contar histórias e de “atrair uns aos outros por nossas diferenças”, como nos convida a fazer Ailton Krenak. Criações escritas, musicais, fotográficas, *performances* e um vídeo experimental se desdobram das histórias contadas, misturadas e fabuladas. Modos indígenas de educar no corpo-a-corpo com uma planta – ser ancestral – desdobram-se em criações que celebram o encontro na diferença, a partir da ideia de “partilha do sensível” com Jacques Rancière e de “micropolíticas inventivas” com Gilles Deleuze, Félix Guattari e Suely Rolnik.

Palavras-chave: Experimentação; Pensamento indígena; Artes indígenas.

Abstract: With students from different peoples – Waurá, Tukano, Baniwa, Guaraní and Tupi-Guaraní – we engaged in a collective creative process during conversations about cassava, a plant that permeates their memories. In these meetings, we celebrated the art of storytelling and of “attracting each other through our differences”, with Ailton Krenak. Written, musical and photographic creations, performances and an experimental video unfold from the entangled and fabulated stories told. Indigenous ways of educating in body contact with a plant – an ancestral being – unfold in creations that celebrate the encounter in difference, inspired by the idea of “the distribution of the sensible” with Jacques Rancière and “inventive micropolitics” with Gilles Deleuze, Félix Guattari and Suely Rolnik.

Keywords: Experimentation; Indigenous thought; Indigenous arts.

Résumé: Con jóvenes de diferentes pueblos – Waurá, Tukano, Baniwa, Guaraní y Tupi-Guaraní – realizamos un proceso creativo colectivo entre conversaciones sobre la yuca, una planta que permea las memorias de estos/as estudiantes. En estos encuentros celebramos el arte de contar historias y de “atraernos unos a otros a través de nuestras diferencias”, con A. Krenak. Creaciones escritas, musicales, fotográficas, *performances* y un vídeo experimental se despliegan de las historias contadas, mezcladas y fabuladas. Maneras indígenas de educar en contacto corporal con una planta – un ser ancestral – se despliegan en creaciones que celebran el encuentro en la diferencia, con la idea de “repartir lo sensible” de Jacques Rancière y de la “micropolítica inventiva” con G. Deleuze, F. Guattari y S. Rolnik.

Mots-clés: Experimentación; Pensamiento indígena; Artes indígenas.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Hortolândia, SP.

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP.

Da palavra a voz, da voz a palavra, das roças à universidade: uma introdução

*ulei, mandi'o, kii, kairi, mandioca
a mandioca cresce silenciosa embaixo da terra
verdeja roças, alimenta povos
habita memórias de muitas infâncias.
Do filme Ulei Corpo Ancestral*

Do singular à partilha, de conversas e escutas a *performances*: um filme. Este artigo expande pensamentos a partir de um processo coletivo de criação audiovisual – o filme *Ulei Corpo Ancestral* (2024)³ – que se fez entre conversas sobre um mesmo vegetal: a mandioca, planta que perpassa as memórias das/os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Campinas, ligadas/dos ao projeto “*Livros Vivos*: saberes indígenas, saberes vegetais”⁴.

Para o povo Guarani, a palavra “garganta”- *ñe’e raity* - carrega o sentido de ninho das palavras-alma, é lugar onde germinam palavras novas (Rolnik, 2018). “Para muitos povos indígenas, é no sopro da voz que nascem as palavras, na relação entre o vento e o interior do nosso corpo. Desse sopro novo nascem mundos.” (Wunder, 2022, p. 53). A partir de uma perspectiva de ser e estar agindo no mundo, de fazer a voz expandir-se em escritas e imagens, nós nos encontramos com jovens de diferentes povos indígenas em nossas experiências universitárias, e seguimos aprendendo com suas presenças sutis em nossas vidas e nos nossos espaços acadêmicos tão majoritariamente brancos e eurocêtricos. O Programa de Cotas Étnico-Raciais, estabelecido desde 2019 na Unicamp, criou o Vestibular indígena, com exame de avaliação específico para essa comunidade. Atualmente estudam mais de 400 jovens indígenas de todo país em nossa universidade, pertencentes a mais de 45 povos diferentes. Uma política pública repleta de desafios e de potencialidades, dentro da qual o Projeto *Livros Vivos* se faz como um espaço/tempo de partilhas, apoio mútuo, pesquisas e criações coletivas.

Com Jacques Rancière, na leitura de *Partilha do sensível* (2005), somos convidadas a pensar essas experiências de criação em torno das práticas e saberes com a terra e os vegetais, como exercícios estéticos e políticos singulares de *partilha do sensível*: “um modo de

³ O filme *Ulei Corpo Ancestral* foi lançado em 2024. É uma realização do Projeto “*Livros Vivos*: saberes indígenas, saberes vegetais”, com Lilly Baniwa, Vera Moura Tukano, Mawanaya Waujá, Davina Marques e Alik Wunder. Direção de Arte: Lilly Baniwa; Encenação: Vera Moura Tukano e Mawanaya Waujá; Fotografias: Davina Marques, Tatiana Plens e Alik Wunder; Local: Terrinha, Serra da Pedra Branca, Caldas, MG.

⁴ O projeto “*Livros Vivos*: saberes indígenas, saberes vegetais” é ligado aos Editais de Bolsa Auxílio Social da Universidade Estadual de Campinas. É realizado na Faculdade de Educação e coordenado pela Profa. Alik Wunder desde 2019. O projeto é voltado especialmente aos estudantes indígenas ingressantes do Programa de Cotas da universidade e cria possibilidades de encontro de saberes, de experiências de vida, de potências criativas alimentadas pelas poéticas ancestrais e experimentações artísticas. É também um espaço-tempo de encontros, afetos e apoio mútuo.

articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de dar pensabilidade de suas relações, implicando em uma determinada efetividade do pensamento” (Rancière, 2005, p. 13). Rancière, nesse livro, escreve sobre as relações entre política e estética e, em especial, sobre a criação de *comuns partilhados*, partilha de espaços e tempos e recomposição entre o visível e o invisível. Adensando essas ideias, isso nos dá a pensar sobre como a presença de jovens indígenas de diferentes etnias e lugares – comunidades, pequenas cidades, aldeias na floresta amazônica, na mata atlântica, no cerrado, na restinga, na caatinga – afeta uma universidade urbana no interior do estado de São Paulo; dá a ver as forças desiguais e violentas dos regimes de visibilidade e invisibilidade no que se constitui como *comum* nos espaços acadêmicos. As práticas de experimentação com imagens e palavras que temos vivenciado com as/os estudantes dão a ver poeticamente um mundo de experiências e saberes invisibilizados e pouco valorizados pela lógica urbana: as relações íntimas entre povos e comunidades com os seres vegetais por meio do cultivo e do extrativismo. Que outros *comuns partilhados* as presenças indígenas convidam a criar numa universidade? Como a experimentação com palavras e imagens pode potencializar essa partilha?

Com Suely Rolnik nós nos implicamos com suas provocações lançadas no livro *Esferas da insurreição: notas sobre uma vida não cafetizada* (2018) para pensar nas forças micropolíticas (Deleuze; Guattari, 1996; Guattari; Rolnik, 1996) que se fazem em processos coletivos deixando germinar “embriões de futuro que se anunciam para além do sufoco”. A autora nos convida a farejar caminhos para “a criação de cenários que nos tragam de volta o bem-viver” (Rolnik, 2018, p. 27). Na sua escrita, traça diversas linhas de possíveis pulsões micropolíticas num mundo cada vez mais tomado pelas lógicas do regime *colonial-capitalístico*:

Trata-se de tecer múltiplas redes de conexões entre subjetividades e grupos que estejam vivendo situações distintas, com experiências e linguagens singulares, cujo elemento de união são embriões de mundo que habitam os corpos que dela participam, impondo-lhes a urgência de que sejam criadas formas nas quais tais mundos possam materializar-se completando assim seu processo de germinação (Rolnik, 2018, p. 141).

Para além do “sufoco” de acompanhar as diferentes realidades de violência e invasão de terra indígenas, de estratégias diversas de retirada de direitos constitucionais como é o caso do “Marco Temporal” e de acompanhar de perto as dificuldades diversas dos jovens indígenas que vêm de longe para estudar na Unicamp, vivendo infelizmente diferentes formas de preconceito, estigmatização, segregação e sentimento de inadequação, o *Livros Vivos* reafirma a potência do

encontro entre diferentes mundos com as presenças indígenas na vida acadêmica. Na aposta na potência do encontro na e com a diferença, inventamos um modo de estar junto: a experimentação artística como um *comum partilhado* (Rancière, 2005), um *embrião de mundo* (Rolnik, 2018).

Por entre possibilidades experimentais de fazer pesquisa, de escrever e de criar, o projeto “*LivrosVivos: saberes indígenas, saberes ancestrais*” desdobra-se em experimentações com palavras, imagens e o mundo das plantas (Wunder *et al*, 2022). Entre seus objetivos, prevê encontros entre estudantes indígenas e não indígenas, pesquisadoras/es e artistas para a criação de imagens e escritas na ressonância com suas experiências, conhecimentos e cosmovisões sobre as plantas. O projeto realiza oficinas de experimentação com imagens (fotografia e desenho) e palavras (poemas e contos), promovendo encontros de criação entre conhecimentos (acadêmicos e não-acadêmicos), entre linguagens (imagens e palavras, oralidade e escrita), entre universos culturais (indígenas e não-indígenas) e entre o mundo humano e o mundo das plantas. Temos como norte a produção de *livros vivos*: criações em imagens, palavras e sons, como um modo de proliferar olhares, conhecimentos, práticas e cosmovisões dessa nova comunidade universitária que nos chega: as/os estudantes indígenas. A ideia dos *livros vivos* nos chegou através do Pajé Agostinho Manduca Mateus Ika Muru, pertencente ao povo Huni Kuin, do estado do Acre. Partilhada em língua portuguesa nos livros *Una Isĩ Kayawa – O livro da cura do povo Huni Kuin do Rio Jordão* (Ĩka Muru; Quinet, 2017) e *Una Hiwea - O Livro Vivo* (Ĩka Muru, 2012), essas palavras nos convidam a expandir a ideia de livro. Ika Muru intitulou *Livro Vivo* sua primeira obra literária, criada com uma equipe de pesquisadoras.es e com a sua comunidade em 2012. Na abertura do livro explica:

O livro vivo não é para acabar nunca. E por que livro vivo? Porque a natureza está viva, e as ervas que se transformaram estão vivas, e os pesquisadores estão vivos e os autores deste livro estão vivos, e tiveram a experiência de fazer essa documentação. O livro vivo também é o parque onde mora nosso povo ancestral, que são as famílias de ervas que se transformaram (Ĩka Muru, 2012, p. 07).

Em suas palavras o *livro vivo* é o parque de plantas medicinais, é a floresta, é o ancestral que se transformou em plantas medicinais nas narrativas do povo Huni Kuin, é a equipe que o realizou. O livro é vivo porque faz parte de um fluxo contínuo da vida entre pessoas, gerações e seres. Recebemos essa ideia como um convite ao projeto e o intitulamos *LivrosVivos*, palavra desde a qual podem proliferar sentidos sempre em aberto. Com os jovens universitários pertencentes aos povos Baniwa, Guarani, Tukano, Waujá e Tupi-Guarani, continuamos as

conversas sobre as plantas. E das atividades iniciais de escrita, fotografia e desenho, essas.es jovens nos convidaram a realizar um filme em que a *performance* e o canto expandiram narrativas.

Essa jovem comunidade universitária nos aproxima e nos faz perceber as violências do jeito não indígena de fazer, centrado prioritariamente na palavra escrita, que, de certa forma, despreza ou menospreza a força da palavra falada e as outras línguas que temos em nosso país. Grande parte das.os estudantes indígenas tem o português como segunda língua e, entre nós, são pessoas que precisam encontrar formas de enfrentar seus medos. Seguindo os sopros das suas línguas, encontram coragem e ambientes propícios para que possam expressar suas experiências de vida, seus sonhos, suas inquietações, suas histórias.

Nos encontros do projeto há tempo para conversar, ouvir, compartilhar histórias e criar. Sempre a partir de conversas e de um banquete de obras literárias, filmicas, artísticas (Wunder; Marques; Amorim, 2016), vamos nos aproximando umas/uns das.os outras.os, e seguimos a “atrair uns aos outros por nossas diferenças”, como nos convida a fazer Ailton Krenak (2019, p. 33).

Primeiro, sempre a experiência da oralidade, sem pressa, como desenvolvido em outras escritas:

Das palavras nascidas nas gargantas, das histórias ancestrais contadas no tempo, surgem outros modos de lidar com a escrita, modos indígenas. Narrativas ancestrais ganham nova vida na passagem da oralidade à escrita, palavras nascidas em corpos humanos passam ao corpo-papel, das gargantas – ninhos da palavra-alma – aos livros. A voz habita as palavras desses livros escritos por escritoras.es indígenas. E essas vozes nunca são únicas, ressoam delas muitas vozes e tempos, por vezes são atemporais. De formas diversas essas.es autoras.es arrastam para as suas experiências de escrita, narrativas que percorreram séculos, entoadas e recriadas por inúmeras gerações. E quando os textos são de denúncia das violências coloniais vividas pelos diversos povos, em perseguições, fugas e resistências, o corpo do texto também ganha a voz de muitos.as, a dor também não é apenas pessoal, é coletiva e ancestral (Wunder, 2022, p. 55).

Assim, da oralidade, os nossos encontros se desdobram em um sem número de produções: escritos, registros poéticos, pinturas, desenhos, fotografias, filmagens, gravações, que nos convidam ao deslocamento de perspectivas, à ampliação da existência, ao embaralhamento que dá a pensar, ao desentrelaçamento de fronteiras, pois as “imagens-escritas indígenas provocam desvios, tons, texturas, oferecem outras relações entre a linguagens, os seres e as coisas” (Wunder, 2022, p. 56).

Nossas experiências aqui e em outras oficinas têm nos mostrado como o envolvimento com material artístico - escrito e visual - funciona como disparador de todo tipo: memórias, afetos, afectos, invenções... Nesses processos, algo de maquínico se des-envolve, pois aquilo que não é nem pode ser planejado organiza-se em produções da ordem do acontecimental, no *entre* das ações realizadas (Marques; Amorim, 2022b). Quando não cerceada, uma força vital escapa aos processos de captura e de repetição (Preciado, 2018) e a liberdade é pressuposto do projeto *Livros Vivos*.

Essa liberdade nos exige a criação de espaços de escuta radical, nos termos de Sebastian Wiedemann (2021). E, quando se abrem essas oportunidades, há, segundo esse pesquisador, “apreensões, vazamentos, contágios, em co-habitar, em gestos sem privilégios ou hierarquias, em uma perspectiva não antropocêntrica” (Marques; Amorim, 2022c, p. 51-52). Ou ainda, nos dizeres de Eugénia Vilela, que também já citamos:

Pela arte, não se traduz o intraduzível da dor – a dor na terceira pessoa é uma ficção. Mas cria-se espaço de manifestação possível ao toque do outro. [...] A educação pela arte deve ser o momento de ligação entre a memória daquele que existenciou a dor e a memória que se cria pela compreensão que nasce da partilha íntima de um sentido através da arte (Vilela, 2001, p. 249).

As/os participantes do *Livros Vivos* conversaram e criaram um material de escritas e fotografias que, em seguida, desejou-se compartilhar e abrir-se para além dos limites da produção inicial (Wunder *et al*, 2022). Assim, surgiram artigos, participação em livros, registros como pesquisa e projetos de extensão em espaços de divulgação científica. Foi nesse processo que se pensou em uma produção audiovisual. Não sabíamos ainda se seria um documentário – não era esse o interesse, mas um desejo de registrar e compartilhar visualmente as descobertas, as sensações, em especial aquelas que tinham relação com um vegetal específico: a mandioca, referência na alimentação e na cultura dos grupos que faziam (e fazem) parte do projeto.

O processo: *a mandioca dança feliz no vento*

*É uma raiz que alimenta e ensina na vida cotidiana
e nas narrativas indígenas de criação.
Como as raízes que se entrelaçam na terra
as histórias que contamos fazem crescer outras.
Em nossas vozes/escritas há muitas vozes:
falam também nossas mães, pais, tias, avós, irmãos.
Do filme Ulei Corpo Ancestral*

Em 2022, parte do grupo passou um final de semana no Sítio Terrinha⁵ em Caldas (MG), com o intuito de lidar com a terra e a mandioca, de registrar maneiras de fazê-lo juntamente com as narrativas de seus povos, e de trazer os seus corpos para esses registros de fotografia e filmagem, explorando possibilidades de *performances*. Na intensidade dessas ações, observamos que, juntamente com a palavra, o canto compunha os rituais da lida com a mandioca, antes, nos movimentos dos plantios, dos cuidados na roça, e nas festas das colheitas e agradecimento. Era bonito ver e ouvir, nas respectivas línguas de cada grupo, suas histórias e cantos. E fizemos também esse registro de cantos e vozes⁶.

Fomos para a roça e fizemos a colheita da mandioca. Cada povo foi contando como fazia, relembra as relações com a mãe nesse trabalho, memórias de aprendizagem no chão e com os vegetais importantes para o seu povo. Depois descobrimos que a forma de plantar também se diferenciava e fizemos esses registros em fotografias e filmagem.

Imagens 01 a 04: Registros da colheita, plantio e lida com a mandioca.



Fonte: Acervo do projeto.

⁵ O Sítio Terrinha é uma propriedade coletiva que tem como objetivo a realização de reflorestamento por meio do cultivo regenerativo agroflorestal, bem como ações de arte, cultura e educação. É de propriedade da Associação Ritmos de Pensamento e tem como coletivo gestor o Núcleo Terrinha formado por professoras.es, artistas, pesquisadoras.es, comunicadoras.es e educadoras.es.

⁶ Ressaltamos a parceria com o músico João Arruda para as gravações das histórias e cantos nesse final de semana.

O canto foi surgindo mais tarde, enquanto preparávamos o almoço. Fizemos um primeiro registro em filme enquanto arrumávamos os produtos derivados da mandioca para compartilhar (tapioca, beiju...). Mas havia entre nós um ouvido atento de outro tipo, o do músico João Arruda, e ele logo começou a acompanhar na viola as vozes cantantes. Deu vontade de gravar. Fomos ao seu estúdio e ali recontamos histórias e gravamos cada pessoa em sua própria língua.

Imagens 05 a 07: Gravações em estúdio.



Fonte: Acervo do projeto.

Ainda faltavam cenas. O corpo queria aparecer nas imagens como arte, como *performance*. Entre as diferentes histórias de criação do mundos, dos seres e das coisas partilhadas e escritas anteriormente em um artigo coletivo denominado “Ulei, kaini, mandi’o, ki’i, mandioca: memórias, sabores e saberes de uma raiz-corpo” (Wunder *et al*, 2023), a história de Mandi, do povo Tupi-Guarani, foi a que se mais incorporou em *performances* do filme. Na história, uma estrela se transforma numa menina de pele clara, vem ao mundo ensinar os humanos a cultivar os alimentos, nesse mundo morre de tristeza por ser mulher e não ser aceita nos roçados, de seu corpo nasce a mandioca, o corpo de Mandi. Essa mulher-menina-mandioca transmuta-se em *performance*, naquele final de semana, por Vera Tukano e Mawanaya Waujá, por jovens de outros povos, que acolhem para si essa história.

Imagens 08 a 13: Preparando *performances*.



Fonte: Acervo do projeto.

Lilly Baniwa faz a direção de arte e de cena; Davina Marques, pesquisadora e cineasta, faz a câmera; Alik Wunder e Tatiana Plens, pesquisadoras e fotógrafas, criam fotografias e ficam no apoio de produção; João Arruda, músico, cria melodias na viola acompanhando os cantos, cria com eles a trilha sonora e grava vozes no estúdio. Coleção de imagens e sons registradas, chegou o momento de pensar no roteiro e no filme em si.

O filme: *performances*, imagens e os sons, um comum

A experiência do final de semana nos deixou carregadas.os de sensações, de desejos, e com um acervo enorme de fotografias, filmes, sons, cantos, narrativas. O que fazer com todo esse material? As reuniões do grupo para pensar o filme, desde o primeiro momento, conduziram para que fossem destacadas a importância e a ancestralidade da mandioca entre os povos indígenas. Uma outra linha intensiva tinha a ver com as relações de afeto que esse vegetal traz consigo. Decidiu-se também que não poderia faltar a diversidade das línguas indígenas e as narrativas de criação. Estava colocado o desafio: como explorar, em uma obra fílmica, a relação afetiva das pessoas com a mandioca, com a roça, com a produção e o consumo de alimentos dali derivados? Como dar mostra à diversidade linguística dos povos originários? Como garantir em imagem as narrativas ancestrais? O que escolher?

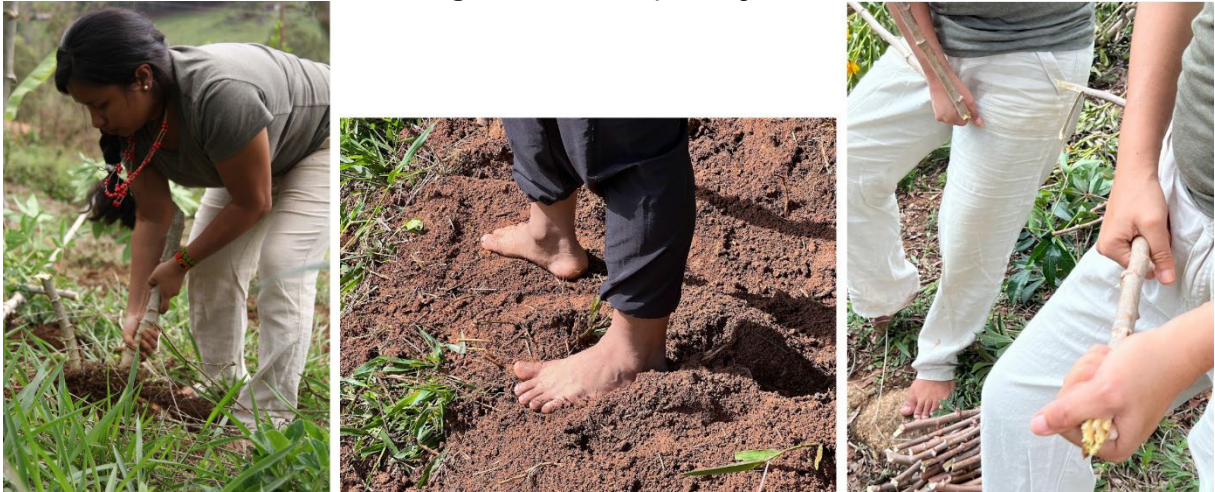
No filme as imagens se deslocam das narrativas originais de cada povo e dançam na roça ao vento com Mandi, ao som de muitas línguas... Modos indígenas de educar no corpo-a-corpo com uma planta – ser ancestral – desdobram-se em palavras, cantos e gestos, em criações que celebram o encontro na diferença. Propositamente as falas em línguas Baniwa, Tukano, Guarani e Arawak não foram traduzidas no filme. A sensação de imersão nas musicalidades de cada povo foi uma das intenções de nossa proposta experimental em imagens em movimento.

Kaali, Mandi, mandioca, ulei, ki'i
Cada história cresce feito raiz na terra
cria ramos para diferentes lados: presente, passado, futuro
ao mesmo tempo.

A mandioca dança feliz ao vento. Vozes em português e em diferentes línguas indígenas ressoam seus diversos nomes. Gestos precisos e delicados. Cortar, cavar, raspar, puxar, carregar. Um corpo-a-corpo entre gente, terra e planta aprendido nas relações entre muitas gerações e tempos. Sem força extrema, sem violência, sem maquinários, com simples ferramentas – pedaço de pau, enxada e facão – e um corpo que sabe direcionar sua força. Delicada e precisa é a força de corpos abaixados e acorados que não temem estar próximos da terra. Os pés descalços ou de chinelos, sem temor de se deixar misturar com a terra. Uma expressão corporal que conta a história de milênios de cuidado mútuo. É a reciprocidade do

cuidado que rege as relações. O filme dá tempo para essa observação dos gestos que dão expressão àquilo que o texto anuncia.

Imagens 14 a 16: Relações corporais.



Fonte: Acervo do projeto.

Memórias de infância ganham corpo. A presença cotidiana na roça, ouvindo histórias e orientações de mães, pais, avós, tias e tios é a linha de conexão entre jovens vindas/os de lugares tão diversos. O fio comum é terem sido educadas/os cotidianamente, todas as manhãs, muito cedo, nas roças. Na floresta amazônica, no cerrado, na mata atlântica, as mães levam seus filhos e filhas logo cedo para lidar com a terra. Lá dormem, os maiores cuidam dos pequenos, lá fazem suas rocinhas, criam colares, chapéus e bolsas com as folhas, são guardadas/os pelas sombras da mãe-dioca. Logo cedo, antes do sol nascer, a maior parte delas/es se banha no rio – hábito para espantar a preguiça do corpo – e segue as trilhas das roças com suas famílias. Infâncias entrelaçadas em meio às diferenças linguísticas e culturais de cada povo, e isso foi o que moveu as histórias contadas, escritas, desenhadas e depois performar, cantadas e editadas no filme.

*eu lembro que quando a gente ia pra roça
minha mãe falava assim:
cuidado pra não jogar a mandioca com muita força
cuidado para não esquecer das pequeninhas.*

A mandioca é uma raiz que é cuidada e cuida de nós há muito tempo. Sobrepoem-se imagens: corpo da mandioca, corpo de Mandi, corpo de quem planta e colhe. A cada gesto de plantio muitos corpos são acionados. Durante todo filme a mandioca dança e se mistura ao

corpo vegetal e humano e Mandi. *Tem corpo, os vegetais têm corpo. Para nós, a mandioca é um corpo que sente.* Ouve-se o choro das mandiocas pequeninas esquecidas. Seu choro é um canto. O corpo da voz de Mandi no filme.

Imagem 17: Fotograma do filme. Transparências.



Fonte: Acervo do projeto.

Para muitos povos indígenas as fronteiras entre humanidade e vegetais não são muito fixas e definidas por uma ideia de diferenciação de espécie. Para a maioria dos povos indígenas, há humanidade nas plantas, há vegetabilidade nos humanos, há um devir-vegetal dos humanos, há um devir-humano dos vegetais (Deleuze; Guattari, 1997). Em cada história Baniwa, Tukano, Wauja e Guarani e Tupi-Guarani contada e ouvida esse devir estava presente, de formas diversas: mandioca-criança, mandioca-mulher, mandioca-menina, mandioca-gente, mandioca-ancestral. Corpo antigo, do passado, do presente e do futuro que cuida.

Cada povo tem sua forma de plantar a rama. Cada jovem nos ofereceu o modo de seu povo plantar a mandioca, uma rama, duas, oito, deitadas e inclinadas. “Para plantar precisa saber olhar no olho da mandioca” nos conta Lilly Baniwa. O olho, ou gema no linguajar botânico, é o lugar onde nasce o broto da rama plantada e deve estar voltado para cima, daí a expressão: “precisa olhar no olho dela pra plantar”.

Imagem 18: Fotograma do filme. Transparências.



Fonte: Acervo do projeto.

Fibras entrelaçadas para conter, diversos vegetais, formas, modos de entrelaçar se juntam numa mesma cena. Os cestos, aturás, os abanadores, as peneiras, diversas coisas criadas para carregar, acolher, separar e fazer da mandioca diversas variedades de alimentos: farinhas, maçoca, farinha de tapioca, farinha d'água, beijus, cozidos... Cada povo a seu modo, adensando seu próprio sabor ao vegetal.

Mãos, cabelos, pele e olhos ganham tom vegetal. A mão humana se faz galho e faz flor e se deixa visitar por uma pequena abelha. Um corpo plantado na terra, imóvel recebe a visita do vento, do sol, dos insetos, das câmeras. Um corpo-Mandi, menina-mulher-mandioca, corpo ancestral, corpo que sempre continua vivo e não pára de crescer para todos os lados. Um canto finaliza o filme. Um agradecimento à terra, a quem plantou e colheu junto, a quem fez a fotografia, quem performou, dirigiu, filmou e cantou. Pode ser a voz de Mandi, pode ser a voz da mandioca, a voz da terra, a voz dos povos indígenas, a voz do povo Tukano no canto de Vera Tukano, que fecha a colheita em gesto de agradecimento.

Imagem 19: Fotograma do filme: trecho final.



Fonte: Acervo do projeto.

O processo de experimentação também norteou a edição do filme. Com as canções gravadas, tínhamos uma possibilidade de trabalhar as imagens em blocos, e foi esse material que apresentamos em nossa comunicação do IX Seminário Conexões: Deleuze e Linhas e Cosmos e Educação e... Naquele momento, em maio de 2024, tínhamos quatro pequenos filmes realizados com base em uma decisão coletiva sobre a temática, cada um atrelado a uma canção. Havia uma abertura, que apresentava o projeto e fazia um adentramento na roça; uma seção sobre os cuidados necessários com a maniwa (rama); um bloco sobre o plantio; e um último dedicado aos alimentos que esse vegetal nos oferece. Foram essas as partes que nos levaram à versão final de *Ulei Corpo Ancestral*.

A mandioca é um corpo que continua vivo: palavras finais

*a mandioca é um corpo vivo
que continua vivo
é um corpo ancestral*

Estudamos, pesquisamos, experimentamos no campo da educação. Queremos reafirmar, com este trabalho, as potências desse nosso campo de atuação. Assim, partilhamos, compartilhamos, sonhamos, imaginamos um bloco de sensações reverberando gestos de respeito e admiração pelos povos originários. Como já dissemos antes (Marques; Amorim, 2022a; 2022b), nesse ato de imaginar há um gesto ou princípio de esperança, pois a atenção aos

acontecimentos e à experimentação tem a possibilidade de abrir perspectivas para quem educa e quem é educado. O imaginar, segundo Georges Didi-Huberman (2011, p. 60-61), é um ato político:

A imaginação é política, eis o que precisa ser levado em consideração. [...] Se a imaginação – esse mecanismo produtor de imagens para o pensamento – nos mostra o modo pelo qual o Outrora encontra, aí, o nosso Agora para se liberarem constelações ricas de Futuro, então podemos compreender a que ponto esse encontro dos tempos é decisivo, essa colisão de um presente ativo com seu passado remanescente.

O que dizer então das potências do *LivrosVivos*? Entre as belezas ditas e registradas desse grupo há a constatação da força de um alimento e de um vegetal especificamente, a mandioca, presente nas distintas culturas que têm representação ali: Baniwa, Tukano, Guarani, Wauja e Tupi-Guarani. A mandioca é um corpo vivo, um corpo ancestral, potente no cotidiano de muitos dos povos. Aprendemos também com esse corpo vivo a respeitar a relação das gentes com a terra e com esse vegetal que leva a todas as nutrição, saúde, histórias de vida e um sentimento de pertença ancestral. Lentamente vamos nos aproximando das tantas dimensões dessa constatação, mas vale destacar algumas sensações que esse conhecimento nos desperta: de reverência a um saber que segue presente nas comunidades dos povos originários e que é quase desconhecido entre nós, não-parentes.

Dar tempo e espaço à ressonância poética de saberes e práticas ancestrais com a terra e a mandioca nos leva a pensar nas provocações de Suely Rolnik (2018), quando insiste em dar visibilidade aos movimentos micropolíticos como “via ressonância entre frequências de afetos para a construção do ‘comum’” (Rolnik, 2018, p. 140), movimentos esses que possuem modos de operação distintos dos movimentos macropolíticos, a eles complementares. Em seu livro, a autora afirma os movimentos micropolíticos que se dão em tramas coletivas e experimentais, aqueles:

[...] territórios relacionais temporários, variados e variáveis. Nesses territórios se produzem sinergias coletivas, provedoras de um acolhimento recíproco que fortalece os processos de experimentação de modos de existência distintos dos hegemônicos, valorizando e legitimando sua ousadia (Rolnik, 2018, p. 141).

Dizemos, nesse filme, da ousadia de povos que, ainda hoje, teimam em produzir seu próprio alimento, apesar de todas as violências *colonial-capitalísticas*, e que insistem em ensinar a seus filhos as tecnologias ancestrais de cultivo, diariamente. Dar a ver esses modos

de existir contemporâneos nos interiores do Brasil, nas aldeias e comunidades ribeirinhas, pode ser um movimento de “germinação de embriões de mundos que ressoaram entre os corpos e os levaram a unir-se, produzindo um ninho para o nascimento de outros modos de existência e suas respectivas narrativas” (Rolnik, 2018, p. 142).

A escolha coletiva em fazer das narrativas pessoais e cotidianas, circunscritas nas singularidades de cada povo/comunidade, um filme experimental coletivo marcado pela *pulsão de ficção* (Rancière, 2005), nos provoca a pensar nas potências da fabulação nesse movimento de criação entre jovens de diferentes etnias e nós professoras e pesquisadoras não indígenas. Rancière (2005, p. 58) afirma: “um real precisa ser ficcionado para ser pensado”. O autor aposta nas artes que seguem pelas vias da *dessemelhança* do real e pelos regimes de *intensidade sensível*, “que trocam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre os modos de ser, modos de fazer e modos de dizer. Definem variações das intensidades do sensível, das percepções e capacidades dos corpos.” (Rancière, 2005, p. 60).

Registrar um pouco dessa experiência em imagens em movimento, em vídeo, faz com que a ideia de *LivrosVivos* e de *peles de imagens* (Kopenawa; Albert, 2015) des-dobre-se em sensações outras e chegue a outros espaços e gentes. Filmamos, fotografamos, ouvimos vozes e cantos, vimos. Essas coleções de sons e imagens foram compondo uma outra criação, em um curta experimental que damos a ver agora⁷. Aqui, o que se faz e se pesquisa se mistura.

Amizades, risos, sabores, carinhos. *LivrosVivos*, um projeto, seria? O tempo passa com o vento e no piscar dos olhos chegamos aqui. Viajamos para lugares inimagináveis, cantamos, rimamos, desenhamos, fotografamos, conversamos, escrevemos e voamos... Quem dirá onde vamos chegar? Não vamos parar, os ancestrais nos esperam de braços abertos para conhecermos outros lugares. Quem são vocês? Onde moram? Que amizades tem com as plantas? Que relações criam com o mundo vegetal? (Wunder *et al*, 2022, p. 15).

Esperamos, ao fabular e criar *partilhas sensíveis*, também *confluenciar*, como nos ensina Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 15): “Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende.”. E que os *LivrosVivos* funcionem para “reflorestar o nosso imaginário” (Krenak, 2022, p. 70) e para criar roças verdes em nosso sentir e pensar.

⁷ O filme pode ser visto aqui: https://youtu.be/_sZXg1JSZ4s. Ainda não listado porque estamos em processo de divulgação em festivais.

Referências

- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu: Piscograma, 2023.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Trad. A. Guerra Neto, A. L. Oliveira, L. C. Leão e S. Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Trad. S. Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Trad. V. Casa Nova e M. Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ĨKA MURU, Agostinho Manduca Mateus; QUINET, Alexandre (org.). **Una isĩ kayawa: livro da cura do povo Huni Kuin do Rio Jordão**. Rio de Janeiro: Dantes, 2017.
- ĨKA MURU, Agostinho Manduca Mateus (org.). **Una hivea: o livro vivo**. Belo Horizonte: Literaterras: Faculdade de Letras UFMG, 2012.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Trad. B. Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Aforismos para um educar, entre imagens e palavras. In: CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. **Currículos e artistas: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022a, p. 263-279.
- MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Pesquisa e extensão e educação básica: das forças que nos compõem. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 146-166, maio-ago. 2022b. DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-6672.2022v15i44p146-166>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Entre pensamentos sobre pesquisa e extensão, des-dobramentos curriculares. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, p. 42-55, out-dez. 2022c. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70228>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- PRECIADO, Paul B. La izquierda bajo la piel. In: ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 11-21.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. M. Costa Neto. São Paulo: EXO Experimental.org: Editora 34, 2005.
- ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis: errância, filosofia e memória. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 233-254.

WIEDEMANN, Sebastian Alexi Caballero. **Azul profundo**: ecologia de modos de experiência cinematográficos. 2021. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2021.

WUNDER, Alik. Ouvir palavras, ler imagens, desenhar escritas: sopros indígenas em uma universidade. In: MUNDURUKU, D.; TAUKEANE, D. Y.; NUNES, I. R. N.; NEGRO, M. (org.). **Jenipapos**: diálogos sobre viver. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2022, p. 52-61.

WUNDER, Alik; MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Pesquisa-experimentação com imagens, palavras e sons: forças e atravessamentos. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 104-127, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43043>. Acesso em: 19 fev. 2025.

WUNDER, Alik; BANIWA, Lilli; APYKA, Luã; WAUJA, Mawanaya; GUARANI, Leandro Silveira; TUKANO, Naldo. Ulei, kaini, mandi'o, ki'i, mandioca: memórias, sabores e saberes de uma raiz-corpo. In: ALVES, N.; MENDONÇA, R. H.; TOJA, N. (org.). **Cozinhas e conversas**: cheiros e gostos, sons e imagens e afetos. Petrópolis: DP et Alli, 2023, p. 18-31.

WUNDER, Alik *et al.* LivrosVivos: palavras, imagens, plantas e gentes em criação. **ClimaCom – Políticas vegetais**, Campinas, ano 9, n. 23, p. 1-16, maio 2022. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/livros-vivos/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Sobre as autoras

Davina Marques: Doutora em Letras, Mestre em Educação, *MA in Curriculum and Teaching*, Pedagoga e Graduada em Letras Português-Inglês. Professora e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em grupos de pesquisa do próprio IFSP, da UNICAMP e da USP.
E-mail: davina.marques@ifsp.edu.br

Alik Wunder: Professora do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora da Área de Arte e Linguagem em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação.
E-mail: alick.wunder@gmail.com

Recebido em: 26 fev. 2025

Aprovado em: 16 jul. 2025

A intertextualidade em diferentes versões de contos clássicos da literatura: contribuições para a formação de professores e leitores da educação básica

Intertextuality in different versions of classic literary tales: contributions to the training of teachers and readers in basic education

Intertextualidad en diferentes versiones de cuentos literarios clásicos: aportes a la formación de docentes y lectores en la educación básica

Beatriz Pollettini Medici¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir a pesquisa financiada pelo Programa de Bolsas Pesquisa do Serviço de Apoio ao Estudante, da Unicamp. Ao divulgar o estudo, pretende-se contribuir com reflexões na formação docente e de leitores da educação básica, incentivando práticas de leitura e cotejamento em sala de aula. Posto isso, a pesquisa mapeou 116 releituras em cinco livrarias diferentes (Cultura, Saraiva, Travessa, Vila e Leitura) e, em seguida, cotejamos com contos clássicos da literatura universal. Após estabelecer intertextualidades entre os textos literários, conexões explícitas e implícitas, percebeu-se que poucas semelhanças foram encontradas entre as histórias, sejam títulos parecidos, o mesmo nome dos personagens principais ou conformidade nos enredos.

Palavras-chave: Contos clássicos da literatura; Releituras; Práticas de leitura e cotejamento.

Abstract: This article presents and discusses research funded by the Student Support Service Research Grant Program at Unicamp. By publishing the study, we hope to contribute to reflections on teacher and reader training in basic education, encouraging reading and comparison practices in the classroom. Therefore, the research mapped 116 rereadings in five different bookstores (Cultura, Saraiva, Travessa, Vila, and Leitura) and then compared them with classic tales from world literature. After establishing intertextuality between the literary texts, as well as explicit and implicit connections, we found few similarities between the stories, whether similar titles, the same main characters' names, or similar plots.

Keywords: Classic tales from literature; Rereadings; Reading and comparison practices.

Resumen: Este artículo presenta y analiza una investigación financiada por el Programa de Becas de Investigación del Servicio de Apoyo al Estudiante de la Unicamp. Con la publicación del estudio, esperamos contribuir a la reflexión sobre la formación docente y lectora en educación básica, fomentando prácticas de lectura y comparación en el aula. Por lo tanto, la investigación mapeó 116 relecturas en cinco librerías diferentes (Cultura, Saraiva, Travessa, Vila y Leitura) y las comparó con cuentos clásicos de la literatura universal. Tras establecer la intertextualidad entre los textos literarios, así como las conexiones explícitas e implícitas, encontramos pocas similitudes entre los cuentos, ya sean títulos similares, nombres de los mismos protagonistas o tramas similares.

Palabras claves: Cuentos literarios clásicos. Relecturas. Prácticas de lectura y comparación.

Os contos clássicos e suas releituras

Este artigo apresenta a pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas Pesquisa do Serviço de Apoio ao Estudante, oferecido pela Universidade Estadual de

¹ Unicamp

² Unicamp

Campinas-SP. Vinculado à linha de pesquisa “Linguagem e Arte em Educação”, do Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores-ALLE/AULA (UNICAMP), o estudo buscou mapear e analisar textos literários que estabelecem relações intertextuais com diferentes contos clássicos da literatura universal.

Devido ao grande número de releituras de contos clássicos que careciam de mapeamento e organização sistemática, a pesquisa teve como objetivo alterar esta realidade. A partir dos resultados satisfatórios do estudo, o artigo visa discutir e divulgar o conhecimento construído/articulado de forma a incentivar práticas de leitura e cotejamento em escolas. Além de contribuir com reflexões na formação docente e de leitores da educação básica, as diversas versões de Contos de Fadas favorecem a criação, imaginação, acesso ao conhecimento e à cultura (inovações e tradições da história literária mundial) através da comparação com os textos literários “originais” etc.

Inicialmente, é importante discutir sobre a origem dos contos clássicos da literatura universal e, para isso, utilizaremos de alguns autores. Franz (1981) comenta que a origem é bastante controversa, pois as fontes são anônimas e coletivas. Mas, ainda segundo Franz (1981), as pistas mais antigas se passaram há séculos antes de Cristo e a partir da Idade Média introduziram-se a textos europeus. Os contos relatavam questões sociais e estratégias para enfrentá-las, sendo bastante explorado pelos camponeses.

Em “O Grande Massacre de Gatos”, Darnton (1986) expõe que grande parte dos contos franceses foram recolhidos de 1870 a 1914 a partir das narrações de camponeses que os haviam aprendido quando crianças e continuavam por repassar essas histórias. De acordo com este autor, Perrault utilizou esse material e o transformou para satisfazer os desejos dos leitores pertencentes às classes altas da sociedade. Jacob e Wilhelm Grimm, no século XVIII, buscaram as histórias do povo camponês -que eram apropriadas aos adultos, modificaram e, no século seguinte, publicaram Contos de Fadas para o público infantil.

Para Walter Benjamin (1994), a arte de narrar, que é uma experiência transmitida de boca em boca, está perto de ser extinta devido às mudanças sociais, tecnológicas e culturais da era moderna. As pessoas cada vez mais apresentam maior dificuldade em narrar histórias e, deixando de fazê-las, perderemos o conhecimento de vivências de outros seres humanos. Até porque quando se conta uma narrativa, o narrador incorpora vários elementos à história, tornando-a sempre única. E quem escuta também incorpora e reconta.

Franz (1981) ressalta que os contos sofrem influências culturais de novos tempos e lugares, adquirindo novas nuances. Ao perder sua característica local, a história se transforma

em Conto de Fadas que são recriados/reimaginados. Bakhtin (2002, 2003) segue na minha perspectiva, pois, segundo ele, os contos são marcados pelo espaço e tempo em que foram escritos, tornando possível a existência de releituras aos clássicos.

Tais narrativas “tradicionais” possuem características que facilitam a existência de recontos. Além de serem histórias mágicas, os personagens não são descritos física e psicologicamente e o local em que se passa a história não é detalhado. Segundo García (2020), esta narrativa convida os leitores a imaginarem e construir os traços ausentes dos clássicos, possibilitando diferentes interpretações.

A metodologia da pesquisa: o passo a passo

Considerando a diversidade de releituras atualmente, o início da pesquisa dirigiu-se à coleta das diferentes versões dos contos clássicos da literatura pelo meio virtual em cinco grandes livrarias, a saber: Saraiva, Cultura, Leitura, Travessa e Da Vila. Algumas palavras-chave foram definidas para encontrar mais obras: “recontos + contos clássicos”, “a verdadeira história”, “recontos + história”, “não clássicos”, “releituras” etc. Durante os meses de setembro e outubro de 2023 em que fizemos a busca, encontramos um total de 116 livros, sendo:

- 46 da Livraria Cultura;
- 5 da Livraria Saraiva;
- 30 da Livraria Travessa;
- 20 da Livraria da Vila;
- 15 da Livraria Leitura;

Na sequência do amplo levantamento, uma tabela foi organizada para melhor visualizar a quantidade que obtivemos de recontos.

Tabela 1: Quantidade de releituras encontradas

Clássicos	Releituras
“A Bela Adormecida”	11
“A Bela e a Fera”	14
“Alice no País das Maravilhas”	1
“A Pequena Sereia”	5
“A Pequena Vendedora de Fósforos”	1
“A Sereia do Lago”	1
“Branca de Neve”	4

“Cachinhos Dourados e os Três Ursos”	10
“Cinderela”	10
“Feiurinha”	1
“João e Maria”	4
“João e o Pé de Feijão”	5
“O Gato de Botas”	3
“Soldadinho de Chumbo”	2
“O Pequeno Polegar”	3
“Os Três Porquinhos”	14
“Pinóquio”	3
“O Quebra-Nozes e o Rei dos Ratos”	1
“Rapunzel”	7
“Rosaflor e Moura Torta”	2
“Rumpelstiltskin”	1
Recontos em coletâneas ³	10
“Chapeuzinho Vermelho” ⁴	2

Fonte: Tabela criada pelas autoras do texto.

Como acreditamos que conhecer os clássicos profundamente é essencial para, depois, conseguirmos estabelecer conexões com as releituras encontradas, recorreremos ao livro “Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos” que possui dois volumes repletos de contos dito originais, escritos por Jacob e Wilhelm Grimm (2012).

Após a leitura e o resumo de 146 clássicos dos Irmãos Grimm, fizemos comparações com as releituras pesquisadas nas cinco livrarias (Cultura, Saraiva, Travessa, Vila e Leitura) para verificar as intertextualidades entre as diversas versões de Contos de Fadas.

A partir das sinopses dos recontos, conseguiu-se visualizar as relações com os originais. O livro “Contos e Recontos” (Silva, 2018) é bastante generalista. Não cita ou remete um conto em específico, mas sim a grande maioria. Quase todos os lidos envolvem reis, rainhas, príncipes e princesas, mas nenhum personagem cadeirante. Então utiliza algumas características comuns nos contos de fadas e se reinventa, traz diversidade e é inclusivo.

³ Em nossas pesquisas, encontramos também recontos em coletâneas, os quais não recontam nenhuma história em específico, mas referem-se às obras que contêm releituras de vários contos reunidos em um só volume.

⁴ Foram sugeridas nas buscas duas releituras referentes ao conto “Chapeuzinho Vermelho”. Porém este não era objeto da pesquisa, pois a professora-orientadora já havia pesquisado referente a este conto.

Em “Pinóquio e o Lobo Lobato” (Buchweitz, 2023), podemos ressaltar alguns pontos importantes. Ao relacionar com os contos clássicos lidos, percebe-se que muitos animais selvagens aparecem. Personagens-lobos, por exemplo, estão na segunda versão da história “Dona Raposa” (Grimm; Grimm, 2012), em “O velho Sultão” (Grimm; Grimm, 2012), também em “O rei da sebe e o urso” (Grimm; Grimm, 2012), em “Os animais do Senhor e do Diabo” (Grimm; Grimm, 2012) e em “O conto maravilhoso da terra da Cocanha” (Grimm; Grimm, 2012). Portanto, podemos dizer que o lobo é uma figura extremamente comum nos contos de fadas.

Ainda em “Pinóquio e o Lobo Lobato” (Buchweitz, 2023), consegue-se perceber menções às características do personagem Pinóquio dos contos clássicos. Em “O nariz comprido” (Grimm; Grimm, 2012), a princesa furtou vários pertences dos soldados e um deles inventou que o nariz dela não pararia de crescer se ela não devolvesse o que havia roubado. Instantaneamente, quando lemos esta história, pensamos em Pinóquio, um menino que mente e seu nariz cresce. Com certeza, as histórias que retomam essas características como “Pinóquio e o Lobo Lobato” (Buchweitz, 2023) podem ser descritas como releitura da história de Pinóquio, mas também faz alusão a de “Nariz Comprido” (Grimm; Grimm, 2012).

Ademais, a releitura “Papelóquio” (Fargas, 2022) embora não cita em sua sinopse que o nariz do personagem cresce quando mente, podemos fazer referência pelo título a história de Pinóquio e também a de “Nariz Comprido” (Grimm; Grimm, 2012), esta última lida durante a pesquisa. Já no livro “Pinóquio: um reconto” (Valenzuela, 2022) fica claro pela frase da personagem fada na sinopse: “Há mentiras que tem perna curta e outras que fazem o nariz crescer” que esta obra indica ser um reconto de Pinóquio, mas acrescentamos que também aponta algumas semelhanças com “Nariz Comprido” (Grimm; Grimm, 2012).

As releituras “Era uma vez... Outra vez: A reinvenção dos contos de fada” (Babo, 2016), “Não era uma vez: contos clássicos recontados” (Machado, 2010), “Contos de fadas em quadrinhos” (Duffy, 2015), “Irmãos Grimm: Releituras Contemporâneas” (Mesquita; Weintraub; Costa Pinto, 2013) e “A Noite da Princesa Uriko, a Manhã da Cinderela: e outros contos reimaginados” (Morohoshi, 2023) apresentam-se como releituras e confirmam a reinvenção de clássicos, mas é difícil saber se essas remetem aos contos lidos, pois não explicitam totalmente, ou de uma forma clara, quais contos são abordados/recontados.

Os livros “João e Maria” (Gaiman, 2015), “João e Maria (Campos, 2015)” e “João e Maria no coração da floresta” (Moreira, 2020), embora façam referências diretas ao conto “João e Maria”, podemos dizer que se aproximam de um clássico lido durante esta pesquisa. Em

“Irmãozinho e Irmãzinha” (Grimm; Grimm, 2012), os filhos foram embora de casa, pois a mãe deles havia morrido e precisaram enfrentar com coragem os perigos da floresta. Em “Joãozinho e Maria” (Simões, 2013), a única semelhança é que eram duas crianças, sendo um menino e uma menina, saíram de casa e foram até um local com bastante natureza.

Na sinopse da história “A Vendedora de Fósforos” (Lunardi, 2012), o livro remete a uma menina de uma família pobre e com dificuldade de fixar residência. Além de referir-se à história “A Pequena Vendedora de Fósforos”, também podemos relacionar com “A menina pobre”, dos Irmãos Grimm (2012), pois esta era uma menina piedosa e pobre, que não tinha casa pra morar. O enredo se desenvolve e no final começa a cair estrelas do céu que se transformam em moedas de prata, tornando-a rica para o resto da vida. Este fim pode ou não ser semelhante à releitura; não sabemos o que realmente acontece. Mas visualizamos alguns pontos em comum.

Em “Feras e Belas” (Chainani, 2021), muitos contos são reimaginados. Segundo a sinopse, de tempos em tempos, um novo fragmento dos contos é revelado e outras possibilidades de leitura surgem para encantar (ou apavorar) gerações. Sendo assim, destacamos dois contos de doze que estão neste livro: Rumpelstilzchen e Barba-Azul, pois a versão clássica deles foi lida. Não sabemos exatamente como será o enredo, porque a sinopse não o detalha; porém relembremos brevemente os clássicos. No primeiro (“Rumpelstilzchen” – Grimm; Grimm, 2012), uma mulher se casa com o rei através da ajuda de um homem chamado Rumpelstilzchen. No segundo (“Barba-Azul” – Grimm; Grimm, 2012), uma jovem casou-se com um rei que tinha barba azul e, depois, os irmãos a salvam pois a jovem seria morta.

A história de Rumpelstilzchen (Grimm; Grimm, 2012) também está presente em outra releitura. Na sinopse de “Disparidade: uma história de Rumpelstiltskin” (Writes, 2016), o rei se arrependeu quando Marvin Bellemont declarou que sua filha podia fiar palha em ouro. Mesmo assim, não voltou atrás e ainda achava que podia consertar as coisas, transformando a palha em ouro, ele mesmo, na forma de um homem pequeno e desganhado chamado Rumpelstiltskin. Esta realmente é uma releitura do clássico, podemos ver várias conexões entre as histórias. No clássico, um moleiro havia dito a um rei que sua filha fiava palha em ouro, a qual só conseguiu fazer com a ajuda de um homenzinho de mesmo nome.

Em “Um Cisne Selvagem e outras histórias” (Cunningham, 2022), dez contos são recontados, mas iremos destacar um deles: um homem com um braço humano e uma asa de cisne. No clássico “Os seis cisnes” (Grimm; Grimm, 2012), uma bruxa transforma os filhos homens de um rei em cisnes e a única filha mulher salva os irmãos costurando camisões. Já em

“O príncipe Cisne” (Grimm; Grimm, 2012), mostra a história do rei Cisne e de sua esposa Juliana. Quando ele era Cisne prometeu casar-se com ela, mas ficaram vários anos sem se verem. Depois reencontraram-se. Deste modo, não conseguimos concluir se “Um Cisne Selvagem e outras histórias” é uma releitura desses clássicos citados, pois não é exposto o enredo da história, mas, em todas, tem a presença de um personagem não muito comum: o cisne.

Em “O jovem gigante” (Grimm; Grimm, 2012), um camponês tinha um filho que era do tamanho de um polegar e, durante vários anos, seu tamanho não aumentou. Inclusive é citado que o Pequeno Polegar cabia no bolso. Depois, este vira um gigante e os pais não o reconhecem mais. Somente o começo da história se relaciona com três releituras pesquisadas: “As trigêmeas e o Pequeno Polegar” (Capdevila, 1995), “O Pequeno Polegar” (Simões, 2020) e “O pequeno polegar” (Barro, 1997). Na primeira, não é falado muitas características do personagem, mas desconfiamos pela conexão por causa do título; enquanto, nas últimas, as sinopses deixam claro que o personagem principal era pequeno, do tamanho de um polegar e, por isso, a família o chamava assim. Portanto, além serem releituras do clássico “O pequeno Polegar”, o qual não foi lido neste momento, tem semelhanças com “O jovem gigante” (Grimm; Grimm, 2012).

Na história “O monstro peludo” (Bichonnier, 2009), de acordo com a sinopse, o monstro caçou um rei, o qual propôs trocá-lo pela primeira criança que visse. E o rei não contava que essa criança fosse sua filha. É importante ressaltar que também é exposto que esta é uma releitura de “A Bela e a Fera”, mas podemos conectar com outros contos. Em “A moça sem mãos” (Grimm; Grimm, 2012), um moleiro encontrou um velho que o prometeu riqueza em troca de sua filha. No conto de “As três irmãs” (Grimm; Grimm, 2012), um rei encontrou um urso na floresta e prometeu sua filha mais velha em troca de muito ouro e também para não ser comido naquele momento. E em “O rei da Montanha Dourada” (Grimm; Grimm, 2012), um homenzinho de preto abordou um comerciante e disse que deveria o prometer que dali doze anos levaria a primeira coisa que tocaria quando chegasse na sua casa e assim receberia muito dinheiro. O comerciante não esperava que seria seu filho. Deste modo, fica evidente as relações entre os enredos.

As outras histórias pesquisadas que não foram comentadas, também são releituras, mas não remetem aos contos clássicos lidos. Portanto, podemos observar que são poucos os recontos que se referem aos dois livros estudados dos Irmãos Grimm (2012). Com isso, conseguimos perceber que se deve ao fato de que os lidos são pouco conhecidos e disseminados, não possuindo muitas releituras.

Os resultados da pesquisa: intertextualidades entre clássicos e releituras

Este artigo teve como objetivo apresentar, discutir e divulgar o conhecimento construído ao longo de uma pesquisa, de forma a contribuir com reflexões em escolas, na formação docente e de leitores da educação básica. Posto isso, a pesquisa apresentada buscou releituras de contos clássicos da literatura universal disponíveis em cinco livrarias escolhidas (Cultura, Saraiva, Travessa, Vila e Leitura), a fim de estabelecer relações intertextuais com as histórias “tradicionais” lidas.

Durante o estudo, ao cotejar os clássicos escritos pelos Irmãos Grimm e as sinopses das releituras, uma dificuldade foi percebida. Algumas sinopses não deixam claro o enredo da história, talvez porque tem a intenção de despertar a curiosidade do leitor. Por serem muito generalistas, não apresentarem muitas características dos personagens, impossibilitou o exercício de cotejamento que pretendíamos realizar.

Entretanto, em outras sinopses, conseguimos verificar intertextualidades entre o começo ou final do enredo (vilões que prometem riqueza em troca dos filhos dos protagonistas, personagens que o nariz cresce quando mentem, crianças que saíram de casa e foram à floresta), títulos convergentes, os mesmos nomes dos protagonistas ou características parecidas (menina pobre e piedosa que não tinha casa, personagem que fia palha em ouro), presença de personagens-animais (lobos, cisnes). As releituras se inspiram nos clássicos, trazendo semelhanças, e se reinventam transformando rumos ou nuances, como vimos, por exemplo, personagens cadeirantes ao invés de somente reis, rainhas, príncipes, princesas que não possuem deficiência física.

Consideramos a possibilidade que os autores das releituras talvez não tenham tido intenção de se inspirar nos Clássicos. Por isso, embasamo-nos em Koch e Elias (2008), sendo o sentido produzido na interação autor-texto-leitor, considerando os leitores como sujeitos interativos: que constroem significados a partir de suas vivências, de seus valores, de suas perspectivas e concepções de mundo. Desta forma, o texto não pode ser visto como um produto e o leitor sendo receptor ou responsável por decodificá-lo.

Nós, pesquisadoras, ao ler primeiro os clássicos e, em seguida, as releituras buscando cotejá-las, construímos sentidos bastante diferentes ao que uma pessoa que somente tenha lido as releituras ou que não tenha um objetivo com tais histórias construiria. Portanto, o passo a passo da pesquisa, a experiência dessa leitura anterior (e de tantas outras durante nossa trajetória

de vida), a intenção que tínhamos ao querer buscar as intertextualidades, por exemplo, possibilitou conexões explícitas e implícitas entre os textos.

Pinheiro e Gomes (2018) explica que estudar releituras é verificar o que há de novo, de diferente do tradicional e o que continua sendo tradição, provocando novas sensações no leitor: quebras de expectativas, por exemplo. Ao verificar o que há de diferente do tradicional e o que continua sendo tradição, concluímos que conseguimos estabelecer alguns entrelaçamentos, apesar de que a grande maioria das 116 releituras pesquisadas nas cinco livrarias (Cultura, Saraiva, Travessa, Vila e Leitura) não remetem aos contos clássicos lidos.

Portanto, realmente lemos clássicos pouco conhecidos dos Irmãos Grimm, pois não tinham releituras que diziam ser inteiramente inspiradas em tais histórias. Esses clássicos não são disseminados, não tendo muitas releituras produzidas e disponíveis nas livrarias e, conseqüentemente, não são abordados e discutidos em sala de aula. Ao deixar de repassá-los adiante, terá cada vez uma presença menor deles na literatura universal infantil.

Reconhecemos que os Contos de Fadas são extremamente relevantes socialmente, pois contêm conhecimentos culturais transmitidos de gerações em gerações. Por isso, ressaltamos a importância de sua presença nas escolas, sendo os professores responsáveis por continuar disseminando-os, tornando a História⁵ “viva” e rica de experiências culturais e de conhecimento. Acrescentamos que as releituras, junto destes contos, possibilitam o ensino do cotejamento de textos marcado por uma diversidade de condições de produção (Ometto, 2010), oportunizando a percepção das inovações e tradições da literatura.

Referências

BABO, Carolina Chamizo Henrique. **Era uma vez... outra vez: a reinvenção dos contos de fada**. Curitiba: Appris, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRO, Joao de. **O pequeno polegar**. São Paulo: Moderna, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BICHONNIER, Henriette. **O monstro peludo**. Porto Alegre: Edições SM, 2009.

⁵ História esta que permanece em constante construção; junção do passado e presente, influenciando o futuro da vida humana e além.

- BUCHWEITZ, Donaldo. **Pinóquio e o lobo Lobato**. São Paulo: Ciranda na Escola, 2023.
- CAMPOS, Rosinha. **João e Maria**. São Paulo: Callis, 2015.
- CAPDEVILA, Mercè Company Roser. **As trigêmeas e o pequeno polegar**. São Paulo: Scipione, 1995.
- CHAINANI, Soman. **Feras e belas**. Curitiba: Gutenberg, 2021.
- CUNNINGHAM, Michael. **Um cisne selvagem e outras histórias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francês**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- DUFFY, Chris. **Contos de fadas em quadrinhos**. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- FARGAS, Flavio. **Papelóquio**. São Paulo: Ciranda na escola, 2022.
- FRANZ, Marie-Louise von. **A interpretação dos contos de fadas: uma introdução à psicologia dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- GAIMAN, Neil. **João e Maria**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- GARCÍA, André Luiz Ming. O livro ilustrado de conto de fadas metatextual e metaficcional como reinvenção do conto Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm. **Pandaemonium Germanicum**, v. 23, n. 40, p. 63-89, maio 2020.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos: vol. 1 e 2**. Trad. C. Röhrig. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler é compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LUNARDI, Adriana. **A vendedora de fósforos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- MACHADO, Ângelo (org). **Não era uma vez: contos clássicos recontados**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- MESQUITA, Cláudia Ribeiro; WEINTRAUB, Fábio; COSTA PINTO, Graziela Rodrigues dos Santos (org.). **Irmãos Grimm: releituras contemporâneas**. São Paulo: Edições SM, 2013.
- MOREIRA, Pacco. **João e Maria no coração da floresta**. São Paulo: Pebola, 2020.
- MOROHOSHI, Daijiro. **A noite da princesa Uriko, a manhã da Cinderela e outros contos reimaginados**. Rio de Janeiro: Conrad, 2023.
- OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia**. 2010. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PINHEIRO, Maria Paula; GOMES, Sílvia Regina. Os “novos” contos de fadas: tradição e inovação em A bela e a adormecida, de Gaiman e Riddell. **Ilha do Desterro**, v. 71, n. 2, p. 35-56, maio 2018.

SILVA, Andreia Marques Melo da. **Contos e recontos**. Rio de Janeiro: Soul, 2018.

SIMÕES, Coelho. **Joãozinho e Maria**. São Paulo: Mazza Edições, 2013.

SIMÕES, Coelho. **O pequeno polegar**. São Paulo: Mazza Edições, 2020.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. **Pinóquio**: um reconto. São Paulo: Nversos, 2022.

WRITES, Sonya. **Disparidade**: uma história de Rumpelstiltskin. São Paulo: Sonia Writes, 2016.

Sobre as autoras

Beatriz Polletini Medici: estudante de Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas). Tem experiência na área de leitura literária, com pesquisa nos seguintes temas: A intertextualidade em diferentes versões de contos clássicos da literatura: contribuições para a formação de professores e leitores da educação básica e Réplicas das crianças frente à leitura de livros literários: uma perspectiva de Gianni Rodari. A primeira pesquisa (2023-2024) foi financiada pelo Serviço de Apoio ao Estudante da Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: beatriz.polletinimedici@hotmail.com

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba, mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UNIMEP e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART) e vinculado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial - ALLE/AULA, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes. De 2011 a 2014 foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Foi Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba no período de 2007 a 2012. Atuou na escola básica durante vinte anos em escolas públicas e particulares. Na Diretoria de Ensino de Piracicaba, atuou como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Alfabetização, Língua Portuguesa e Habilitação Específica para o Magistério (HEM) assessorando professores participantes dos programas de formação continuada durante quatro anos. Tem experiência na área de Educação ocorrendo principalmente nos seguintes temas: alfabetização, letramento, leitura, produção de textos e em cursos de formação inicial e continuada de professores nas áreas de linguagem, avaliação, didática e prática de ensino.

E-mail: cbometto@yahoo.com.br

Recebido em: 01 mar. 2025

Aprovado em: 08 jul. 2025

Educação estética: as influências de Friedrich Schiller na literatura romântica brasileira

Esthetic education: the influences of Friedrich Schiller on brazilian romantic literature

Educación estética: la influencia de Friedrich Schiller en la literatura romántica brasileña

Eliene Farias Silva¹

Carlos Farias Silva²

Resumo: Este artigo apresenta algumas das influências das ideias de Friedrich Schiller acerca da Educação estética do homem na literatura romântica brasileira, especificamente na obra de Gonçalves Dias e de Álvares de Azevedo. O estudo foi realizado com base nas cartas de Schiller(2002), que discorrem sobre “A educação estética do homem”, endereçadas ao duque Frédéric-Christian de Schleswig-Holstein. A investigação foi construída a partir da compreensão do contexto histórico em que as ideias Schillerianas foram produzidas, a saber: a Revolução Francesa. A discussão realizada no artigo conta também com as contribuições teóricas de autores que se dedicaram ao estudo do tema abordado. Evidenciou-se os diálogos possíveis entre a teoria schilleriana e a obra literária dos escritores românticos citados.

Palavras-chave: Educação estética; Friedrich Schiller; Romantismo brasileiro.

Abstract: This article presents some of the influences of Friedrich Schiller's ideas on the aesthetic education of man on Brazilian Romantic literature, specifically the work of Gonçalves Dias and Álvares de Azevedo. The study was based on Schiller's letters (2002), which discuss "The aesthetic education of man," addressed to Duke Frédéric-Christian of Schleswig-Holstein. The research was constructed based on an understanding of the historical context in which Schiller's ideas were produced: the French Revolution. The discussion in this article also includes the theoretical contributions of authors who have dedicated themselves to studying the topic. The study highlights possible dialogues between Schiller's theory and the literary works of the aforementioned Romantic writers.

Keywords: Aesthetic education; Friedrich Schiller; Brazilian romanticism.

Resumen: Este artículo presenta algunas de las influencias de las ideas de Friedrich Schiller acerca de la educación estética del hombre en la literatura romántica brasileña, específicamente en la obra de Gonçalves Dias y de Álvares de Azevedo. El estudio se realizó a partir de las cartas de Schiller (2002), en las que discurre sobre La educación estética del hombre, dirigidas al duque Frédéric-Christian de Schleswig-Holstein. La investigación se desarrolló a partir de la comprensión del contexto histórico en el que se produjeron las ideas schillerianas, a saber, la Revolución Francesa. La discusión planteada en el artículo también incorpora las contribuciones teóricas de autores que se han dedicado al estudio del tema tratado. Se evidenciaron los diálogos posibles entre la teoría schilleriana y la obra literaria de los escritores románticos mencionados.

Palabras clave: Educación estética; Friedrich Schiller; Romanticismo brasileño.

¹ Universidade Federal de Sergipe

² Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, algumas das influências das ideias de Friedrich Schiller acerca da Educação estética do homem na literatura romântica brasileira, especificamente na obra de Gonçalves Dias e de Álvares de Azevedo. O estudo foi realizado com base nas cartas de Schiller (2002), que discorrem sobre “A educação estética do homem”, endereçadas ao duque Frédéric-Christian de Schleswig-Holstein. A investigação foi construída a partir da compreensão do contexto histórico em que as ideias Schillerianas foram produzidas, a saber: a Revolução Francesa. A discussão realizada no artigo conta também com as contribuições teóricas de Andrade (2008), Antunes (2017), Barbosa (2014), Volobuef (2005), entre outros. Ao final, o estudo aponta, com base na literatura consultada, possíveis diálogos entre a teoria schilleriana e a obra literária de Gonçalves Dias e de Álvares de Azevedo.

Para falar sobre Friedrich Schiller (1759 – 1805), um filósofo, poeta e historiador alemão, e discorrer sobre sua contribuição para os estudos literários, é preciso fazer menção a um conjunto de 27 cartas endereçadas ao duque Frédéric-Christian de Schleswig-Holstein. Publicadas pela primeira vez em 1794, as conhecidas Cartas Schillerianas versam sobre a educação estética do homem e são resultado da frustração de Schiller com os acontecimentos violentos que se desenrolaram no decorrer da Revolução Francesa, a qual, malgrado fundada no lema “liberdade, igualdade e fraternidade”, produziu verdadeiras bárbaries no período que ficou conhecido, não por acaso, como o Grande Terror.

As referidas cartas configuram-se como reflexões filosóficas de Schiller acerca das possíveis causas dos sucessivos fracassos de governos revolucionários que tentaram por em prática seus ideais na França do fim do século XVIII (1789- 1799).

Segundo Antunes (2017), Schiller tenta, por meio do referido conjunto de cartas, “reinstalar no universo humano a unidade e a conciliação entre os impulsos do sentimento e os da razão cindidos e separados entre si pela emergência da modernidade”. Em decorrência da barbárie revolucionária, Schiller compreende que o homem não estava apto a exercer de modo pleno sua liberdade na construção de um novo mundo.

Disso surgem postulados do filósofo sobre a educação estética para formar o novo homem, de modo que este se tornasse capaz de construir um novo mundo e uma nova ordem de coisas, melhor do que a anterior. Para tanto, a arte torna-se um meio fundamental para a formação do novo homem, o qual seria apto ao exercício virtuoso da liberdade.

Diante desse desafio, arte e liberdade passam a caminhar juntas na consecução de um mesmo fim. Não por acaso, o próprio Schiller afirma que suas cartas apontam os resultados de suas investigações sobre o belo e a arte.

As ideias de Schiller, a partir do pensamento formulado nesse conjunto de cartas, reverberam por muitos âmbitos da vida humana: na filosofia, na política, na educação, na literatura e nas artes em geral. Diante disso, a questão que norteou o presente trabalho foi a seguinte: quais as influências da educação estética de Schillerna literatura romântica brasileira?

Sendo assim, o objetivo geral delineado nesta pesquisa foi a busca de algumas dessas influências em obras de escritores românticos brasileiros, ao passo que os objetivos específicos constituíram-se nos seguintes: a) apresentar diálogos entre literatura, educação, filosofia, história e política; b) compreender o conceito de educação estética segundo Friedrich Schiller; c) compreender o papel da arte, em especial a literatura, para a formação humana e cidadã de sujeitos em contextos democráticos; d) apontar possíveis escritores românticos brasileiros que receberam influências das ideias de Friedrich Schiller; e) compreender a relação entre arte e liberdade de acordo com os princípios da educação estética de Friedrich Schiller.

A discussão foi estruturada em 4 seções: a segunda aborda as peculiaridades do contexto histórico do surgimento das ideias de Schiller sobre educação estética; a terceira discute a relação entre arte e liberdade, esteio dos motivos que justificam a educação estética para formação humana dos indivíduos; a quarta apresenta algumas das influências schillerianas sobre a obra de autores românticos brasileiros como Álvares de Azevedo e Gonçalves Dias.

Em suma, neste artigo, são abordadas, a partir de uma revisão bibliográfica, as influências dos postulados da educação estética de Schiller especificamente sobre o movimento romântico brasileiro, precisamente em sua vertente literária.

O berço histórico das ideias schillerianas sobre educação estética

Para compreender as ideias expostas nas cartas Schillerianas sobre educação estética, é preciso resgatar o contexto histórico de surgimento dessas ideias. Não se trata de um tempo de paz e contemplação, mas de um momento turbulento da história humana, que se desenrolou no ocidente europeu. O cenário é a França de fins do século XVIII, abalada pela fúria e pelos ímpetos da tão aclamada Revolução Francesa.

Este acontecimento transformou a história humana em diversos aspectos e influenciou revoluções em outros recantos da própria Europa e em diversos países aoredor do mundo.

Embalada por nobres propósitos, que se costuraram no conhecido lema “liberdade, igualdade e fraternidade”, a revolução atraiu as massas e encheu-as de esperanças na construção de um novo mundo, imbuído pelo espírito dos três valores mencionados no referido lema revolucionário.

A Revolução Francesa teve início em 1789 e se estendeu até o ano de 1799. Tratou-se de um período de grandes agitações sociais e políticas que puseram em derrocada a monarquia absolutista francesa, junto com as estruturas sócio-políticas e religiosas que dela faziam parte e simultaneamente lhe serviam de sustentáculos (Vovelle, 2019, p.1).

Vovelle (2019, p. 1) afirma também que a Revolução Francesa trata-se de “uma subversão total, em um período de menos de dez anos, de todo um edifício político, institucional e social de longa data”. Ou seja, apesar de ter durado relativamente pouco tempo, a referida revolução foi tão complexa e profunda nas transformações que provocou na sociedade e nas instituições que seus efeitos perduram até os dias atuais.

A Revolução Francesa foi amplamente inspirada pelo Iluminismo, um movimento filosófico que tinha como principal ideal libertar o homem por meio das “luzes da razão”. Entre os principais pensadores iluministas estão David Hume (1711-1776), Nicolas Voltaire (1694-1778) e Immanuel Kant (1724-1804), por quem Schiller foi fortemente influenciado, como ele mesmo declarou na carta que dá abertura a *A educação estética do homem* (Schiller, 2002).

Além dos filósofos já elencados, outros grandes nomes do Iluminismo francês costumam receber destaque especial quando o assunto é a inspiração filosófica da Revolução Francesa, tais como Montesquieu (1689-1755), D’Alembert (1717-1783), Rousseau (1712-1778) e Diderot (1713-1784), com obras como *O Espírito das Leis* (1748) e *Do Contrato Social* (1762), para dar alguns exemplos.

Entretanto, Piva (2019, p. 100) lembra que, não obstante o valor irrefutável desses autores e de suas respectivas obras, os referidos filósofos, tão conhecidos e já consagrados pela história da filosofia, não faziam parte do elenco de escritores mais populares no período pré-revolucionário francês.

Ainda segundo Piva (2019, p. 1), “os vultos do Iluminismo, a maior parte de procedência nobre ou burguesa, advogavam o deísmo, a propriedade privada e o despotismo esclarecido como elementos de uma verdadeira civilização”. Todavia, aponta o autor que não somente nessas ideias foram inspirados os acontecimentos da Revolução Francesa, os quais, para serem compreendidos em sua integralidade, precisam do resgate das ideias de alguns pensadores hoje pouco conhecidos e estudados.

Nesse sentido, Piva (2019, p. 98) afirma que na atualidade os manuais e cursos acadêmicos de filosofia quase não fazem referência ao pensamento de alguns iluministas que inspiraram as ações mais truculentas da Revolução Francesa, a exemplo de Jean Meslier (1664-1729), “um vigário de aldeia que escreveu, por volta de 1720, uma obra radical, na qual preconiza a união dos oprimidos em torno do estrangulamento do último rei com as tripas do último padre” (Piva, 2019, p. 1).

As ideias iluministas deixam transparecer os objetivos de construção de novas estruturas sociais e políticas a partir da superação da ordem sócio-política então vigente. Contudo, o pensamento de Jean Meslier exarcebava esses propósitos e deixava claro que a reconstrução dessas estruturas deveria passar por processos mais profundos e, pode-se dizer, mais radicais, como a completa ruptura com as âncoras institucionais vigentes à época em que o referido vigário viveu.

As obras de pensadores como Jean Meslier auxiliam na melhor compreensão da fase mais conturbada da Revolução Francesa, o Reino do Terror jacobino, entre 1793 e 1794, período em que “as garantias civis foram suspensas e o governo revolucionário (do partido jacobino) perseguiu e matou milhares de pessoas (consideradas como adversários políticos)” (Sousa, 2018, p. 25). Mas a fúria e voracidade dos revolucionários foi além, tendo sido capaz de devorar os próprios líderes da Revolução, como foi o caso de Maximilien Robespierre, cuja ascensão se deu exatamente durante o período do Grande Terror (Bertin, 1978).

O “estrangular o último rei com as tripas do último padre” deixava claro que os revolucionários que se inspiraram em Jean Meslier não estavam dispostos a aproveitar partes das ruínas da ordem social anterior, nem no aspecto estatal tampouco no aspecto da autoridade religiosa, bem característica do regime feudal.

Entretanto, construir um novo mundo, sobre fundamentos completamente novos, parecia ser um propósito nobre. Mas daí surgia uma grande questão: estava o homem preparado para realizar tamanha empreitada?

É essa grande questão que move os escritos de Schiller, que, estarrecido, observava atentamente o agravamento dos acontecimentos da Revolução Francesa, especialmente durante a fase do terror, que assombrou não somente a França, mas a Europa inteira. É sobre essa indagação que se deterá o filósofo alemão nas 27 cartas que escreveu ao Príncipe de Augustenburg, publicadas em 1795, dois anos após terem sido redigidas.

Em razão do todo exposto, para Sousa (2018, p. 26), o conjunto de cartas Schillerianas sobre *A educação estética do homem* “é na letra e no espírito uma denúncia da tirania que sofre

o homem moderno em prol de uma suposta liberdade”. Como as barbaridades da Revolução Francesa poderiam ter sido evitadas? Ou melhor, quais foram as causas de tanta violência quando o que inspirou o movimento revolucionário foi justamente a construção de um mundo melhor, a partir das luzes da razão?

Essas questões fazem Schiller trilhar um interessante e abrangente caminho filosófico, ao discorrer sobre a relação entre a arte e a liberdade, sobre as formas de se atingir o adequado exercício da liberdade para o alcance de um ser humano melhor e, conseqüentemente, de um mundo também melhor.

Arte e liberdade nas cartas schillerianas

Por que o homem, diante de tão grande oportunidade criada pela Revolução Francesa, não soube fazer uso da liberdade para construir uma sociedade melhor, mais justa, mais igualitária e fraterna? Essa é a indagação que guia Schiller ao longo de suas cartas e o filósofo apresenta um diagnóstico a respeito disso, bem como aponta o que, para ele, teriam sido as razões do terror e das barbáries que tomaram conta da França em fins do século XVIII.

Como será visto adiante, a obra *A Educação Estética do Homem* não representa apenas um tratado estético, mas é também um manifesto político (Sousa, 2018, p.25). Essa afirmação pode ser evidenciada nas nove primeiras cartas, que apresentam um caráter fortemente político, em que o poeta aponta um caminho diferente da revolução para a transformação da sociedade, qual seja: a educação humana por meio da arte.

Doravante, serão apresentadas algumas considerações de Schiller, registradas em suas cartas sobre a *Educação estética do homem*, nas quais o filósofo discute a arte e a liberdade como elementos necessários para construir um novo homem, capaz de construir um novo mundo, melhor do que aquele anterior à revolução.

A maior das obras de arte: a construção da liberdade política

Quando Sousa (2018, p.25) afirma que as cartas de Schiller rompem as barreiras de um tratado estético e avançam sobre o campo político, a autora se refere ao pensamento de Schiller que compreendia a construção da liberdade política como a maior das obras de arte. Segundo o próprio filósofo, em sua Carta II,

não haveria uso melhor para a liberdade que me concedeis do que chamar vossa atenção para o palco das Belas-artes? Não será extemporânea a busca de um código de leis para o mundo estético, quando o moral tem interesse tão mais próximo, quando o espírito de investigação filosófica é solicitado urgentemente pelas questões do tempo a ocupar-se da maior de todas as obras de arte, a construção de uma verdadeira liberdade política (Schiller, 2002, p. 21).

Schiller se identificava com os girondinos, ou seja, simpatizava com o pensamento da ala revolucionária que defendia ideais mais moderados, ou seja transformações menos severas da ordem sociopolítica. Ao contrário dos jacobinos, que almejavam o aprofundamento da revolução e transformações sociais e institucionais mais radicais.

Ao ver o terror provocado pela fúria revolucionária (causada pelos jacobinos), Schiller entendeu que o homem não poderia alcançar a liberdade unicamente por meio da razão, como apregoava a maior parte dos pensadores iluministas, pois os acontecimentos da Revolução mostravam que, ao conquistarem a liberdade, as pessoas não sabiam usá-la, ou seja, elas não estavam preparadas para construir um estado de coisas melhor do que aquele que existia antes da Revolução, não souberam exercer a liberdade política na construção de um novo mundo e de um novo homem.

A tentativa do povo francês de estabelecer-se nos seus sagrados direitos humanos e conquistar uma liberdade política trouxe a lume apenas a incapacidade e a indignidade do mesmo, e lançou de volta à barbárie e à servidão não apenas este povo infeliz, mas, com ele, também uma considerável parte da Europa, e um século inteiro. O momento era o mais favorável, mas encontrou uma geração corrompida que não mais lhe era merecedora e não soube nem dignificá-lo nem utilizá-lo. O uso que ela fez e faz deste grande presente do acaso demonstra incontestavelmente que o gênero humano ainda não se livrou da violência tutelar, que o regime liberal da razão chega demasiado cedo onde mal se está pronto para se defender da brutal violência da animalidade, e que aquele, a quem ainda falta muito para a liberdade humana, ainda não está maduro para a liberdade civil (Schiller, 2002, p. 21).

Com *A Educação Estética do Homem*, Schiller tentou inserir a arte e o belo na busca da verdadeira liberdade política. Portanto, antes de qualquer revolução política, Schiller propunha uma revolução estética. Nesse sentido, Sousa (2018, p.25) afirma que a perspectiva política direciona e justifica o trabalho desenvolvido nas cartas Schillerianas, como se nota no trecho:

Logo nas primeiras cartas, Schiller deixa claro que a pesquisa dedicada ao Belo e à Arte se relaciona intimamente com os problemas da felicidade e da política; afirma, com todas as letras, que o caminho trilhado através do

problema estético conduz à resolução prática do problema político. A partir da análise dos principais elementos que compõem a reflexão expressa na obra destacada, pretende-se demonstrar que o ponto de partida e chegada da filosofia schilleriana é a sociabilidade entre os homens (Sousa, 2018, p. 25).

Nota-se, assim, o propósito claro de Schiller de compreender os problemas revolucionários franceses e apontar as soluções para o exercício virtuoso da liberdade, qual seja a educação estética do homem, voltada para a arte e para o belo. Consoante, Barbosa (2014, p. 3), esta é a tese principal de Schiller: não obstante, para o filósofo, “a arte seja filha da liberdade, a beleza precede a liberdade; a solução do problema político exige assim a mediação do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade”.

O homem grego x homem moderno: unidade x fragmentação

Schiller, na Carta VI, tenta entender os motivos que levaram os revolucionários ao período do terror e das barbáries. Para ele, o homem moderno padecia de uma natureza fragmentada, fato não verificado, por exemplo, no homem grego antigo:

De onde vem esta relação desvantajosa dos indivíduos, a despeito da superioridade do conjunto? Por que o indivíduo grego era capaz de representar seu tempo, e por que não pode ousá-lo o indivíduo moderno? Porque aquele recebia suas forças da natureza, que tudo une, enquanto este recebe do entendimento, que tudo separa. Foi a própria cultura que abriu essa ferida na humanidade moderna. Tão logo a experiência ampliada e o pensamento mais preciso tornaram necessária uma separação mais nítida das ciências, assim como, por outro lado, o mecanismo mais intrincado dos Estados tornou necessária uma delimitação mais rigorosa dos estamentos e dos negócios, rompeu-se a unidade interior da natureza humana e uma luta funesta separou as forças harmoniosas (Schiller, 2002, p. 36-37).

Nesse sentido, Barbosa (2014, p. 150) afirma que “toda a ênfase recai sobre o contraste entre a cultura grega como uma totalidade harmonicamente diferenciada e o mundo moderno como o mundo do conflito e da fragmentação das forças humanas”, fruto da racionalidade. Senna (2017, p. 166) afirma que “quando se deseja conhecer algo, a ciência dissecar em partes e analisa cada uma delas para buscar posteriormente a unidade. Na arte não pode haver esse dissecamento das partes, essa separação, é preciso olhar a magia do conjunto para compreender o objeto belo”.

O fenômeno da fragmentação da natureza humana, tratado por Schiller, pode melhor ser compreendido por meio de um exemplo: assim como um médico – em razão das várias

especializações das ciências médicas – já não consegue deter o conhecimento pleno acerca do ser humano como um todo, não pode também, sozinho, representar toda a medicina. Um médico, nesse sentido, será apenas uma das partes que compõem o todo. Com isso, perdeu-se, portanto, o contato com a unidade da própria ciência médica, hoje em fragmentos especializados.

Sobre a fragmentação do homem, Sousa (2018, p.26), por sua vez, afirma que, aolongo das cartas sobre *A educação estética do homem*, Schiller

faz um diagnóstico da cultura ocidental, compreende que ela sofre porque uma razão tirânica se apossou de cada esfera da existência, fragmentando a vida de tal maneira que até o próprio ser humano, outrora inteiro, tornou-se parte. Existindo como fragmento, impelido pela estrutura social a dedicar-se apenas a uma única função, ao invés de formar-se no decorrer da vida, o homem se deforma, só cultiva uma parte de si, perde sua unidade e torna-se, em nome da razão, um mostro. É o que mostra os anos que se seguiram à Revolução, o projeto falhara: a guerra não plantou no plano concreto as sementes ideais de ‘Liberdade, Igualdade e Fraternidade’; o homem comum, cindido, que existe apenas para trabalhar e sobreviver, que não desenvolve seus múltiplos talentos, não é capaz de sentir dentro de si a humanidade (Sousa, 2018, p. 26).

Para Schiller, a essência humana é composta por dois tipos de impulso: o impulso formal, que inclina o homem à razão, à permanência; e o impulso sensível, que o inclina às leis materiais e à variação (Sousa, 2018, p.29). Ainda segundo Sousa (2018, p. 31), a teoria de Schiller defende que a liberdade não pode resultar de uma “operação meramente racional, pois o homem só é livre quando vivencia sua totalidade; a liberdade, portanto, só pode ser fruto da interação harmoniosa entre os dois impulsos humanos”.

Em linhas gerais, a fragmentação do homem moderno é um dos problemas que Schiller identifica na formação humana moderna, o que, segundo o filósofo, exige providências para o restabelecimento da unidade perdida.

Como restabelecer a totalidade?

Na carta VI, Schiller indica que depende do ser humano restabelecer a totalidade, o que deve ser feito por meio de uma arte mais elevada:

É falso, portanto, afirmar que a formação das forças isoladas torna necessário o sacrifício de sua totalidade; e mesmo que a lei da natureza se empenhe por isso, tem de depender de nós restabelecer em nossa natureza, através de uma

arte mais elevada, essa totalidade que foi destruída pelo artifício (Schiller, 2002, p. 41).

E aqui o papel de uma arte mais elevada na formação do homem para a liberdade fica cada vez mais evidente nas soluções apontados por Schiller. De acordo com Sousa (2018, p.36),

A arte permite a conexão entre o homem e a humanidade, pois enquanto vestígio da antiga formação grega, a arte conserva em si a beleza, recupera na vida a unidade perdida e, mais que isso, aponta para o futuro, para a possibilidade de uma sociedade na qual cada pessoa exista como ser humano inteiro e não apenas como fragmento.

Com isso, Schiller entende que, por meio do belo, o homem recupera sua liberdade (Senna, 2017, p. 163), para melhor exercê-la, evitando barbáries como as que foram impetradas durante a Revolução Francesa. Sendo assim, segundo Antunes (2017, p.61), fica evidente que, para Schiller, “a arte deveria servir a uma finalidade que a transcendia, a uma finalidade educativa e formadora do intelecto e dos sentimentos humanos”.

O Estado pode criar uma humanidade melhor?

Na carta VII, Schiller afirma que o restabelecimento da totalidade não poderia ser implementado pelo Estado e apresenta as razões que justificam seu pensamento: “Seria o caso de esperarmos tal obra do Estado? Impossível, pois o Estado em sua forma presente originou o mal, e o Estado, a que se propõe a razão na Idéia, não poderia fundar esta humanidade melhor, pois nela teria de ser fundado” (Schiller, 2002, p. 43).

Desse modo, nota-se que Schiller defende que, antes de qualquer modificação do Estado, é preciso que toda cisão no interior do homem seja suprimida. Ou seja, restabelecida a totalidade da natureza humana, esta seria capaz de possibilitar a criação política da razão, ou seja, o Estado. É preciso restabelecer a totalidade da natureza humana para que o homem possa fazer o uso adequado de sua liberdade política e então fundar um novo Estado.

Nesse sentido, vale reiterar que Schiller afirma que a arte é o instrumento capaz de suprimir a cisão da natureza humana, ou seja, as inúmeras fragmentações constatadas no homem moderno, impossibilitado, por isso, de bem exercer sua liberdade.

O papel da filosofia

Como não poderia escapar ao olhar de um filósofo, Schiller também analisa qual seria o papel da filosofia na formação humana moderna e questiona-se da seguinte forma: “deve a filosofia então retirar-se sozinha, desencorajada e sem esperanças deste campo? Enquanto o domínio das formas se amplia em todas as direções, deve este âmbito mais importante de todos ficar à mercê do acaso informe?” (Schiller, 2002, p. 45).

Percebe-se que Schiller não nega que a filosofia cumpre um papel importante na formação do homem, sendo essencial para o reestabelecimento da totalidade da natureza humana. No entanto, ele afirma que somente a filosofia não é suficiente, pois não é possível que a plena liberdade seja alcançada por meio de apenas uma das habilidades humanas, como propunha a filosofia kantiana, ou seja, pelo impulso racional. Segundo as palavras de Schiller:

Não é suficiente, pois, dizer que toda a ilustração do entendimento só merece respeito quando reflui sobre o caráter; ela parte também, em certo sentido, do caráter, pois o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento (Schiller, 2002, p. 47).

Ou seja, Schiller compreende que o caminho para o intelecto deve passar pelo “coração”, pela sensibilidade, como necessidade imediata para os problemas da formação humana na modernidade.

O papel da cultura

Schiller ainda questiona-se sobre a função da cultura na educação estética, nos seguintes termos: “Mas aqui não há talvez um círculo? Deve a cultura teórica propiciar a prática e esta ser a condição daquela? Toda melhoria política deve partir do enobrecimento do caráter – mas como o caráter pode enobrecer-se sob a influência de uma constituição bárbara?” (Schiller, 2002, p. 49).

Para responder a essas indagações, Schiller reflete que seria necessário descobrir um meio em que o Estado dele não se utilizasse. O instrumento ao qual o poeta faz referência são as belas artes. Para Schiller, era preciso elevar primeiro o caráter do homem moderno, ou seja, reestabelecer a unidade de sua natureza fragmentada.

Assim, o filósofo propõe, nas nove primeiras cartas, que se eduque o homem esteticamente para que então este possa exercer plenamente sua liberdade política. Portanto, é por meio da educação estética que se poderia reestabelecer a totalidade da natureza humana, finalidade última do pensamento schilleriano expressa em suas cartas.

Influência do pensamento de Schiller no movimento romântico brasileiro

Como representante do romantismo filosófico, a teoria estética de Schiller acabou por influenciar as ideias no campo da política, da história e das artes, entre as quais destaca-se, neste estudo, a literatura. Nesse aspecto, Andrade (2008, p. 1) aponta que “as idéias disseminadas pelo primeiro grupo do Romantismo alemão encontraram eco em todos os romantismos”. O pensamento de educar o homem por meio do belo, justifica a grande influência de Schiller sobretudo na literatura românica em geral, e, de forma específica, na literatura romântica brasileira, em escritores como Álvares de Azevedo e Gonçalves Dias.

Como registra Volobuef (2005, p. 78), “Schiller não apenas foi lido e traduzido, mas suas obras efetivamente produziram ecos na literatura fora da Alemanha. Seu estímulo, idéias e criações sem dúvida deram um impulso fundamental para o Romantismo de muitos países – inclusive do Brasil”.

A influência schilleriana na literatura nacional se fez notar principalmente na obra de dois grandes representantes do romantismo brasileiro: Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo. Aponta Volobuef (2005, p.81) que, por meio de Gonçalves Dias (1823-1864), Schiller chega ao Brasil. O poeta brasileiro dedicou muito interesse à obra de Schiller e, como chegou a morar na Alemanha, teve contato com os textos schillerianos originais, tendo, inclusive, traduzido para o português *A noiva de Messina*, trabalho que foi perdido no mesmo naufrágio que vitimou Gonçalves Dias em 1864, quando voltava da Europa para o Brasil (Volobuef, 2005, p. 86).

Segundo afirma Volobuef (2005, p.82), é especialmente na obra teatral de Gonçalves Dias que podem ser encontrados alguns dos rastros de Schiller em terras brasileiras: “já as peças teatrais, a começar pelas escritas em Coimbra, revelam o diálogo com Friedrich Schiller – diálogo esse atestado pela temática histórica, a linguagem elevada e a estrutura construída segundo padrões os clássicos” (Volobuef, 2005, p. 83).

Outro escritor brasileiro, cuja obra recebeu influências de Schiller, foi Álvares de Azevedo. De acordo com Andrade (2008, p. 2), Álvares de Azevedo (1831 – 1852), “poeta romântico que traduziu de forma substancial os aspectos sombrios da literatura romântica

européia, calçou seu lirismo sobre bases contraditórias que nos remetem à poesia sentimental aventada por Schiller”.

Nessa direção, constata-se que muitos são os diálogos estabelecidos entre as ideias de Schiller e a obra de Álvares de Azevedo. De acordo com Andrade (2008, p. 1), no prefácio de *O Conde Lopo*, uma poema narrativo de Álvares de Azevedo, é possível deparar-se, em certa medida, com as ideias schillerianas acerca do aspecto moral e da liberdade humana, quando o escritor se debruça sobre uma definição do belo e do sublime.

O culto à natureza, tão presente na literatura romântica brasileira, também possui ligações diretas com as teorias schillerianas quanto à busca da unidade do homem por meio da natureza, “que tudo une” (Schiller, 2002, p. 36). Vale lembrar que o homem moderno, para Schiller, era fragmentado, daí a razão pela qual Andrade (2008, p. 3) afirma que “ser natureza novamente é a intenção do homem moderno”.

Nesse sentido, vale destacar que Schiller entende que o exercício devido da liberdade depende da reconquista da unidade da natureza humana por parte do homem moderno. No Brasil, o culto à natureza, presente em escritores românticos, assume contornos típicos da conjuntura histórica de um país ainda em formação, em que o destaque dado à natureza local também representa uma tentativa de formação de uma identidade genuinamente brasileira.

Nesse ponto, também é possível vislumbrar os diálogos do romantismo brasileiro com a ideia de educação estética de Schiller, afinal um dos objetivos desse tipo de educação era a formação de um homem sensível e pleno, capaz de construir um novo mundo, outrora desejo dos franceses, agora pretensão de românticos brasileiros no que concerne à formação de um país.

Andrade (2008, p. 7) ainda enxerga na obra de Álvares de Azevedo outros elementos da filosofia de Schiller, agora relativos ao jogo dos impulsos sensível e formal:

Penseroso, Satã e Macário, personagens de Macário, de Álvares de Azevedo, relacionam-se, em certa medida, a essas três instâncias estabelecidas na teoria de Schiller. Satã é avesso às instituições, relativiza os costumes, desarma qualquer tensão em favor do arrastar-se pelos ditames de seus impulsos, pela noite e pelos aspectos demoníacos da vida. Em vários momentos, Macário, sujeito cindido pela existência corrupta, apresenta revolta e irritação, e obtém como resposta de Satã a bebida, o fumo, a abstinência de qualquer obediência aos apelos sociais. Penseroso, por outro lado, acredita no progresso, na civilização, na existência ordenada, e tenta reeducar Macário (Andrade, 2008, p. 7).

Nota-se, pois, por intermédio dos personagens Penseroso, Satã e Macário, uma espécie de personificação dos constantes conflitos entre o impulso formal, que conduz o homem à razão, e o impulso sensível, que o inclina à variação e às leis materiais (Sousa, 2018, p. 29).

Outra ligação entre a obra de Álvares de Azevedo e as teorias de Schiller se estabelece por meio da ideia de sublime. Para Schiller (2002, p. 32), sentir o sublime é uma das capacidades humanas, das mais esplêndidas, que o faz um ser moral, humano e estético. Já segundo Andrade (2008, p. 12), “Álvares de Azevedo considera que o sublime é um belo ainda mais alto [...]”. Andrade (2008, p. 9) também afirma que o escritor romântico

discute o ‘belo’ como sendo o fim de toda poesia e o poeta um missionário da beleza, não da beleza moral, mas daquela diretamente associada à imaginação. Para o poeta, há dois gêneros do belo: o doce e meigo, e o sublime. Para exemplificar o belo doce e meigo, considerado como o ‘belo mesmo’, o poeta cita a águia no ninho ‘afagando as suas avezinhas, carregando-as nas antenas poderosas das asas, beijando-as, aquecendo-as ao peito’.

O sublime, por sua vez, manifesta-se em personagens de *O Conde Lopo*, em que Álvares de Azevedo fala sobre o aspecto sublime da morte de Jesus Cristo, o qual se utilizou conscientemente da liberdade para entregar-se ao sacrifício, demonstrando que “a resistência que caracteriza o sublime é a prática da liberdade, é o uso da própria consciência para impor-se dignidade” (Andrade, 2008, p. 12).

E aqui, mais uma vez, é possível vislumbrar a relação entre arte e liberdade, ou melhor, o exercício virtuoso e adequado da liberdade na condução de escolhas e propósitos nobres.

Considerações finais

Por todo o exposto, restam demonstradas as influências da filosofia de Schiller no romantismo brasileiro, especialmente no que diz respeito aos elementos da *Educação Estética do Homem*, sobretudo por meio da obra de dois escritores renomados desse período: Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo.

Embora a pesquisa aponte a influência schilleriana sobre esses dois autores, isso não significa que não haja outros escritores brasileiros que tenham se deixado influenciar pelos postulados da educação estética de Schiller. Naturalmente isso cria oportunidades para o aprofundamento e o desenvolvimento de pesquisas futuras sobre o tema.

Tais influências evidenciam a importância da obra schilleriana para os estudos literários brasileiros, abrindo a possibilidade de pesquisas que aprofundem a análise dos inúmeros

diálogos interdisciplinares existentes entre a filosofia e a literatura. Afinal, não se pode perder de vista, no atual contexto, a necessidade de estudos que ampliem a compreensão da literatura por meio do olhar lançado sobre outros campos do conhecimento humano.

O destaque schilleriano para o papel das artes na formação humana, entre as quais a literatura, evidenciam a relevância de sua filosofia para a compreensão de traços e características da produção literária do movimento romântico. Schiller enxergou no belo e nas artes a possibilidade de melhor formar o homem para a construção de um mundo melhor.

É fácil notar que tal proposta continua válida para os dias de hoje, fato que atrai as atenções para a literatura como forma de arte e como instrumento de formação humana para a liberdade, por intermédio da sensibilidade. Tal constatação aponta também para o importante papel do ensino da literatura para a formação humana e cidadã dos indivíduos em contextos democráticos, nos quais o exercício consciente da liberdade se apresenta como pilar fundamental.

Portanto, o todo exposto no presente artigo demonstra que a literatura não se resume a uma forma de arte meramente contemplativa e desinteressada, pois os diálogos constantes e profundos com outras áreas do conhecimento humano, como a filosofia, a educação, a política e a história, por exemplo, deixam claro que a arte literária contribui significativamente para melhorar e ampliar a compreensão do mundo, especialmente sob o prisma da sensibilidade.

Referências

ANDRADE, Alexandre de Melo. Álvares de Azevedo e Friedrich Schiller: possíveis diálogos entre a literatura e a filosofia do Romantismo. **Revista Crioula**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/crioula/article/view/54046/57976>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ANTUNES, Jadir. Schiller e a educação estética e revolucionária do homem. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 4, n. 10, p. 61-77, jan./jun. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28066/1/2017_art_jantunes.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BARBOSA, Ricardo. Educação estética, educação ‘sentimental’: um estudo sobre Schiller: **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 17, p. 146-169, 2014.

BERTIN, Claude. **Os grandes julgamentos da história**: Luis XVI - Danton. São Paulo: Otto Pierre Editores, 1978.

PIVA, P. J. L. Ateísmo e comunismo: o lugar de Jean Meslier na filosofia política das luzes. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n. 07, p. 99-108, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/163426>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Trad. R. Schwarz e M. Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SENNA, Sabrina Paradizzo. Schiller: a relação entre arte e Estado nas cartas de educação estética. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**. Marília, v. 10, n. 28, p. 163-176, 2017.

SOUSA, Selmy Menezes de. Cultura estética em Friedrich Schiller. **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**. Marília, v. 10, n. 25, p. 25-39, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/8592>. Acesso em: 12 dez. 2024.

VOLOBUEF, Karin. Friedrich Schiller e Gonçalves Dias. **Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanísticos**, São Paulo, n. 9, p. 77-90, 2005.

VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa 1789-1799**. Trad. M. Echalar. 2. ed., São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. [recurso eletrônico].

Sobre a autora e o autor

Eliene Farias Silva: Doutoranda e Mestra em Letras, na área de concentração em Estudos Literários, na linha Criação e Processos Literários, pela Universidade Federal de Sergipe (DLV/PPGL/UFS – 2022). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: elienefarias@hotmail.com

Carlos Farias Silva: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Alagoas - ProfEPT/IFAL (2020). Especialista em Direito do Trabalho pela Faculdade Internacional Signorelli (2016). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Licenciado em Letras - Língua Portuguesa - pelo Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (2022). Técnico em Eletrotécnica pelo Instituto Federal de Alagoas (2009). Atuou como Pregoeiro ((Pregão Eletrônico) na área de licitações da Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2020-2023). Atualmente, exerce o cargo de Analista Judiciário - Área Judiciária, no Tribunal Regional do Trabalho da 24 Região - Mato Grosso do Sul.
E-mail: carlosfarias_silva@hotmail.com

Recebido em: 26 fev. 2025

Aprovado em: 11 jul. 2025

Entre fadas e bruxas e príncipes e monstras: tensões referentes às masculinidades e feminilidades na educação básica

Entre hadas y brujas e príncipes y monstras: tensiones sobre las masculinidades y feminidades en la educación básica

Between fairies and witches e princes and monsters: tensions regarding masculinities and femininities in basic education

Marcelly Camacho Torteli Faria¹

Tássio Acosta²

Wenceslao Machado de Oliveira Jr³

Resumo: Vislumbrando algumas faces do cotidiano escolar das crianças pequenas, traçamos encontros com o cinema-escola e a rede de educação infantil na cidade de Campinas-SP, integrada ao Programa Cinema & Educação, em parceria com a universidade, para pesquisas envolvendo cinema na educação. A parceria envolve o Cineclube das Escolas Regente Feijó e Cha Il Sun, o Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO e o grupo de pesquisa Transversal, ambos da Unicamp, com foco na Filosofia da Diferença. A proposta leva aos questionamentos: é possível diálogos curriculares que integram corpos, diferenças e multiplicidades de feminismos e gêneros na escola infantil? Como tornar audíveis e visíveis as cores, os nomes, as histórias e as vozes frequentemente invisibilizadas na educação? Através dos dispositivos de cinema, encontramos algumas pistas nas experiências de gêneros em criação com as crianças e o cine-escola.

Palavras-chave: Cine-Escola; Regimes de visibilidade; Regimes de invisibilidade.

Resumen: Para comprender algunos aspectos de la vida escolar cotidiana de los niños pequeños, organizamos reuniones con la escuela de cine y la red de educación infantil de la ciudad de Campinas, São Paulo, integrada en el Programa Cine y Educación, en colaboración con la universidad, para la investigación sobre cine en la educación. La colaboración involucra al Cineclub de las Escuelas Regente Feijó y Cha Il Sun, el Laboratorio de Estudios Audiovisuales (OLHO) y el grupo de investigación Transversal, ambos de la Unicamp, centrados en la Filosofía de la Diferencia. La propuesta plantea las siguientes preguntas: ¿Es posible generar diálogos curriculares que integren los cuerpos, las diferencias y las multiplicidades del feminismo y el género en la educación infantil? ¿Cómo podemos hacer audibles y visibles los colores, los nombres, las historias y las voces a menudo invisibilizadas en la educación? A través de los dispositivos del cine, encontramos algunas pistas en las experiencias de creación de género con niños y la escuela de cine.

Palabras clave: Escuela de Cine; Regímenes de visibilidad; Regímenes de invisibilidad.

Abstract: To glimpse some aspects of the daily school life of young children, we established meetings with the cinema school and the early childhood education network in the city of Campinas, São Paulo, integrated into the Cinema & Education Program, in partnership with the university, to research cinema in education. The partnership involves the Film Club of the Regente Feijó and Cha Il Sun Schools, the Audiovisual Studies Laboratory (OLHO), and the Transversal research group, both at Unicamp, focusing on the Philosophy of Difference. The proposal raises the following questions: Is it possible to have curricular dialogues that integrate bodies, differences, and multiplicities of feminism and gender in early childhood education? How can we make audible and visible the colors, names, stories, and

¹ Unicamp

² Universidade Santa Cecília e Universidade Virtual de São Paulo

³ Unicamp.

voices often made invisible in education? Through the devices of cinema, we find some clues in the experiences of genres being created with children and the cinema school.

Keywords: Cinema School; Regimes of visibility; Regimes of invisibility.

A escola, o cinema, a cartografia

O desafio da abordagem com feminismos, gêneros e sexualidades na educação básica, considerando seus primórdios na escola infantil, mobilizou a escrita do presente texto. Nesse sentido, as artes, de modo geral, e o cinema, de forma particular, a partir da Lei nº 13.006/14, que destaca a necessidade da exibição de filmes brasileiros nas escolas, permitem ampliar uma proposta de trabalho com cinema na educação, compondo ações integradas aos conteúdos curriculares, à pedagogia institucional e às políticas públicas. A inserção do cinema nas escolas, portanto, não é apenas uma questão de acesso a bens culturais, mas também uma oportunidade de ressignificar experiências, promovendo novos olhares sobre a identidade, a diversidade e as relações de gênero.

Nesse contexto, debatem-se as tensões relativas aos lugares instituídos da infância, do cinema, do feminino e do masculino, abrindo-se a novas composições referentes às feminilidades e masculinidades em devir. Através do cinema-escola, é possível construir novas narrativas que questionam os padrões normativos de gênero e sexualidade, permitindo às crianças e educador@s se envolverem em processos de autodescoberta e reflexão crítica. Apostando em tessituras feministas ancestrais, contemporâneas e queer (Arbor, 2008; Rodrigues, 2021), com as artes do cine-escola, as bruxarias aqui se evidenciam em corpos constituídos por territórios abertos às experimentações com as imagens e outros corpos não binários: cuidado de si e do coletivo, das plantas, dos animais, das cores, dos objetos, das máquinas, dos brinquedos e das músicas... Cartografando linhas cosmológicas como novas formas poéticas eco-transfeministas de vidas na educação. Fadas e príncipes se constituem em mutualidade com brux@s e monstras. Corpos-gêneros em reinvenção com seres encantad@s.

Os movimentos sociais cigano, negro, feministas, indígenas, LGBTQIAPN+, entre outros, vêm contribuindo para abordagens singulares nesse campo, ampliando experiências e sentidos na literatura, na vida, na educação e na sociedade. O feminismo ancestral é uma variação dentro do próprio feminismo, tecido a partir dos saberes, das lutas e das singularidades de uma imensa gama de povos originários, traçando saberes femininos nos diferentes corpos como a própria vida em sua pluralidade. Vida que se faz no território, no terreno, no "chão de escola", na terra, na poeira, nas águas, nos ares, nos sonhos (Oliveira Jr, 2020, p. 18). É nesse

chão que se desenrolam os conflitos e as resistências, onde se constrói uma educação capaz de dialogar com saberes marginalizados e formas de conhecimento que questionam a colonialidade do saber.

As experiências com as oficinas de cinema-escola aqui apresentadas estão vinculadas à proposta do Cineclube Regente/Cha⁴, um trabalho com o audiovisual que floresceu em 2018, fruto de um processo iniciado em 2016. Esse projeto envolveu a rede pública de educação de Campinas por meio do Programa Cinema e Educação, uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Campinas em parceria com a Faculdade de Educação/Unicamp e, mais diretamente, com o Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO. Durante esse percurso, foram realizadas leituras e diálogos com crianças, professoras-artistas e pesquisador@s, explorando a invenção de novas perspectivas sobre o feminino, o masculino e o cinema-escola na educação pública infantil.

A pesquisa-experiência e a pesquisa-intervenção também se desenvolveram a partir da investigação das produções e do histórico do projeto de pesquisa anterior, *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas*⁵ (Oliveira Jr. 2021). Além disso, envolveram uma imersão nos cotidianos escolares, incluindo a realização de oficinas de cinema em parceria com o cineclube já existente na escola. Dessa forma, foram sendo construídas experiências de aprendizagem por meio de imagens, leituras, produção de textos e criação de filmagens e filmes. Esses processos revelaram a potência do cinema como ferramenta pedagógica, permitindo um olhar ampliado sobre as histórias de vida, os sonhos e as subjetividades de cada participante.

Dentro desse contexto, Gilles Deleuze nos ajuda a compreender o currículo como um campo de forças em constante devir, uma multiplicidade de fluxos e linhas de fuga que desafiam estruturas fixas e normativas (Amorim; Andrade, 2007; Amorim, 2013). Ao pensarmos a educação a partir da perspectiva deleuziana, questionamos os formatos tradicionais e hierárquicos que regem o ensino, apostando em uma abordagem rizomática, onde o conhecimento não se organiza em estruturas verticais, mas sim em redes de conexões imprevisíveis. O currículo, nessa concepção, não é um conjunto fixo de conteúdos a serem transferidos (Santos; Diniz-Pereira, 2016), mas um campo de experimentação, onde o aprender se dá na relação com o inesperado e o desconhecido (Andrade; Carvalho, 2019).

Oliveira Jr. (1999), ao discutir o currículo como experiência, reforça essa visão ao propor que a educação não pode ser um conjunto fechado de conteúdos pré-definidos, mas sim um campo de invenção. Para o autor, o currículo precisa ser um território aberto à

⁴ Ver produções no canal https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A

⁵ Apoio Fapesp 2018/09258-4 – linha Ensino Público.

multiplicidade de vozes e à reinvenção constante das práticas pedagógicas, possibilitando a criação de novos sentidos e significados para os sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, o currículo não deve apenas ‘transmitir conhecimentos’, mas também fomentar a produção de subjetividades e a transformação da realidade escolar.

O cinema-escola se apresenta, então, não apenas como ferramenta didática, mas como um campo político de invenção e ressignificação, face ao conservadorismo que emerge de sistemas facistas sempre em vias de se fazer em prol dos interesses neoliberais. Ele propõe uma educação menos engessada e mais conectada às experiências do mundo, trazendo novos significados para os processos de aprendizagem e desestabilizando hierarquias e dicotomias tradicionais dentro da educação. Ao incorporar o cinema como dispositivo de experimentação curricular, abre-se espaço para um currículo que pulsa com a vida, que dialoga com as experiências das crianças e educador@s, promovendo encontros transformadores e aprendizagens que extrapolam as paredes da escola. Assim, as experiências de ensino-aprendizagem se tornam um território de reciprocidade, resistência e reinvenção, no qual a educação não apenas ensina, mas também possibilita que novos mundos sejam imaginados e criados, a partir de fragmentos de imagens e ruínas da história, compondo a tessitura de memórias imaginativas (Guimarães, 2005) e novas formas de vida e subjetividades artísticas e políticas.

Por fim, de maneira a deixar a escrita mais fluida, optamos em referenciar os autores mais ao final do texto do que em seu corpo *per si*. A isso, justificamos que o trabalho aqui apresentado também flertou com a fluidez do acontecimento nas práticas das oficinas de experimentações.

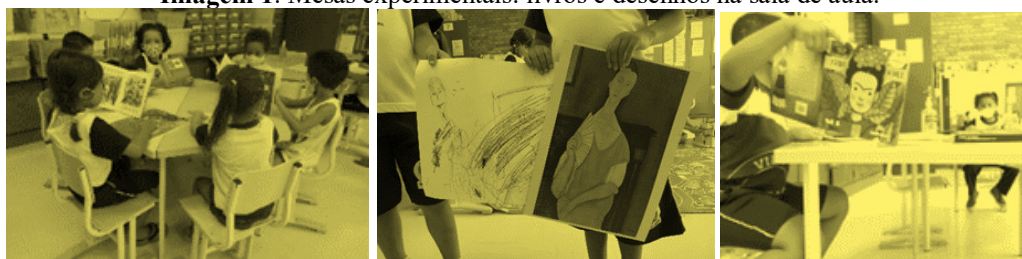
Pensando o currículo residual

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o Referencial Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), embora sejam instrumentos fundamentais para a proteção das infâncias, também podem se tornar documentos que as aprisionam.

Em contrapartida, o currículo pode ser concebido como um mergulho no caos, espaço de criação nas artes, ciências e filosofia (Gallo, 2007) constituído de modo que as experiências entre educador@s e crianças, por meio do cinema, possibilita ver, ouvir, expressar e multiplicar onirismos, devir-femininos, devir-mulher, devir-travesti (Acosta, 2016, Santos, 2008), corpos,

gêneros e sexualidades em constante criação. A poeira do chão no parque escolar, as plantas, os animais, as paisagens... tudo isso compõe um cenário onde gêneros e sexualidades são nomeados a partir das experiências com imagens sonoras, táteis e visuais, transcendendo os princípios normativos. Assim, a legislação educacional pode tanto ampliar as possibilidades de expressão quanto atuar como um mecanismo de silenciamento de corpos e histórias colonizadas. Conforme a imagem a seguir, destacamos duas, entre as várias oficinas realizadas em uma escola de educação infantil ao longo de seis meses, envolvendo crianças, a professora e a pesquisador@-autor@ deste texto⁶. Essas atividades foram desenvolvidas a partir de intervenções no cotidiano escolar.

Imagem 1: Mesas experimentais: livros e desenhos na sala de aula.



Fonte: Arquivo da pesquisadora e do Cineclub Regente-Cha.

As atividades sempre aconteciam em mesas experimentais, onde eram dispostos livros, adereços que remetem ao universo dos femininos e objetos variados que mobilizam diferentes experimentações. Todas as oficinas eram conduzidas com dispositivos de cinema, a partir da escuta atenta das crianças imersas no cotidiano escolar e de alguns direcionamentos específicos. Regras básicas eram estabelecidas em cada encontro, como a leitura de imagens, a contação e performance de histórias, além de desdobramentos corporais e danças impulsionadas pelas forças atuantes das próprias atividades. Elementos como plantas, mapas, monstras, batons, brilhos, colantes, lenços, esterco, água, regadores, animais e navegações faziam parte desse cotidiano experimental. A exibição de filmes e filmagens, a produção de desenhos e a escolha de referências que destacam os femininos-feminismos – como o livro de poemas “Eu sou a monstra: Hilda Hilst para crionças”⁷ e o mito da “Ilíada” (arte, cinema, livros e oralidades) – integraram nossas escolhas metodológicas. Durante essas atividades, uma câmera era posicionada sobre uma mesa da sala ou diretamente no chão, capturando fragmentos dos corpos

⁶ A pesquisadora possui o TCLE e o termo de autorização de imagens de todas as pessoas, crianças e adultas, que aparecem nas imagens que atravessam este texto.

⁷ Hilda Hilst. Eu sou a monstra: Hilda Hilst para crionças. Ilustrações Daniel Bilenky Mora Fuentes. São Paulo: Quêlônio, 2018.

brincantes, enquanto outra câmera circulava livremente entre as crianças, a professora e a pesquisador@. Em determinados momentos, utilizamos apenas uma câmera fixa; em outros, trabalhávamos exclusivamente com as produções de imagens realizadas pelas próprias participantes.

No primeiro encontro, as crianças receberam molduras de madeira nos formatos retrato e paisagem, permitindo-lhes experimentar diferentes enquadramentos com um material vazado, de centro aberto e variável. Dessa forma, a invenção podia atravessar diversas possibilidades na relação entre produção de imagens, corpos, espaços e paisagens. Também realizamos experimentações sonoras, por meio da escuta de músicas em uma mala-vitrola e/ou em um aparelho de som.

Em geral, as oficinas seguiam um ritual que envolvia a experimentação da proposta, entrecortada por diálogos filosóficos e momentos de escuta musical, que ocorriam tanto durante as atividades quanto após as intervenções. Assim, era possível dialogar durante a experiência de filmar e fotografar com câmera aberta, explorar as molduras de madeira, refletir sobre o objeto vitrola, entre outras indagações que surgiam espontaneamente.

A performance de corpos animalescos e as danças realizadas após a contação da história “Eu sou a Monstra: Hilda Hilst para crianças”, ao som do disco “A arca de Noé”⁸, de Elis Regina, Toquinho, Vinícius de Moraes e outros artistas, possibilitaram que as crianças experimentassem novas formas de expressão. Além disso, após a pintura de corpos com batons, promovemos uma roda de conversa sobre as múltiplas possibilidades de uso desses objetos em diferentes corpos, ampliando seus horizontes de significação.

A preparação das oficinas de cinema, aliada à contação de histórias e à produção audiovisual, foi organizada a partir de trocas de cartas e diálogos com a professora da sala, além de interlocuções com o professor orientador-coautor deste texto. Ademais, seguindo algumas pistas do mito da Ilíada, foram exploradas produções populares e coletivas, características marcantes de culturas e sociedades orais da antiguidade.

⁸ Lançado em 1980, o disco “A arca de Noé”, foi gravado na Ariola. Imagens, colagens e capa elaboradas por Elifas Andreato, produção considerada um clássico da música infantil brasileira, lançado na Itália dez anos antes, a partir de um livro de poemas de Vinícius de Moraes, com arranjos de Toquinho e as seguintes canções com respectivos/as intérpretes: *A arca*, Milton Nascimento e Chico Buarque; *A porta*, Fábio Júnior; *A foca*, Alceu Valença; *A pulga*, Bebel Gilberto; *As abelhas*, Moraes Moreira; *O pato*, MPB4; *São Francisco*, Ney Matogrosso; *O gato*, Marina Lima; *A casa*, Boca Livre; *Aula de piano*, As Frenéticas e Martim Francisco; *O relógio*, Walter Franco; *A corujinha*, Elis Regina; *Menininha*, Toquinho.

Uma das leituras que atravessou nossas discussões foi a do pesquisador Joaquim Brasil Fontes, que, ao traduzir a poeta arcaica Safo de Lesbos⁹, nos presenteia com uma imagem erótica singular da *Ilíada*, ao evocar Eros como “ajudante-em-combates” da poeta, ampliando as interpretações sobre a obra. Além disso, trabalhamos em oficinas a adaptação *La Ilíada*, de Homero, escrita pelo cubano José Martí¹⁰ para uma revista infantil, e selecionamos imagens de outros livros de mitologia escritos em prosa (Solnik, 1973), permitindo que os elementos visuais, mais do que as palavras, narrassem a história à sua maneira.

Nas imagens a seguir, observamos as atividades coletivas em círculo, realizadas pelas crianças em conjunto com a professora e a pesquisadora. A troca de cores, texturas e contrastes indica que a “natureza” do entorno também compunha a experiência das oficinas.

Imagem 2: mesas experimentais: livros e desenhos no parque.



Fonte: Arquivo da pesquisadora e do Cineclube Regente-Cha.

Com base nesse cenário e material, a história foi narrada às crianças pequenas, que participaram ativamente do processo. Elas foram convidadas a performar a saga de gregos e troianos no parque da escola, ressignificando os próprios brinquedos dispostos no espaço: um grande balanço tornou-se um barco, a terra abaixo dele transformou-se em mar, enquanto lunetas e binóculos, criados com rolos de papel higiênico, permitiram que as crianças acompanhassem a fuga e a perseguição dos troianos pelos gregos.

O enfoque nas personagens e em suas performances de gênero, em constante diluição e transmutação, revelou marcas plurais do feminino e do masculino, que se anunciavam por meio das encenações e das imagens captadas pelas câmeras posicionadas dentro do balanço e nas laterais do espaço.

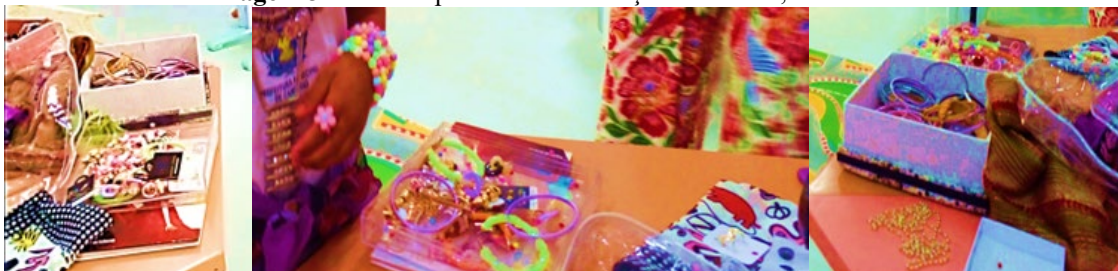
⁹ Joaquim Brasil Fontes. *Variações sobre a lírica de Safo. Texto grego e variações livres*. Gravura de Fúlvia Gonçalves. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

¹⁰ José Martí. “*La Ilíada*, de Homero”. *La Edad de oro*. La Habana, Cuba: Fondo Cultural del ALBA, 2006, p. 39-54.

Para ampliar a experiência, optamos pela criação de mesas experimentais, onde as crianças puderam explorar diferentes performances de gênero a partir da ludicidade proporcionada pelos materiais disponíveis, conforme a imagem a seguir.

As mesas configuraram-se como espaços de experimentação em conexão com os objetos (Americano, 2019), funcionando como territórios suscetíveis à territorialização e desterritorialização a partir das relações estabelecidas entre as crianças e os adereços dispostos. Nesses espaços, eram tecidas as experiências de cinema na escola, e, por meio das oficinas, buscou-se traçar cartografias femininas a partir da interação com objetos, máquinas, livros de arte, literatura e histórias que dialogassem com as pluralidades criadoras do feminino e do masculino, atravessando diferentes tempos e idades.

Imagem 3: Mesas experimentais: adereços femininos, sala de aula.



Fonte: Arquivo da pesquisadora e do Cineclub Regente-Cha.

As conexões e reverberações dos múltiplos femininos e feminismos também se manifestaram na relação entre a professora e a pesquisador@. A mostra poética do livro-poema de Hilda Hilst para crianças é, ao mesmo tempo, risível e assustadora — mas será mesmo? Talvez o verdadeiro estranhamento esteja na possibilidade de transitar entre diferentes corpos, independentemente de suas supostas “origens” biológicas — uma criatura híbrida, uma fusão entre bicho-onça e criança, que escapa dos regimes de verdade heterocisnormativos presentes na educação, como um dos efeitos de princípios binários de pensamento e sistemas neoliberais (Acosta; Gallo, 2020).

Alargando o currículo às experimentações

A famosa personagem Helena, do mito da *Iliáda* e do filme *Tróia*¹¹, conhecida como a criatura mais bela do mundo, poderia habitar diferentes corpos de meninos e meninas durante

¹¹ TROIA. Direção: Wolfgang Petersen, EUA, Malta, Reino Unido, 2004.

as oficinas de cinema na escola. Na contação de histórias, destacava-se a variedade de femininos em criação, tanto nas personagens quanto nas crianças.

— Quem quer ser Helena?
Um menino respondeu entusiasmado:
— Euuu!
Ao que uma menina retruca:
— Mas não pode ser menino, tem que ser menina!

Helena, a irreverente figura que supostamente mobilizou uma guerra mais por amor do que por territórios e honrarias, agora estava livre para habitar os corpos e vozes das infâncias. E as infâncias, por sua vez, viajando por tempos e personagens arcaicos, ancestrais e mitológicos, davam novas vidas às figuras do mito.

A história foi contada às crianças em duas oficinas: uma realizada em sala e outra no pátio externo da escola. Após a contação, elas foram convidadas a performar a saga de gregos e troianos no barco-navio do parquinho. Assim, emergiram propostas para experimentar o currículo de forma diferente, por meio de histórias, mitos, performances e brincadeiras que faziam florescer feminilidades e masculinidades em criação, tecendo outros mundos afroameríndios com as crianças, os ambientes, as paisagens oníricas, as imagens, as águas, os mares, os objetos, as terras, as plantas, os bichos e as sexualidades.

As figuras de Helena e Páris passaram a habitar diferentes corpos, sem a imposição binária dos gêneros conforme seus desígnios biológicos. Traçando cartografias femininas e masculinas em criação, por meio das imagens e do cine-escola, as crianças reinventam a história, os gêneros, as perspectivas, os planos, o mito e a si mesmas.

A professora sugeriu posicionar a câmera dentro do barco-balanço, produzindo uma filmagem de baixo para cima, na qual os gêneros já não se distinguiam claramente. Na performance, a Helena-criança-personagem deixava de ser apenas a mulher-mito, maldita e traidora, para se tornar uma personagem feminina que podia habitar diferentes corpos — humanos e não humanos.

O corpo do navio-balanço, os corpos-infâncias e a poética sáfica, na expressão do desejo comum da beleza e do amor, entrelaçam-se na mesma atividade. Ainda que nem todas as crianças desejassem ser Helena, todas navegavam na experiência-performance de deslocamento de gêneros, reinventando a história na criação das múltiplas imagens do cinema-escola.

A abertura para a escuta e o diálogo com experiências, vidas, barcos, balanços, imagens, livros, mitos, mares, terras, corpos e gêneros que se dobram e desdobram, integram-se e

desintegram-se, cria novas sensações e sentidos. Isso permitia a composição e decomposição de telas, leituras e molduras, utilizadas cada vez mais como metodologia de experimentação.

O cinema-escola mergulhava nas imagens, saltava das telas e transbordava com as infâncias. Um espaço ao mesmo tempo terreno e sideral, mais cosmológico — em sua relação com a natureza e a ficção — do que antropológico, onde o humano e uma suposta realidade fixa deixavam de ser os únicos referenciais. Assim, em uma sala de aula da educação infantil, encontrava-se um mundo — ou vários mundos — em movimento, em diálogo com as imagens e o cinema.

Essa sala, situada no final de um corredor cercado por outras salas de aula, abrigava professoras e crianças de diferentes idades em uma escola onde o cineclube pulsava com vitalidade. Lá, a professora da sala, também artista e pesquisadora do cinema na educação, compunha, junto a outras pesquisadoras, territórios propícios para experimentar esses mundos em criação. Essas experimentações eram atravessadas pela plasticidade inconsciente (Malabou, 2014, 2021a, 2021b, 2024; Warmling, 2021) dos tempos de pandemia, pela tessitura de subjetividades e escritas — como a de uma aranha em sua teia-rede, frágil e múltipla, quase infinita em sua pequena porção finita.

Trata-se de uma escrita aracniana, uma escrita-desvio inspirada em Deligny, que segue o voo da vassoura da bruxa, entre feitiçarias e o outro lado da inquisição. Uma escrita que aposta na condição de vida da criatura humana e não humana, feita de imagens, mapas e literatura; uma escrita como elemento fisiológico e sensorial, que constitui corpos e múltiplos modos de existência (Melo, 2018).

As crianças tornavam-se personagens, assim como as paisagens ao seu redor: árvores que dançavam, brinquedos multicoloridos do parque, fadas, bruxas e feitiçeiros(as) na produção da magia cinematográfica da diferença. Em vez de seguir a lógica do cinema clássico, que privilegia certos momentos na construção narrativa, escolheu-se destacar instantes quaisquer dos cotidianos escolares, abrindo espaço para novas experiências com gêneros em criação nas travessuras do cine-escola.

As imagens produzidas revelavam intensidades e contrastes cromáticos: os raios de sol refletindo tonalidades no verde do gramado em uma tarde no parque, as sombras projetadas sobre a paisagem terrestre, os jogos de luz e cor. Havia também a imagem-afecção, na qual o azul escuro e brilhante despontava ao fundo do rosto colorido da menina, enquanto, no menino, o azul claro-escuro saltava na forma de um terceiro olho luminoso e de uma estrela azul intensa.

Paisagens incidiam sobre corpos-infâncias, e corpos-infâncias atravessavam paisagens, constituindo-se mutuamente. Os rostos desdobravam-se no tempo, transformando-se em imagens-tempo, cartografando espaços que não eram delimitados por coordenadas fixas, mas que se abriam para a composição de um espaço-tempo próprio, virtual, possível — um espaço qualquer, na concepção de Deleuze (Machado, 2009; Wosniak, 2018).

O cinema na escola não deve ser compreendido apenas como uma ferramenta pedagógica tradicional, mas como uma experiência de produção de subjetividade. Inspirando-se na filosofia de Gilles Deleuze, pode-se pensar o cinema-escola como um espaço de experimentação em que a imagem não apenas representa realidades; é abertura, provoca novos modos de percepção e existência.

Deleuze (1985, 1989) desenvolve sua filosofia do cinema a partir de dois regimes principais: a imagem-movimento e a imagem-tempo. A primeira está ligada a uma lógica sensorio-motora, na qual as imagens se encadeiam de forma linear e causal, como no cinema clássico. Já a imagem-tempo rompe essa linearidade, permitindo que o tempo se manifeste diretamente na imagem, criando fissuras e espaços de indeterminação. No contexto escolar, o cinema pode operar como um dispositivo que desafia a concepção homogênea do tempo e do aprendizado, abrindo brechas para novas formas de expressão e subjetivação.

Ao trazer a experiência cinematográfica para a escola, não se trata apenas de ensinar a linguagem do cinema, mas de criar espaços para a emergência de subjetividades que se formam na relação entre crianças, imagens e sons. A imagem não é um mero reflexo da realidade, mas um campo de forças, uma zona de encontro entre corpos, gestos, afetos e temporalidades (Deleuze, 1985). Esse encontro permite que os sujeitos escolares não sejam apenas consumidores de narrativas prontas, mas produtores de novos sentidos e percepções, atravessando diferentes regimes de visibilidade e afetividade.

Pensar o cinema na escola sob uma perspectiva deleuziana significa compreendê-lo como um dispositivo de experimentação subjetiva, onde crianças e educadoras não apenas assistem a filmes, mas produzem imagens e, ao fazê-lo, recriam-se a si mesmas e ao mundo.

Lições de bruxarias no cinema-escola

A primeira aprendizagem que podemos destacar aqui é a própria experiência de escrita com os femininos. Escrita de cartas e diários escolares, à mão e à máquina de escrever, filmar e fotografar. Tudo se encontrava em um intenso diálogo com Alexsandra Costa Cardoso (2017)

e Norma Telles (2008), a partir da leitura que realizaram de Gilbert e Gubar¹² sobre a ansiedade da autoria feminina na poética de Ana Cristina César e Luiza Neto Jorge, e sobre a criatividade monstruosa nos femininos oprimidos e silenciados, a partir da leitura do mito de Lilith.

Não nos deteremos nas obras das poetisas mencionadas, tampouco na narrativa da Eva ancestral, a primeira mulher antes de Eva a ser inventada na literatura sagrada, segundo os contornos da figura de Lilith. Nossa proposta é trazer à tona essa inquietação implicada nos atos de criação femininas e, por que não dizer, feministas?

Escrever com arte, imagens e palavras é um gesto que, para muitas criaturas femininas, pode parecer quase irrealizável, se considerarmos a escrita em seu sentido puro e literal. A escrita com os femininos, experimentada por diferentes corpos, carrega sempre algo que funciona como uma vassoura — que limpa, voa, dança e varre espaços e pensamentos nebulosos. É uma escrita que acontece enquanto se varre o chão de uma sala de aula, se preenche um texto ou se transita pelos sonhos.

Essa escrita tem algo de água com espuma, de louças e roupas sendo lavadas; de fumaça, fogo e aromas de picumã; de cozinha, temperos em chamas, frutas e animais. Carrega simultaneamente o domesticado e o selvagem, o remoto e o ancestral, aquilo que cheira a mofo e também a fungos, plantas e flores. Guarda as marcas dos corpos de nossas filhas — as que parimos, as que cuidamos e até aquelas que não puderam vir ao mundo. Das que fomos obrigadas a abortar, por desejo ou necessidade, e daquelas outras tantas que não puderam ser abortadas. Das filhas que são nossas, das filhas do mundo, esperadas e desejadas.

Essa escrita tem algo de terra e mar, de céu, vento e chuva; de sangue jorrando, transbordando... ou interrompido. Carrega dores e alegrias, solidões povoadas. Tem algo de sol e lua, de árvores que guardam memórias das violências sofridas, tanto nos próprios corpos quanto nos corpos de outras mulheres — negras, trans, travestis, indígenas, pobres e ricas. Tem algo de máquina, trem e avião; de barco, bicicleta, velotrol e moinhos de vento.

¹² Sandra Ellen Mortola ou Sandra Mortola Guilbert (1936-2024) e Susan Gubar (1944), escritoras e professoras americanas, conhecidas pela parceria na obra **The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination (A Louca no Sótão: a escritora e o imaginário literário no Século XIX)** de 1979, abordam uma crítica feminista (2ª onda, ampliação de direitos, liberdade, sexualidade, pílula, divórcio, combate às violências etc.) à tradição literária de autoria feminina da era vitoriana. A obra se destaca ao questionar o processo criativo das escritoras que reagiam aos ideais aprisionantes de pureza, fragilidade angelical, fazendo nascer criaturas diabólicas, loucas e/ou monstruosas ou até reproduzindo, em captura, a “personagem-anjo”. Ambas se reportam à escrita de Virgínia Woolf para indicar a necessidade de matar esses padrões apostando, em novas composições inéditas. Dialogando com as pensadoras acreditamos que, ao tecer novas criações, é possível também “devorar” antropofagicamente as diferenças, traçando dobras flexíveis e desdobráveis nas múltiplas tradições, ao mesmo tempo, não se eximindo das possíveis críticas.

É uma escrita atravessada por inquietações incessantes, como se o direito ao grito nunca lhe pertencesse. Uma escrita que mistura raiva e revolta, choros e prantos que não podem ser traduzidos em palavras, gestos ou imagens. A singularidade da escrita de Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo*¹³, ilustra bem essa trajetória: as dificuldades para se firmar como escritora, a luta contra a fome — alimentando-se, muitas vezes, de papel e palavras —, a sobrevivência, o cuidado com as filhas, o tempo, a comunidade. Da mesma forma, destacam-se os desafios enfrentados por Adélia Sampaio, cineasta brasileira do Cinema Novo, tanto em sua formação quanto na produção e veiculação de seus filmes.

Talvez possamos dizer que a criação das mulheres e de corpos femininos — não como essências, mas como infindáveis produções de corpos e gêneros — sempre implicou as condições marcantes de suas existências nos diferentes tempos, espaços e culturas. Há algo de único na escrita com os femininos, mas há também algo em comum na experiência de criação que se dá com eles e ao redor deles.

Assim, para sair da magia desse caos, conjuramos bruxarias ancestrais: de cinema-escola, bruxarias deleuzianas, (trans)feministas, musicais, populares, de uma ciência menor; alquimia, hermetismo, paganismo, oralidades, mitos, literaturas em gestação, contos de fadas e monstras reinventadas, poéticas outras. Dialogamos com infâncias, cinemas, femininos e ancestralidades, misturando arte, ciência e filosofia; botânica, medicina das ervas, feitiçaria, carnaval e riso. Histórias, canções, brincadeiras; sempre no plural.

As feitiçarias do cinema-escola nos conduziram a experiências de territorialização, desterritorialização e reterritorialização de corpos, espaços e povos. Contar histórias, inventar narrativas, tecer verdades — e ter a coragem de contar aquelas que não aprendemos nas escolas, mas que estamos descobrindo, talvez, quase ao mesmo tempo que as crianças. São descolonizações em resistência ao massacre colonial.

O cinema-escola transforma velhos mundos, antes narrados de forma heroica e linear, em novos espaços multicores — territórios dos povos ancestrais, feitiçeiros, originários, das sociedades orais. Desde a Grécia, África, Índia até o Pindorama-Brasil, Abya Yala, reinventamos histórias que sempre estiveram vivas, mas que agora buscamos escutar.

Nas oficinas de cinema-escola, a proposta era a composição de cartografias do feminino em relação com o masculino, considerando ambas as constituições de gênero e sexualidade em constante desconstrução (Butler, 2022) e mutação (Preciado, 2018). O processo culminou na

¹³ Carolina Maria de Jesus. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Edição comemorativa (1960-2020). São Paulo: Ática, 2020.

produção de palavras e imagens que destacam o feminino — não como uma categoria pré-estabelecida, mas como um tensionamento do dado, um devir-mulher, um devir-feminino. Essas experiências questionavam o instituído e promoviam o acontecimento por meio da interação com câmeras, corpos, músicas, lápis, tintas, plantas e paisagens. As artes plurais do cinema-escola estavam ali, em ebulição, no instante dos acontecimentos.

Os objetos selecionados evocavam elementos dos femininos — em destaque — e dos masculinos, que, naquele espaço, podiam se diluir e se integrar. Dispostos sobre mesas experimentais dentro da sala de aula ou sobre tecidos transparentes no chão do parque, na grama e na terra, esses materiais configuraram um ambiente transitório de aproximação e experimentação entre corpos e objetos.

Os encontros se davam entre lenços, colantes brilhantes e coloridos, tiaras, glitter, gorros, laços, chapéus, bijuterias e batons. Simultaneamente, havia o contato direto com o solo: a terra vermelha, a grama verdejante, as árvores, plantas, esterco, a madeira dos brinquedos, a dança das luzes e sombras, o vento e as variações de temperatura ao ar livre.

Tentativas de conclusão

Ao longo deste artigo, exploramos as potencialidades do cinema-escola como espaço de experimentação, invenção e desconstrução de narrativas hegemônicas, especialmente no que se refere às representações de gênero e feminilidades. Através da recriação do mito de Helena e da performatividade infantil, percebemos que o cinema na escola ultrapassa seu papel instrumental e se torna um dispositivo de subjetivação e de abertura para novas formas de existência.

As oficinas, performances e interações com objetos e elementos naturais demonstraram como as infâncias podem construir novos mundos, desafiando dicotomias de gênero e questionando categorias fixas. As experiências com imagens, corpos, texturas e sons possibilitaram o tensionamento das noções tradicionais de feminino e masculino, abrindo espaço para devires e expressões que escapam à normatividade. Esse movimento está em consonância com os pensamentos de Butler (2022) e Preciado (2018), que concebem gênero e sexualidade como processos em constante transformação.

Ademais, ao trabalharmos com referenciais filosóficos como Deleuze e Guattari, compreendemos que o cinema-escola não se limita à transmissão de conteúdos pedagógicos, mas constitui um campo de experimentação sensível onde crianças, imagens e sons se

entrelaçam em processos de desterritorialização e reterritorialização. Nesse espaço, as subjetividades são constantemente recriadas, possibilitando novas formas de percepção e existência.

Outro aspecto relevante foi a relação entre os materiais mobilizados e as performances das crianças. Os objetos, como tecidos, lenços, bijuterias, tintas e elementos da natureza, configuraram um ambiente propício à experimentação e expressão de corporalidades plurais. Ao propor esse contato sensorial e performático, o cinema-escola permitiu que crianças explorassem sua relação com o mundo de forma não hierárquica, em que a produção de sentidos emergia de encontros e atravessamentos entre corpos, paisagens e objetos.

A experiência do cinema-escola, nesse contexto, não apenas transformou a forma como as crianças se relacionam com as imagens e narrativas, mas também impactou o próprio ambiente escolar. A abertura para novos discursos e possibilidades de criação contribuiu para um currículo mais dinâmico e menos engessado em padrões normativos, permitindo que outras epistemologias, como os saberes ancestrais, femininos e populares, emergissem e fossem valorizadas no processo educativo.

Dessa maneira, reafirmamos que a experiência do cinema na escola não deve ser pensada apenas como uma ferramenta pedagógica instituída, mas como um espaço de invenção e de criação de gêneros e subjetividades. Esse processo abre caminhos para que educadores/as-pesquisadores/as/xs continuem investigando os atravessamentos entre infância, arte, educação, ciência, filosofia, feminismos e gênero, reconhecendo as potencialidades de um ensino tecido a partir da estética da diferença e a experimentação de novos mundos possíveis.

Referências

ACOSTA, Tássio. **Morrer para nascer travesti**: escolaridades, performatividades e a pedagogia da intolerância. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

ACOSTA, Tássio; GALLO, Silvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma ‘ideologia de gênese’. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-28, 2020.

AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes. **Movimentos de desconstrução**: a formação de professores e professoras, coordenadores e coordenadoras. 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues. Três crianças a compor um plano para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 411-426, 2013.

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues; ANDRADE, Elenise Cristina Pires. Joanna Francesa e Dorian Gray: passagens e fronteiras em nomes, retratos e currículos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 53, p. 115-144, maio/ago. 2007.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires; CARVALHO, Daniela Franco. Vermelhos ritmos e(m) bilogias: sonoridades de ruptura com o esperado na singularidade de viver mulher. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 21, n. 4, p. 925-940, 2019.

ARBOR, Ann. Cuerpo, otredad y conocimiento: la nueva ola de crítica gay, lésbica y queer. **Lola von Miramar**, 12 de noviembre 2008. Disponível em: <https://larrylafountain.blogspot.com/2008/11/cuerpo-otredad-y-conocimiento-la-nueva.html>. Acesso em jul. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Presidência da República. acesso em 27 fev. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,: MEC, 2017.

CARDOSO, Alexsandra Costa. **Afetos subversivos em Ana Cristina Cesar e Luiza Neto Jorge**. 2017, 120f. Dissertação. (Mestrado em Literatura e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Unesp, 2022.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1985.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1989.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Pedagogias (entre) lugares e saberes. V. 2007. [**Anais...**]. Unisinos, São Leopoldo. 2007, p. 1-11. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

GUIMARÃES, Áurea. Imagens e memória na (re)construção do conhecimento. **Tabuleiro Digital**, 2005. Disponível em: http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2000/imagem_e_memoria_na_re_construAAo_do_conhecimento.PDF. Acesso em: 05 nov. 2024.

MACHADO, Roberto. Deleuze e o cinema. *In*: MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009, p. 246-296.

MALABOU, Catherine. **Ontologia do acidente**: ensaio sobre a plasticidade destrutiva. Trad. F. Scheibe. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

MALABOU, Catherine. **Le plaisir effacé**: clitoris et pensée. Paris: Bibliothèque Rivages, 2021.

MALABOU, Catherine. **El placer borrado**: clitoris y pensamiento. Trad. H. Pons. Argentina: La Cebra y Editorial Palinodia, 2021.

MALABOU, Catherine. **O prazer censurado**: clitóris e pensamento. Trad. C. Euvaldo. São Paulo: UBU, 2024.

MELO, Thalita Carla de Lima. A escrita-desvio em Fernand Deligny. *In*: MARLON, M.; ROCHA, M. (ed.). **Cadernos Deligny**, vol. 1, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018, p. 34-43.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. **Chuva de cinema**: natureza e cultura urbanas. 1999. Tese. 154f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Sonhos em rede: encontros com uma universidade porvir. *In*: OLIVEIRA JR., W. M.; WUNDER, A. (org.). **Casa dos saberes ancestrais**: diálogos com sabedorias indígenas. Campinas: BCCL/UNICAMP, 2020, p. 16-25.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado de. Localizar(-se) (n)o entorno: entre o agir para nada e o projeto pensado - traçados do primeiro ano do projeto lugar-escola e cinema. *In*: FARIA, A. L. G.; SILVA, A. A. (org.). **Sociologia da infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica**: pedagogia descolonizadoras reinventando novas formas de vida. São Carlos: Pedro & João, 2021, p. 265-293.

PRECIADO, Paul. B. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RODRIGUES, Roberto. Dos agenciamentos do desejo à criação de modos de vida queer contra os fascismos cotidianos. **INTERthesis - Revista Internacional Interdisciplinar**, Florianópolis, v. 18, p. 01-21, jan./dez. 2021.

SANTOS, Paulo Reis dos. **Entre necas, peitos e picumãs**: subjetividade e construção identitária das travestis do Jardim Itatinga, 2008, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 100, p. 281-300, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B>. Acesso em: 11 jan.; 2024.

SOLNIK, Alexandre et all. **Mitologia**: vol. I, II, III. São Paulo: Victor Civita, 1973. (Coleção Abril Cultural).

TELLES, Norma. De bruxas e feiticeiras. *In*: RAGO, M.; A FUNARI, P. P. **Subjetividades antigas e modernas**. São Paulo: Anna Blume, 2008, p. 77-89.

WARMLING, Diego Luiz. Inconsciente e plasticidade: Catherine Malabou leitora de Freud. **ELEUTHERÍA – Revista do Curso de Filosofia**, Campo grande, v. 06, n. 10, p. 143-170, 2021.

WOSNIAK, Cristiane. O espaço-performance e o espaço-qualquer: reflexões sobre a imagem-afecção em biografia audiovisual dançante. **Triade**, Sorocaba, v. 6, n. 13, p. 4-22, dez. 2018.

Sobre a autora e os autores

Marcelly Camacho Torteli Faria: Graduada em Psicologia (Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP) e Doutoranda em Educação (Universidade Estadual de Campinas-Unicamp). Pesquisadora do Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO, Transversal, e, do Cineclube agente/Cha, desde 2020, colaborando com o Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” e depois através do Projeto de doutorado em andamento “Cinema-escola e as cartografias do feminino”, bolsista FAPESP

[2020/14341-8].

E-mail: marcellycamacho314@gmail.com

Tássio Acosta: Graduado em História, Pedagogia e Educação Especial, é Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Professor na Universidade Santa Cecília e Universidade Virtual de São Paulo. Líder no Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidades, também é pesquisador nos grupos Griitte e Imprórias.

E-mail: Tassioacosta@gmail.com

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.: Graduado em Geografia (Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF) e Doutor em Educação (Universidade Estadual de Campinas-Unicamp). Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Membro da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” e parceiro do Programa “Cinema & Educação” da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Brasil), no escopo do qual coordenou o Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” (Fapesp – Ensino Público).

E-mail: wences@unicamp.br

Recebido em: 06 mar. 2025

Aprovado em: 07 jul. 2025

A vida psíquica dos bebês: apego a contextos e sujeição de gênero

The psychic life of babies: attachment to contexts and gender subjection

La vida psíquica de los bebés: apego a contextos y sujeciones de género

Alan Isaac Mendes Caballero¹

Resumo: Oferece-se aqui bases conceituais úteis dos Estudos de Gênero aos Estudos de Bebês, uma vez que as categorias de gênero e geração confluem na discussão sujeito/agência. Para isto, propõe-se um diálogo com Holt (2013; 2018) a partir de releituras da teoria da sujeição de Butler (2006; 2017). Os argumentos centrais são que a sensibilidade dos bebês são dependentes e vulneráveis aos contextos de cuidado, logo, uma sensibilidade sobre as quais se assentam estruturas generificantes. Tais são os fundamentos da vida psíquica dos bebês, passíveis de descrições topográficas e fabulatórias do desejo para compreender os limites de sua sujeição emocional e as relações intersubjetivas em jogo tanto na produção dos rostos singulares das infâncias quanto de suas rostificações binarizantes.

Palavras-chave: Infância; Subjetividade; Agência.

Abstract: It is offered usefull conceptual bases from Gender Studies to Babies Studies, once the categories of gender and generation confluates to subject/agency discusion. For this, it is proposed a dialogue with Holt (2013; 2018) by relectures of the subjection theory of Butler (2006; 2017). The key arguments considers that babies sensibilities are dependents and vulnerable to contexts of the care, therefore a sensibility about which are settled gendering structures. Such are the basis of the psyquic life of babies, susceptible to topographical and fabled descriptions of desire to undestand the limits of emotional subjection and its intersubjective relations at play both in the production of the singular faces of childhoods and their binarizing facializations.

Keywords: Childhood; Subjectivity; Agency.

Resumen: Aquí se ofrecen bases conceptuales útiles de los Estudios de Género a los Estudios de Bebés, una vez que las categorías de género y generación confluyen en la discusión sujeto/agencia. Para esto, se propone un diálogo com Holt (2013; 2018) a partir de las relecturas de la teoría de la sujeción de Butler (2006; 2017). Los argumentos centrales son que la sensibilidad de los bebés son dependientes y vulnerables a los contextos del cuidado, por ende, una sensibilidad sobre las cuales se asientan estructuras generificantes. Tales son los fundamentos de la vida psíquica de los bebés, propensa a descripciones topográficos y fabulatorios del deseo para comprender los límites de su sujeción emocional y las relaciones intersubjetivas em juego tanto em la producción de rostros como en las rostificaciones binarizantes.

Palabras claves: Infancia; Subjetividad; Agencia.

Introdução

Hoje em dia é bem conhecida a potência da categoria gênero, a qual alcança desde os campos mais especializados da academia e de instituições de Estado, até aqueles extremamente práticos da vida cotidiana e das transformações emergentes nas sociedades. Nesse caminho, os Estudos da Infância vêm mostrar sua fertilidade para a renovação da

¹ Unicamp

categoria gênero com discussões trazidas pelos Estudos de Bebês, abrindo alas para espiralagens e latências torrenciais do que há muito se conhece ora por questões de gênero, ora por problemas de gênero, ora por relações de gênero, ora por outras variações. Mas desta vez, retorna com foco nos bebês.

Com efeito, investe-se em uma nova abordagem iniciada por Tebet (2013), as quais são continuadas no grupo de estudos *Bebêeducação*² e ampliada em Tebet (2019), além de contar com Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses destinadas especificamente a cartografar bebês (Moraes, 2018; Costa, 2019; Pontes, 2020) ou que usam outros métodos de observação (Santos, 2021). Nelas gênero contribui de inúmeras maneiras para estudos geracionais, uma delas é por sua interseccionalidade mencionadas em listas de categorias, tais quais: “gênero, raça, etnia, filiação, etc.” (Barros, 2019, p. 459); “classe social, gênero, etnia, religião, contexto geográfico, etc.” (Oliveira, 2019, p. 227); “cultural, étnico-racial, etc.” (Tebet, 2019, p. 395); “questões de gênero (dentre outras, certamente)” (Lins, 2019, p. 610); ou simplesmente, “questões sobre relações raciais e gênero” (Tebet, 2019, p. 23).

A interseccionalidade exhibe, por sua vez, “fatores de heterogeneidade” (Oliveira, 2019, p. 227) e “elementos externos [ao Ser]” (Barros, 2019, p. 459) para compreender processos de singularização, individuação e subjetivação na infância ao interconectar “categorias ‘minoritárias’” (Oliveira, 2019, p. 240) em bricolagens. Essas composições, iniciadas pelo conceito de bebê, findam por ligar os processos estruturantes ao “funcionamento da máquina capitalística e dos dispositivos de biopoder a ela associados” (Lins, 2019, p. 609), os quais, em suas lógicas de sujeição, insistem em uma reação às subjetividades infantis.

Por outro lado, indica-se nesse vasto conjunto de signos – sobretudo quando sinalizados por “etc.”, “dentre outros” ou em demoradas enumerações de categorias - a capacitação dos bebês para a ação social, tornando-os produtos e produtores da sociedade em que vivem. Chega-se a afirmar nos bebês uma “identidade geracional” (Pontes, 2019, p. 395) se compreendida pelas relações de pertencimento com as categorias escolhidas (entre elas a de gênero) que porventura se possa adquirir, o que permite entrever desigualdades e exclusões na interação dos bebês com elementos humanos e não-humanos, bem como sua aproximação aos valores socialmente aceitos e, conseqüentemente, um afastamento progressivo de seu campo geracional.

² O site oferece materiais de estudo, cronogramas de disciplinas, recomendações de leitura e divulgações de aulas, cursos, notícias, entre outros recursos para conhecer os interesses epistemo-metodológicos dos Estudos de Bebês. Disponível em: <http://bebeeducacao.blogspot.com/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

Se essa narrativa sobre os Estudos de Bebê é verdadeira, então a tese inaugural *um bebê não é uma criança!* (Tebet, 2013) certifica aos bebês sua potência em meio a todo tipo de organização social, cujo intuito está em conferir agência à primeira infância e preservá-la nas gerações seguintes por meio de sucessivas transformações. Convenientemente, os Estudos de Gênero têm utilizado esses mesmos fundamentos ao investigar sexualidades, patriarcalismos e movimentos feministas, homossexuais e transgêneros a partir de sua capacidade de resistência, lugar em que a agência conserva na subjetividade a possibilidade de transformação social (Weedon, 1999). Nesse sentido, gênero e geração confluem em seus propósitos por meio de diferentes objetos e sujeitos e, por isso, gênero aparece como uma categoria tão mencionada nos Estudos de Bebês.

Considerando esse percurso entre bebês, cartografia e gênero, meu objetivo aqui é experimentar um diálogo com Louise Holt (2013; 2018), da Universidade de Loughborough (Inglaterra)³, mencionada apenas em nota de rodapé em Tebet (2019), cujas produções selecionadas apresentam contribuições teóricas da categoria gênero para pensar a sujeição nos e com os bebês. Feitas essas considerações introdutórias, retomo a discussão sobre gênero e sujeição na autora inglesa acompanhada de minhas releituras de Butler (2006; 2017; 2018; 2019), também interlocutora de Holt (2013; 2018), com o propósito de oferecer bases conceituais úteis aos Estudos de Bebês. Nessa trajetória, dialoga-se também com outras produções brasileiras e de língua inglesa na tentativa de estender adequadamente a perspectiva butleriana às/aos bebês enquanto sujeitos pesquisados.

O que é um bebê?

Antes de iniciar o diálogo pretendido, é pertinente apresentar noções de bebês para vislumbrar o que se quer dizer com isso. Sendo assim, o que é um bebê? Em Tebet (2013) encontramos respostas a essa pergunta em quatro paradigmas anglo-saxões da Sociologia da Infância: a Sociologia do Discurso da Criança e da Infância; a Sociologia da Infância Estrutural-Categorial; a Sociologia da Infância Estrutural-Relacional e a Sociologia das Crianças.

No bojo dessas perspectivas os bebês poderiam ser compreendidos por dois modos de existência, imanentes e transcendentos. Nos modos imanentes recorre-se ao bebê como

³ Para informações profissionais, ver <https://www.lboro.ac.uk/subjects/geography-environment/staff/louise-holt/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

suporte (mas não fonte) de suas próprias experiências, o que configura uma diversidade de modos: um estágio de vida denominado *pré-individual*, sendo o bebê uma pré-individualidade anterior a criação de um indivíduo; sua compreensão por princípios filosóficos, como *dever*, *diferença*, *potência* e *afeto*, os quais remetem à *singularidade* do bebê para contestar categorias identitárias presumidas de categorias geracionais; e capacidades de ação, constatado por *agenciamentos*, *cartografias* e na inserção dos bebês ao paradigma do *ator-rede* e, conseqüentemente, com capacidade de atuação, mas não são necessariamente sujeitos⁴.

Em oposição, considero transcendentais aquelas perspectivas nas quais o bebê é retirado de sua imanência para suportar uma alteridade (humanas e não-humanas), tal quando se utilizam noções de *discurso*, *produção*, *estrutura*, *campo social*, *subjetivação*, *interpretação* e *individação*. Apesar da aparência binária circunscrita nesses modos de existência, não é seguro afirmar que ao habitar um plano de imanência o bebê está separado do plano de transcendência, como se não pudesse conectar-se a ele. A tentativa epistemológica dos Estudos de Bebês tende a perceber no limite da projeção de um plano de transcendência aos bebês a permanência de seu plano de imanência, os quais, articulados, não desaparecem um com o outro, embora sejamos levados a tomar tal separação como evidente, como expresso pela tese de Tebte (2013 - *um bebê não é uma criança!*, na qual parece subsistir a não-contradição entre bebê e criança, mas toma os bebês por seu foco.

A seguir, refaço o caminho proposto por Holt (2013; 2018) para delimitar os aspectos imanentes e transcendentais da categoria gênero, tomando por material base uma teoria do apego de Butler (2017). Para cumprir essa tarefa, começarei defendendo o seguinte argumento: bebês não têm gênero.

Estruturas de generificação

Se o conceito de gênero é tomado inicialmente por um conjunto de estruturas de pensamento com fundamento no dimorfismo sexual do corpo, então a aquisição de um gênero recorre à internalização de tais estruturas sexualizantes. Por isso, é coerente afirmar não somente a possibilidade de construção da sexualidade, mas a fundação do sujeito sexualizado

⁴ Embora pareça evidente ao considerar-se subjetividade o habitat de uma humanidade inteligível e até natural, afirmar a subjetividade de um bebê não é tarefa simples para teorias da sujeição (Butler, 2017). A depender do que queira sugerir com subjetividade, não há complicações para atribuí-la a um bebê e, com efeito, ele será um sujeito.

a partir da sexualização do pensamento por elementos estruturantes. Entretanto, como já apontado por Butler (2017), esse argumento incorre em uma lógica interpelativa para a criação do reconhecimento e finda por justificar a sujeição. Em outras palavras, as estruturas parecem invadir, sem consentimento algum do indivíduo, um corpo passivo e organizá-lo de modo conveniente a interesses externos ao corpo.

Apesar desse argumento construcionista afirmar a fatalidade da generificação de bebês, e corroborar com um modo de existência transcendental e dissimulador de possibilidades imanentes, ele responde perfeitamente à seguinte questão: “Haverá humanos que não tenham um gênero desde sempre?” (Butler, 2018, p. 221). Sim, e com isso, chega-se a propor que os bebês se parecem a esses seres humanos (ou em vias de sê-lo) não-generificados, mas sobre os quais recaem toda sorte de estruturas. Sendo assim, a humanidade dos bebês aparece apenas de forma presumida, pois a próxima pergunta da filósofa estadunidense é: “se o gênero está sempre presente, delimitando previamente o que se qualifica como humano, como podemos falar de um ser humano que se torna de seu gênero, como se o gênero fosse um pós-escrito ou uma consideração cultural posterior? (Butler, 2018, p. 221).

Com isso, assume-se a anterioridade do gênero à qualidade do humano, e se Butler (2018) usa tal recurso é para propor o seguinte: não é suficiente possuir um corpo para ser humano, visto que a condição de humano requer uma compreensão cultural (logo, simbólica) baseada em marcadores precisos, tal como gênero. Se o nascimento de um bebê requer a identificação de um bebê por menino ou menina, como manda a norma hétero, ainda que essas estruturas não estejam incorporadas, é porque tal identificação, ao marcar simbolicamente o corpo nascido, já insinua projetos existenciais que orientam os cuidados destinados à/ao bebê a aproximarem-na/o do ato de enunciação da/o médica/o, o que procede por contratos tácitos sobre o significado da sexualidade enunciada e demonstrada pela exposição dos genitais.

Possivelmente, e tomando a declaração médica (e sem outras complicações) por seu início⁵, o bebê chegue ao mundo circundado por marcadores de gênero que o humanizam no processo de incorporação desses marcadores. E antecipando a incorporação, o bebê é humanizado desde seu nascimento pela crença de que ao nascer, já possui um gênero (biológico). Frente a essa contradição, é possível afirmar que um bebê não possui gênero, e ao

⁵ As consultas pré-natal também oferecem atos enunciativos de gênero quando a/o médica/o aponta para o monitor de ultrassom e diz “Viu? É um menino/menina, aqui está a prova!”. A instituição médica aparece tão cedo na subjetivação de bebês a ponto de poder-se ampliar o dispositivo de sexualidade para os fetos.

não possuir gênero, não é imediatamente humano, mas seu gênero e sua humanidade são acreditados e incentivados ao longo de seu crescimento, pois estas são as condições de inteligibilidade do sujeito que se espera no futuro.

Se o bebê não se vincula imediatamente às marcas de gênero disponíveis onde quer que seja, e se o gênero, em contrapartida, se apresenta por condições preexistentes e insistentes ao bebê, então presenciamos o retardo de seu processo de subjetivação e um reforço à sua singularidade e, parcialmente, a sua individuação. Também é possível afirmar que o poder esbarra no não-reconhecimento imediato do bebê a sua presença, desde que poder seja tomado por uma exterioridade que persiste em uma interioridade para fragmentá-la e alojar-se em suas fraturas com a finalidade de continuar-se, expandir-se e dar vida a um novo ser.

Sendo assim, se bebês não possuem gênero ao nascer, então essa categoria é inútil para conceber os modos de imanência de um bebê? Ou ainda, se um bebê não possui gênero e, portanto, não é um sujeito, então deveríamos firmar as contribuições dos Estudos de Gênero somente para uma compreensão de modos de transcendência, quando se fala em sujeição e assujeitamento⁶? Afinal, os bebês se sujeitam às normas de gênero? É preciso ser consciente da realidade dessas normas para ser sujeito a elas? Como e quando um bebê passa a concebê-las para si de modo a experimentar-se e determinar-se com elas?

Para responder a essas perguntas, é necessário recorrer ao binômio sujeito/agência estabelecido em teorias da sujeição (Butler, 2017), o que nos leva ao nosso seguinte argumento: bebês, apesar de sua singularidade, são seres vulneráveis, e por isso eles constroem seu ser por meio de apegos emocionais a objetos e sujeitos, quando reconhecidos como tais.

Uma teoria da sujeição

Ao sugerir a vulnerabilidade do corpo para que sujeitos possam ter uma vida, Butler (2017) insiste em uma ontologia da incompletude e dependência do ser ao seu contexto, o qual pode ser entendido pela “historicidade e a espacialidade efetivas do signo” (Butler, 2017, p. 142) ou mesmo cadeias de signos. Holt (2013; 2018) segue essa teoria da sujeição (até certo ponto) para recusar estados soberanos, autônomos e individualizados na vida psíquica do bebê, pois a autora testemunha noções controversas de agência em seu campo de estudos.

⁶ Tomo ambos os termos por sinônimos do original *assujettissement*.

Segundo Holt (2018), faz-se necessário um

projeto de desconstrução das noções de agência adotadas [em pesquisas sobre bebês] para uma exploração mais completa de como *todos os agentes*⁷ somente *vem a ser* por meio de relações intersubjetivas de interdependência física e emocional no espaço [...], enquanto continuam [as pesquisas] a reter a noção de agência, o que é central para o projeto político de pesquisar com crianças e outros grupos cujas vozes e perspectivas são frequentemente escondidas (Holt, 2018, p. 412, tradução minha)⁸.

Além da inclusão dos bebês nesse projeto de desconstrução da agência, seus contextos incluem mães, outras cuidadoras/es, brinquedos, entre outros objetos transitórios.

Com isso, Holt (2018) promete vislumbres [*insights*] tanto para uma teoria da subjetivação quanto para uma abordagem mais adequada na compreensão da vida psíquica dos bebês. Tais contribuições permitiriam desacreditar uma “psique interior ou socialmente anterior” aquém dos contextos e negociar a “autenticidade de agentes transformativos sem o recurso a noções liberais e modernas de agência” (Holt, 2018, p. 424, tradução minha)⁹. Por outro lado, a autora adverte, com menção à formação de *habitus*, que “normas e valores encarnados são incorporados nas nossas psiques e são difíceis de se transformar” (Holt, 2018, p. 431, tradução minha)¹⁰. Consequentemente, ao mesmo tempo que a psique e sua dinâmica emocional são o substrato da sedimentação de um *habitus*, também apresentam empecilhos para a observação das variações nos processos de subjetivação, como as nuances dos processos já mencionados de individuação e singularização de cada bebê. Dito em outras palavras, o plano da imanência acaba sendo retirado de foco dos estudos se a vida psíquica dos bebês é reduzida ao entendimento de uma psique comum e geral, como se o conceito de bebê servisse a um entendimento médio e não múltiplo de sua diferença.

⁷ Em artigo para Tebet (2019), propus que bebês seriam pré-agentes se entendidos pela teoria dos campos, porém, essa é uma posição sustentável na medida em que o agente (e sua agência) está intrinsecamente e *exclusivamente* voltado a adquirir códigos linguísticos e culturais, o que não se estende a Louise Holt.

⁸ “[...] project of deconstructing the notions of agency adopted, to more fully explore how *all agents* only *become* through inter-subjective relations of physical and emotional interdependence in space [...], while still continuing to retain a notion of agency, which is central to the political project of researching with children and other groups whose voices and perspectives are só often sidelined”.

⁹ As sentenças sem cortes no original são: “Observing my infants has led me to question the Foucauldian-Butlerian position that there is no **interior or socially anterior psyche** [...]. The problem might be, therefore how to negotiate the **uniqueness of the transformative agent without recourse to modernist, liberal notions of agency** [...]”. Os destaques remetem aos trechos traduzidos.

¹⁰ A sentença completa, no original, é: “I would argue that the **norms and values embodied in infancy are incorporated into our psyche and are difficult to transform**”. Os destaque referem-se às sentenças traduzidas.

Butler (2006; 2017) não se diferencia desse projeto de interdependência e desconstrução da agência, senão pela escassez de menções a bebês, os quais estão presumidos em categorias mais amplas (como *crianças*). Bebês não estão descartados uma vez que a criança intersexual é assombrada pelos dispositivos de gênero e sexualidade desde seu nascimento, tal como relatado no caso John/Joan (Butler, 2006). Com efeito, a endocrinologia, a psiquiatria, a justiça e aparatos normativos correlatos estabelecem regulações de gênero desde o nascimento para tornar os corpos inteligíveis sob o auspício da vida psíquica e social saudável, o que, segundo Butler (2006), na verdade finda por produzir sofrimento psíquico e, em casos limites, o suicídio na vida adulta.

Retomando o caso John/Joan (Butler, 2006), após um erro médico de mutilação genital do pênis do recém-nascido John, assim nomeado por seus pais, uma equipe de médicos decide transicionar John de menino para menina (Joan). A equipe está convicta de que a criação familiar seria determinante para o sucesso da adaptação de Joan ao gênero redesignado ainda em seu nascimento. No entanto, segue-se uma desidentificação na juventude com as normas de gênero vividas até então, Joan recusa o gênero feminino ao qual foi redesignada e requer um novo processo de transição de menina para menino sob alegação de estranhamento com o próprio corpo. Sobressai nesse caso a afirmação de um Eu que não lhe pertence em seu interior, um tipo de relato exemplar e preciso do que Butler (2017) entende por sujeição.

A sujeição é o processo por meio do qual se cria um sujeito para habitar uma subjetividade¹¹, o que é geralmente entendido como os primórdios inconscientes da consciência, bem como sua determinação estrutural. Sendo assim, se estruturas de gênero criam sujeitos por sujeição às condições existenciais (materiais e semióticas), então é possível supor um interior do corpo sem sujeito. É nesse sentido que Butler (2018) recupera a crítica de Gayle Rubin às bases estruturalistas da psicanálise, na qual se afirma: “cada criança [inclusive bebês] contém todas as possibilidades sexuais acessíveis à expressão humana” (Rubin, 1975, p. 189 *apud* Butler, 2018, p. 260)¹².

Após problematizações sobre essas “possibilidades sexuais” anteriores à heterossexualidade compulsória, Butler (2018) parece delimitar um espaço de agência que bem poderia ser denominado não-binário, pois a *expressão humana* se valeria tanto de atributos nomeados pela lei, e portanto culturalmente inteligíveis (seja por inclusão ou por exclusão, já que ambos se valem do reconhecimento por afirmação ou negação de objetos),

¹¹ O que, em alguma medida, corresponde vagamente às noções de interior e interioridade (Butler, 2017).

¹² Esta citação corresponde à nota de rodapé número 45 do Capítulo 2 em Butler (2018).

quanto por atributos marginalizados à inteligibilidade, isto é, sem qualquer situação temporal à norma, uma vez que sequer chegam a ser nomeados ou identificados nas narrativas de coerência para o gênero.

Em todo caso, essas “exposições temporais” sobre a “divisão no sujeito e da *fêlure* [falha] no desejo” contém implicitamente os elementos forcluídos (Butler, 2018, p. 275), os quais operam na subversão do desejo antes mesmo de um ser tornar-se sujeito. Apesar disso, Holt (2013) sustenta que o binômio sujeito/agência tem sido pouco produtivo para pesquisas com bebês, já que esses termos de origem fenomenológica se desinteressam pela geografia da intersubjetividade. Tal posição é pertinente ao expor limitações (senão impossibilidades) de usar processos linguísticos e culturais (formações estruturadas e estruturantes) para compreender bebês e seu crescimento (seres pré-individuais e psiquicamente não-estruturados).

Sendo assim, a verificação de gênero em bebês torna-se tão improvável a ponto de deslocar paradigmas centrados na formação de espaços interiores moldados por internalizações de estruturas e experiências (campo invisível) para dinâmicas de cunho etnográfico centradas no espaço exterior e em acontecimentos (campo visível). Nesses termos, gênero parece mais apropriado para pensar a organização do que a não-organização da psique, o que justifica o abandono parcial pela perspectiva de Butler (2006; 2017) na argumentação de Holt (2013) para a perspectiva rizomática de Deleuze e Guattari (2011), segundo a qual o bebê estabelece, sobretudo, conexões ao invés de internalizações. Por outro lado, não é incomum a menção a bebês nos Estudos de Gênero tal como nos Estudos de Bebês, seja por conferir-lhes uma potência despida de universalismos, biologicismos, entre outros discursos transcendentais, ou em interação com os cuidados maternos, cuja compulsão ao feminino se estende intersubjetivamente para agentes de educação, saúde, entre outras áreas feminizadas.

Se por um lado Holt (2013; 2018) propõe uma geografia de gênero pautada na observação do apego para estudar a agência dos bebês, e assim evitar um campo interpretativo convencionalmente chamado subjetividade, essa “teoria do apego” se define por “relações intersubjetivas de interdependências emocionais como requerimento ao desenvolvimento emocional e social da criança” ao invés de perspectivas voltadas para “autodeterminações psíquicas” (Holt, 2018, p. 425, tradução minha)¹³. Logo surge a pergunta: se uma geografia

¹³ O excerto completo, no original, é: “**Attachment theory** is inherently a more positive view of socialpsyche development than object-relations theories, given the importance given to **intersubjective relationships of emotional interdependence as a requirement for emotional and social development of children [...]**.”

dos bebês oferece um mapa de conexões motivadas pelo apego, como mapear esse envolvimento emocional com o mundo circundante do bebê? Aliás, seria necessário eliminar a emotividade interna dos bebês para fazer etnografia das emoções? Em caso afirmativo, como se explica a criação de um *habitus* – disposições e estruturas emocionais – senão por um rico ou proto-substrato emocional plástico e disponível desde a primeira infância, ou mesmo desde o nascimento e até antes dele, para a aquisição de estruturas mentais?

Provocações mais agudas tomam vez: se Holt (2013) repentinamente sugere em sua argumentação maior utilidade dos conceitos deleuzoguattarianos para desfazer os limites de Butler (2006; 2017) para o binômio sujeito/agência, já não está estabelecido nesse milagroso paradigma rizomático a existência totalizante e universal de uma axiomática capitalista pautada na desterritorialização e captura incessante de desejo? Em que esse desejo se diferencia da emoção, se a psicanálise, desde seus primórdios, se vale de termos como amor e ódio para compreender as relações objetais na formação da psique? Estas perguntas não são somente problemas de definição, mas contradições próprias da agenda de pesquisa defendida por Holt (2018), e perfeitamente extensível aos Estudos de Bebês em sua empreitada não-interpretativa se queremos com isso apoiarnos em “caminhos não redutivos” (Holt, 2013, p. 11, tradução minha)¹⁴.

A seguir, tentarei sugerir como a fabulação é própria à teoria da sujeição quando ela se dedica à especulação da experiência emocional, da qual o apego emocional, reiterado por Holt (2013; 2018), permitiria elaborar uma topografia da vida psíquica sem a qual nenhuma humanidade é possível, inclusive aquela atribuída ao bebê. Saliento, portanto, o falso problema representado pela desconfiança de quem pesquisa ao constatar a coexistência ruidosa e necessária das interações no espaço com a intensividade, sem qualquer pretensão de alcançar a consciência, a razão, o pensamento ou a essência dos bebês de modo isolado de seus respectivos contextos. O que se quer, portanto, é indicar a existência de uma sensibilidade interna aos bebês e não somente da pele para fora.

Topografia do apego

O desenho da teoria da sujeição de Butler (2017) recorre ao que ela denomina topografia, uma “paisagem espacializada da mente” (Butler, 2017, p. 264), sendo o principal

Attachment theories differ from Winnicott’s object-relations by emphasising relations of attachment rather than **psychic self-differentiation**”. Os destaque remetem aos trechos traduzidos.

¹⁴ No original: “[...] non-reductive ways”.

objeto de interesse da filósofa estadunidense a melancolia de gênero, cujas consequências podem ser ampliadas à internalização de processos de identificação. Pode-se até mesmo sugerir a partir de Deleuze e Guattari (1992) que uma topografia explora fabulações internas da psique diante de uma realidade externa. Essa dualidade entre um *dentro* e um *fora* do corpo, como visto anteriormente, não forma a psique por mero construcionismo, mas induz a uma ambivalência sobre o recolhimento de elementos externos para os espaços internos do corpo. Por sua vez, a pele, membrana divisora entre o interno e o externo no corpo, alegoriza uma passagem transformativa dos elementos à psique, mais do que sua simples absorção. Razão pela qual se insinua que “a consciência é uma ficção necessária, sem a qual o sujeito gramatical e fenomenológico não pode existir” (Butler, 2017, p. 101).

Conforme Butler (2017), desprendem-se três propriedades do apego: vinculação, transferência e tropismo, cuja compreensão é central para uma topografia emocional dos bebês. A vinculação do apego é facilmente comparável à pulsão ou ao investimento libidinal na psicanálise, já que a dimensão interna da psique exige pensá-la a partir de uma fenomenologia do desejo. Para ser mais preciso, apego está designado por “movimentos ou trajetórias libidinais que sempre tomam um objeto [no espaço]”. Por isso “o apego é sempre apego a um objeto” (Butler, 2017, p. 159) desde que o objeto agarrado pelo apego altere o próprio apego. Quando essas dobraduras do desejo podem ser projetadas ou emitidas na forma de signos, admite-se a transferência do desejo, de modo que o desejo se apegue a outro desejo, não somente a objetos.

Consequentemente isso sugere que “o desejo de desejar é uma vontade de desejar justamente aquilo que forcluírá o desejo, ainda que seja pela simples possibilidade de desejar” (Butler, 2017, p. 90), sendo a forclusão o mecanismo psíquico de negação, superação e conservação da libido para a formação de novos apegos na economia libidinal dos investimentos. Portanto, a preservação do corpo – entendido aqui por uma fantasia particular do inconsciente – requer a própria separação do corpo na medida em que o rompimento do apego requer a sua própria supressão. Butler (2017) sugere “certa incomensurabilidade entre a capacidade para o apego corporal e o lugar onde ele é confinado” (Butler, 2017, p. 88), garantia da imprevisibilidade do desejo.

Ainda que as propriedades de vinculação e transferibilidade do apego sejam geograficamente observáveis por movimentos no espaço, a forclusão do desejo oferece um movimento trópico de uma dobra imaginária para superfícies corporais, isto é, uma dinâmica de transformações do eu corporalizado na psique. Holt (2013; 2018) é extremamente feliz em

sinalizar a importância do contexto enquanto uma inter-relação entre a observação que a pesquisadora em campo faz da vinculação e da transferibilidade do apego para objetos e sujeitos (cuidadoras/es), ao mesmo tempo que acrescenta sua própria interpretação dos trajetos trópicos do apego (dobraduras ou voltas do desejo sobre si mesmo) que uma geografia de bebês pode ter vez para acompanhar as linhas dissimuladas do social em psíquico.

Uma incerteza (e até descrédito metodológico) poderia pousar sobre o estudo dos bebês em seus contextos se aceitamos que nada assegura que as etnografias sejam capazes de pontuar com precisão a formação dessas superfícies corporais chamadas há pouco de tropos e assim evitar o psicologismo evocado por Holt (2013; 2018). Se a observação de contextos oferece uma historicidade mais imediata do apego, o apego subjetivante requer maior meditação, já que está permeado por armadilhas linguísticas de inferência dos fenômenos produzidos pelas dobras, pelas superfícies que deixam de existir e daquelas que ganham existência, ou mesmo das causalidades possíveis entre os signos do contexto e os signos assimilados pela intérprete em campo. Nessas condições, por que não simplesmente abolir essa dificuldade metodológica com um ato de recusa?

Simplesmente porque seria uma estratégia forclusiva ao recusar entender como as emoções dos bebês se espacializam em suas dobras. Chamemos de desejo, libido, pulsão, apego, sentimento, emoção ou por qualquer outra palavra que nos convenha, a essas dobras fundamentais para a formação de superfícies corporais na psique produzidas na internalização das experiências e no contato com a realidade exterior. Não é a elas que se está orientado quando se discute a subjetivação? Também não apontam a elas todas as formas de resistência, uma vez que os tropos resultam em resíduos não simbolizáveis pela cultura, além das superfícies persistentes à sobrevivência da psique do bebê? As complicações existentes em uma interpretação representam a recusa obrigatória da interpretação? Ou sinalizam conteúdos latentes do inconsciente que passam a existir por atos de nomeação, como quando nos deparamos com casos limites e de existência paradoxal? Ao estabelecer esse limite, quase que o tomando por um ser-em-si, não se faz da interpretação a sua tendência ao limite despreocupada da possibilidade de conhecer a verdade do ser-bebê, mas de orientar-se eticamente ao apego dos bebês?

Ao invés de uma descrença reducionista à interpretação enquanto repetição tediosa ou tagarelice mimética do real, poderíamos conciliar a topografia das emoções com aquela geografia dos afetos esperada por Holt (2013; 2018), já que seu projeto é colocado em questão por cartografias que insistem na poética do espaço ou na nervura do real se compreendemos

esse real como uma rede de significações e produtos de percepções dinâmicas, cruzadas, alternantes, superpostas e auto-organizativas, deixando assim de representar a mentalidade como meras suposições infundadas, especulações inúteis ou sustentações falidas de hipóteses que se disfarçam de fatos por conseguirem iludir nossa inteligência com palavras.

Para um caso ilustrativo, já na tentativa de abranger o funcionamento dessa fabulação da consciência aqui denominada topografia das emoções, tomemos *Diário de um bebê* (1991), em que Daniel Stern acompanha e registra a vida cotidiana de um de seus filhos de seis semanas até os quatro anos de idade. Durante todo esse processo, as sensações do bebê com poucas semanas de vida ora são produções imediatas e genéticas de seu sistema nervoso, como a fome, a sensibilidade à luz e a identificação de emoções nos rostos adultos. Ora associadas à eventos naturais e artísticos, momentos em que a topografia emocional do bebê alcança seu cerne por meio de recursos poéticos. Aí, as emoções se comportam como as ondas do mar, a fúria da tempestade, as melodias musicais, o movimento dos astros celestes e outras danças cósmicas. Nesse exercício fabulatório pouco interessa que o bebê conheça de fato o que é a dança, a música, o mar e o universo cósmicos; que já tenha lido ou ouvido falar da neurociência, da astronomia ou da pintura, já que é seu pai, Daniel Stern, quem se vale deles por matérias de expressão para explorar as sensações na vida psíquica de seu bebê.

Joey também logo ficará aborrecido olhando para o mesmo ponto na borda do reflexo de luz. [...] Ele começa a explorar, com sua atenção, o interior do reflexo de sol que aparece em sua visão periférica. [...] O reflexo de sol começa a “tomar vida” para ele. Começa a mover-se, a mudar de cor e forma. [...] Ele vê uma dança. [...] [Excertos de *Diário de um bebê*] (Stern, 1991, p. 28).

[Na fome] tudo é afetado – seus movimentos, respiração, atenção, sentimento, excitação, percepções e assim por diante. Esta interferência ‘global’ deve parecer a Joey como uma súbita desarmonia em seu mundo, um ‘algo dando errado’. O tom emocional de tudo deve mudar para ele, subitamente, como ocorre antes de uma tempestade quando ‘a luz torna-se metálica’ (Stern, 1991, p. 39).

A cada passo para longe dessa base [sua mãe], incrementava-se o perigo e a excitação, e a distância emocional aumentava. [...] Esta distância emocional é determinada pela presença de sua mãe, “a estrela pela qual me oriento” como se o espaço fosse mais denso e mais concentrado em torno dela e mais fino enquanto ela se afasta (Stern, 1991, p.85-86)

[Os sentimento] são impressões mutáveis múltiplas que alteram-se todo o tempo, assim como a música ou dança. Por exemplo, [após ver novamente o objeto buscado, mas escondido até então,] Joey primeiro sente sua emoção de prazer surgindo em um crescendo como uma onda cresce e forma uma crista. No ponto máximo do clímax, sua emoção ‘inclina-se para frente,

encrespa e quebra-se em uma espuma musical’. Depois, cedendo de forma progressiva, sua emoção diminui e desaparece (Stern, 1991, p. 90).

Em cada um desses exemplos, as metáforas, similaridades e identificações fabricadas pelo texto promovem um gigantismo da experiência não-verbal de uma experiência interior, já que “os perceptos podem ser telescópicos ou microscópicos, dão aos personagens e às paisagens dimensões gigantes, como se estivessem repletos de uma vida à qual nenhuma percepção vivida pode atingir” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 222). Sendo assim, pode-se dizer que Stern (1991) se propõe a tarefa impossível de traduzir, apesar das imprecisões, a realidade vivida por seu filho, Joey. Para Stern (1991), o espaço também é produzido por esses artifícios narrativos, uma vez que bebê e adulto não dispõem imediata e espontaneamente das mesmas capacidades e habilidades de alguns adultos – andar, falar, usar movimentos finos. Em uma instância psicológica, “seu espaço não é contínuo e uniforme como o de um adulto. É como se fosse uma bolha que se formasse ao seu redor no campo de extensão de seu braço” (Stern, 1991, p. 26). Por sua vez, o deslocamento de Joey no espaço requer o embalo nos braços, um carrinho, um cueiro ou outra forma de serem carregados. O espaço torna-se um movimento em permanente fluxo na qual o bebê é expectador das distâncias e sua vontade nem sempre acompanha sua agência.

Mesmo com essas limitações, a comparação da vivência de Joey a uma bolha sugere alguma porosidade sensorial pela qual o bebê se recolhe e se agarra ao ambiente. Isto por si só já afasta toda exclusividade e privacidade da mente como um sistema fechado em si mesmo. O apego do desejo exprime vínculos, transferências e movimentações trópicas. Ainda que o fosse, seria ainda necessário explicar como essa placa nervosa que chora, mama, se encolhe e se irrita divide seu estatuto de organismo com aquele de indivíduo sexuado e generificado, o que Stern (1991), apesar de seus méritos, não nos dá a conhecer.

Vejamos o seguinte excerto:

A partir dos três meses de idade Joey é capaz de diferenciar facilmente um bebê de um adulto, ou até mesmo de uma criança mais velha. Não temos certeza sobre como os bebês fazem isso, mas esta capacidade parece estar baseada no fato de que adultos e crianças maiores geralmente têm tamanhos de corpo e cabeça proporcionalmente diferentes: isto é, quanto mais jovem a pessoa, maior a testa e a cabeça, maiores os olhos, menor o queixo e o nariz em comparação com o tamanho do corpo. Os bebês também são especialistas, ou tão bons ou melhores do que os adultos, em diferenciar os bebês dos sexos feminino ou masculino. Parece que as meninas e meninos, mesmo quando muito pequenos, têm configurações faciais ligeiramente diferentes (é claro, com muitas coincidências também). As experiências com

a discriminação visual sugerem que os bebês são sensíveis às diferenças grupais (Stern, 1991, p.86-87).

Por um lado, se Stern (1991) se dedica a incursionar pela interioridade da psique do bebê com uma criatividade poética fascinante, por outro deixa em aberto fenômenos igualmente importantes. Quais processos e saltos de desenvolvimento desembocam nessa capacidade dos bebês em reconhecer rostos masculinos e femininos, já que tal reconhecimento não existe desde o nascimento? Soma-se a isso os subsídios fornecidos por teorias de gênero como a de Butler (2006; 2018; 2019) para desconfiar da naturalidade dessa afirmação pelo simples fato de que o masculino e o feminino pertencem ao domínio do discurso. Logo, um e outro são situados na proliferação e manutenção do poder mais do que por forças intrínsecas e genéticas esperando seu desabrochar no organismo.

Tal poder poderia até mesmo ser considerado uma rostidade, produto de uma axiomática capitalista, visto que

[...] os rostos concretos nascem de uma máquina abstrata de rostidade apenas rostos masculinos ou femininos], que irá produzi-los ao mesmo tempo que der ao significante seu muro branco [de criação], à subjetividade seu buraco negro [de assimilação]. O sistema buraco negro-muro branco [criação-assimilação] não seria então já um rosto, seria a máquina abstrata que o produz, segundo as combinações deformáveis de suas engrenagens. Não esperemos que a máquina abstrata se pareça com o que ela produziu, com o que irá produzir (Deleuze; Guattari, 1996, p.30).

Além disso, as lacunas apontadas em Stern (1991) são preenchidas com breves advertências (louváveis aos exercícios de vigilância epistemológica), como ao dizer “não temos certeza como os bebês fazem isso” e “é claro, com muitas coincidências também” (Stern, 1991, p.86-87). Com isso, posterga-se o problema da formação da divisão sexual, mesmo que em uma instância simbólica, na percepção do bebê. Se esses exercícios de vigilância epistemológica são indispensáveis até mesmo na forma de avisos, eles não estão livres de rostidades quando o pesquisador se vale dessas soluções pontuais e provisórias. Inclusive, não descarto a possibilidade de que esse tipo de recurso sejam estratégias de acabamento de texto a uma pesquisa que produziu seus dados com atenção restrita a determinados acontecimentos e fenômenos ou não encontrou análises adequadas para desdobrar o gênero na percepção do bebê, um objetivo ao qual não se propôs.

Holt (2013; 2018) pratica a vigilância epistemológica de outro modo, ela adverte sobre o prejuízo que interpretações liberais da psique provocam a uma agenda de pesquisa de bebês

com centralidade nas dependências dos sujeitos uns aos outros, cuja expressão é sentida pelo espaço, o mediador dos gestos e presenças. Ela, ao contrário de Stern (1991), frisa o gênero como uma incorporação das relações no espaço, o que já representa um dobramento dessas relações em emoções pelas apropriações semióticas e concretas dos sujeitos em contexto. De forma semelhante, estas ideias também são encontradas em Butler (2017) pela inscrição de signos na superfície corporal, a qual deve ser entendida também como uma superfície mental, um campo do desejo. Pode-se imaginar, por exemplo, que os sentidos dos bebês são excitados diferentemente por pai e mãe, assim como por outros homens e mulheres que porventura venha a conhecer. Os acontecimentos que servirão de substrato para a experiência do bebê estão intimamente vinculados com o direcionamento e as restrições que repousam sobre sua atenção ao ambiente, a formação de sua memória e como ela se mistura às inclinações do bebê para corresponder às expectativas de suas cuidadoras e seus cuidadores na produção de suas paisagens mentais e de sua personalidade.

Para dizer de outro modo, a atenção dispersa, difusa e em fluxo do bebê, ainda que não perca de uma vez por todas essas características ao longo de seu desenvolvimento, serão rostificadas por delimitação das distribuições e variações das matérias de expressões. Uma vez que aconteça essa rostificação, estabilizam-se hábitos, atitudes e valores determinados socioculturalmente. Explica-se então o costume de ver na experiência linguística de quem se enxergar por menino ou menina uma das primeiras estratificações sociais bem-sucedidas já na infância. Assim, quando se argumenta aqui sobre tomar as emoções por materiais básicos na experiência do bebê, significa a possibilidade de compreendê-los nessa ficção interior de uma topografia psíquica, desde que a discussão se ponha em continuidade aos limites da observação etnográfica, isto é, do acompanhamento e interpretação do espaço circundante.

Aliás, se a vida psíquica dos bebês é constituída na dependência intersubjetiva, então a subjetividade já está pressuposta e abarcada no debate da agência. Pode-se recorrer ainda a Holt (2013), para quem “representar a vida das crianças envolve interpretar suas práticas cotidianas a partir de marcos discursivos adultos, o que são, presumivelmente, insignificantes para as crianças”, porém, “qualquer tentativa de representação é limitada e enquadrada” (HOLT, 2013, p. 13, tradução minha)¹⁵, o que pode ser atenuado por conhecimentos oferecidos por cuidadores/as, embora não torne o discurso menos ficcional ou distorcido.

¹⁵ No original: “Representing infants’ lives involves interpreting their everyday practices within adult discursive frameworks, which are, presumably, meaningless to infants [...]. any attempt at representation is limited and framed [...]”.

Por exemplo: se Stern (1991) narra a experiência do bebê por metáforas da natureza ou da arte, as quais além de promover algum deleite estético para o leitor na tentativa de reproduzir o que um bebê vê, pensa, sente e imagina, ainda provocam estranhamento àqueles acostumados à terminologia científica e rigorosa da neurologia ou da psicologia do desenvolvimento. Alguns artifícios ou estratégias que proporcionam esses efeitos são: simular a percepção do sujeito observado, narrar a experiência em primeira pessoa e permitir que a observação dos gestos se misture com especulações dos acontecimentos intensivos na percepção sem desconsiderar conhecimentos e saberes das ciências maiores, mas dialogando com elas as descobertas e percursos teóricos, enquanto outras vezes serão meros roteiros heurísticos a serem reconduzidos e contestados por sua própria percepção dos eventos.

Tanto o efeito estético como o estranhamento poderiam ser produzidos usando-se metáforas cibernéticas, futuristas ou perspectivistas, ao modo de Preciado (2018). Isto se justifica por uma contundente separação entre natureza e cultura em Stern (1991), porém, visto que alguns bebês se alimentam por fórmulas de leite em pó, produtos de uma indústria de alimentos que intervém molecularmente na alimentação e composição dos organismos infantis, o que por si só, mas não somente, já representam modificações artificiais da natureza humana por recodificações do corpo. Em decorrência disso, bebês poderiam ser comparados a robôs com emaranhados de cabos, fluidos e circuitos programáveis e previsíveis, enquanto os saltos de desenvolvimento poderiam ser comparados à fenômenos de emergência informacional capazes de modificar sua interface orgânica com a instalação de uma consciência. Ao mesmo tempo, os conflitos entre máquina e consciência seriam um tropo *cyberpunk* de insurgência e revolução usado para representar a multiplicação de modelos de aprendizagem de máquina ou modos de existência por insubordinação política.

Consequentemente, a fabulação dos espaços mentais aparece como antinomia da rostificação (Deleuze; Guattari, 1996) para recuperar a diferencialidade das linhas e forças invisíveis do rosto e suas transmutações nas relações de apego. Nesse sentido, o rosto, e não a rostidade, oferece possibilidades geográficas para a interpretação de coordenadas intensivas. Ao existir em potência, toda a imanência intensiva do bebê se expressa (e experimenta) na linguagem não-verbal das extensões musculares do corpo. Se identificamos as emoções no rosto é menos por ser uma placa nervosa formada para esse propósito do que pela associação com a potência do corpo para exprimir essas mesmas emoções. Interpretar as afecções do rosto e do corpo implicam na existência dos afetos em intensidade na medida em que sua

passagem para uma extensividade é uma mudança no modo de existência desse mesmo afeto¹⁶.

Mesmo quando nos limitamos ao rosto para explicar a formação da personalidade, Stern (1991) sugere que as sucessões de imitações e contágios emocionais nas brincadeiras entre mãe e filho, nas quais a face pode preencher a atenção de ambos os agentes, há uma *circulação* do rosto, momento em que as emoções não são simplesmente informadas, armazenadas e decodificadas, mas sinalizam um momento único de *transferência de emoções e ligações afetivas* recuperáveis pela memória e seus desdobramentos em repertórios particulares. Nesse sentido, a imitação é como uma membrana das matérias de expressão enquanto a simulação do rosto percebido é sua síntese provisória.

Com isto, a rostidade e a rostificação não perdem sua importância na cartografia dos afetos, já que elas se misturam com a diferencialidade percebida e assimilada pelo bebê. A partir de Santiago (2019) e Oliveira e Abramowicz (2010) pode-se sugerir para o funcionamento da branquitude mecanismos idênticos de autoagressão presentes na melancolia de gênero, uma vez que a formação do sujeito embranquecido requer a separação e aniquilação de sua parte negra (ou enegrecida), se utilizamos uma matriz de colorismo binária. Para não representar apenas um paralelismo, sabe-se ainda que gênero e raça são categorias interseccionáveis quando a matriz heterossexual animaliza e desumaniza o sexo dos bebês negros por atitudes (ou rostificações) racializantes, tal como quando cuidadoras brancas assumem nas brincadeiras de um bebê negro com uma bebê negra suas predisposições ao coito, ou seja, a conversão de possíveis emoções prazerosas a instintos selvagens (Santiago, 2019); ou evitam os corpos suados de bebês negros com receio de uma contaminação imaginada, em que as implicações e consequências de cor dão indícios do sentimento de solidão sentido pelo corpo negro (Oliveira; Abramowicz, 2010).

Em qualquer uma dessas situações, a emotividade envolvida no cuidado está perpassada por graus de intensidade invisíveis e expressos nas rostidades dos acontecimentos (na intersubjetividade de um instante), que se dizem pelo medo, dor, agonia, angústia, terror, irritação, fúria, paixão e amor, e que Butler (2017) também utiliza para explicar o apego. Desse modo, um olhar verdadeiramente atento à complexidade do rosto e à variação das tonalidades emocionais permite ir da observação de gestos e expressões para aqueles temas discutidos em Santos (2021): as experiências de reconhecimento social do corpo negro, à

¹⁶ Vale lembrar que afeto remete a filosofia de Espinosa; desejo, pulsão e libido são retomados aqui das psicanálises de Freud e Lacan; com sensibilidade e sensações remonta-se genericamente ao início da filosofia moderna, como em Kant e Hegel; e emoção usa-se como Holt (2013; 2018).

vivência da beleza da cor e aos saberes ancestrais das etnias por uma espacialização das emoções. Somente a conexão a objetos e discursos em um espaço geográfico, como propõe Holt (2013; 2018), nada explica da vida psíquica e emocional dos bebês, ela constata apenas os deslocamentos no espaço sem sua gravidade temporal. Quando seja discurso, pode incorrer em uma temporalidade sem mediação do desejo, como se a reprodução das estruturas soterrasse o desejo maquínico do sujeito ao invés de oferecer-se à recontextualizações criativas para símbolos aparentemente fixos. Se quisermos mergulhar em uma dinâmica interna do apego em intersubjetividade, então faz-se relevante uma ficção topográfica que nos comunique com a voz assignificante da psique dos bebês, como na notável e persistente metáfora da bolha da experiência em Stern (1991).

Sendo assim, se há uma rede de signos na etnografia com bebês e suas/seus cuidadoras/es e se o acompanhamento de seus trajetos e interações geográficas oferecem momentos de conhecer seu cotidiano, interesses e necessidades por aproximações éticas fornecidas pelos próprios/as cuidadores/as (Holt, 2013; 2018), então uma topografia do apego tensiona essa ética para dobrar-se sobre si mesma na busca de correlações entre contexto, emoção, sujeição e vida psíquica. Ainda que não haja sujeito no bebê, há paixão. E mais do que potência, o bebê se constitui na materialidade de suas paixões. A atuação ou ação social do bebê não se limita, portanto, à interação, mas à formação da reflexividade por meio dessas paixões pululantes da pele para dentro, do aprofundamento melancólico da pulsão epidérmica.

A sensibilidade dos bebês pode ser descrita topograficamente por coleções de sensações em associações descontínuas e sujeitas a interpretações limitadas, pelas quais se compreende a noção de reflexividade para bebês. Ainda que eles não participem ativamente da argumentação de Butler (2017), ela cabe aos bebês: “defenderei que não existe sujeito exceto como consequência dessa reflexividade” (Butler, 2017, p. 102) e sua “circularidade lógica [se nos primórdios da consciência está o corpo ou o sujeito]” “é atenuada quando se entende que [...] essa relação de reflexividade é sempre e exclusivamente representada, e que essa representação não tem pretensões ontológicas [não descobrirá o Ser em sua essência]” (Butler, 2017, p. 103). Isto aproxima Butler (2017) do referencial rizomático privilegiado por Holt (2013) ao mesmo tempo que afasta o gênero de uma tendência à rostificação.

Com efeito, Butler (2017) continua: “é estranho nos referirmos a uma ‘vontade’, ainda mais a sua ‘volta sobre si mesma’, porque isso representa um processo que não pode ser separado da própria representação, muito menos compreendida fora dela” (Butler, 2017, p. 103). Isto desemboca na importância de considerar-se “vestígios mnemônicos” (Butler, 2017,

p. 267) por possibilidades anteriores ao sujeito e por ele requisitadas na formação e operação da reflexividade sem presumir uma finalidade estruturante. Sendo assim, qualquer exercício topográfico remete imediatamente a uma reflexividade – a capacidade (inicialmente atribuída a um sujeito) de dobrar-se sobre si mesmo -, e se ela pode ser dita por sensações desconcertadas habitando um espaço interior que tende à forma estruturada e não coesa da subjetividade, então a reflexividade remete a uma historicidade da sensibilidade.

Dito em outras palavras, se seguimos Stern (1991), o bebê pode ser visto como um adulto em potência, por isso a linguagem do bebê é aquela que seus intérpretes são capazes de captar e sem a qual o cuidado não atingiria o estatuto de um saber, já que se daria ao acaso. Pelo contrário, a relação de apego permite uma comunicação entre bebê e cuidadores e distorções de sentido são inevitáveis na dependência estabelecida entre eles. Ademais, a vida psíquica dos bebês, assim como eles mesmos, não perseveram isoladamente em sua existência sem essa dependência inevitável ao mundo adulto e, portanto, ao seu mundo social. Perguntar-se o que os bebês *realmente veem, sentem ou vivenciam* pode ser, a princípio, uma tentativa de tatear uma verdade anterior e substancial à sua existência, mas se concebemos o apego como um fenômeno relacional, o apego atesta um ato de sobrevivência do bebê em sua interação com o mundo circundante, em que as emoções lhes servirão de subsídio para sua própria constituição na medida em que nega a si mesmo.

Conclusões

Ao longo do artigo, tentei sugerir que uma teoria da sujeição fundada no apego pressupõe uma liberdade limitada à interdependência de um ser ao seu contexto. Tal limitação incorre em outra, a da resistência aos resíduos produzidos em interação com o contexto, o que não elimina possibilidades de resignificação das performatividades porvir, já que a formação de estruturas reflexivas (e os funcionamentos primários da reflexividade) sustentam as subversões. Aliás, a própria subversão compreende em si uma dobra da repressão e a vulnerabilidade de ser dobrada em seguida. Ao assumir essa posição, concordamos com Butler (2017) de que toda sexualidade é sempre orientação sexual do apego a objetos culturalmente sexualizados na medida em que pesam sobre eles proibições a objetos não-sexualizados e não-sexualizáveis, os quais, no entanto, participam da vida libidinal dos bebês na primeira infância e podem ser preservados pelo mecanismo da melancolia na constituição de seu gênero. Logo, se a sexualidade não é primeira para a consciência, então tampouco a

heterossexualidade o será para o bebê, e assim se reforça a topografia não-binária¹⁷ da primeira infância e toda possibilidade de reforma do humano em um *sujeito impossível* tornado possível por sua agência.

A partir desse horizonte ficcional de pesquisa sobre a agência dos bebês, contraponho e complemento a compreensão de Holt (2013; 2018) sobre a sujeição, para quem bastaria estudar as interações bebê-cuidador/a, micro-espacialidades e geografias morais. Com Butler (2017), acrescento então a possibilidade de recorrer a topografia do apego, como já discutido na sessão de desenvolvimento. Seguimos, assim, na tentativa de trazer maior materialidade aos Estudos de Bebês (Tebet, 2019) pelo encurtamento dessa eterna distância, mesmo nas atitudes mais sinceras e honestas de compreender os bebês, que recria a experiência desses seres como mero vislumbre epistemológico e teme jogar com as emoções e a linguagem para compreender as determinações do contexto na formação de suas subjetividades. Em um outro sentido, a interioridade se apegue a essas determinações contextuais, abrindo-a à extensividade do espaço transformada em intensividade no corpo, apresentada como sustentação do sujeito em devir e compondo-se com o desejo de um organismo. Para isso, a atenção ativa aos contextos somada a estratégias narrativas, à vigilância epistemológica e a fabulação de como o apego é sentido do corpo para dentro, podem se mostrar caminhos possíveis na tentativa de não somente romantizar ou naturalizar os bebês e suas infâncias, como em aventurar-se em questionar as próprias estruturas de apego de quem pesquisa a suas bases e procedimentos epistemológicos, metodológicos e estilísticos.

Desse modo, os argumentos centrais para a concretização dessa empreitada foram: a) bebês não tem gênero, mas a categoria gênero contribui na compreensão de sua intersubjetividade; b) a vulnerabilidade dos bebês oferece apegos emocionais a objetos e sujeitos; c) a sensibilidade dos bebês pode ser descrita topograficamente por coleções de sensações em associações descontínuas e sujeitas a interpretações limitadas; d) se a vida se constitui a partir de dependências, então o cuidado e a ética na educação infantil se fundamenta na dependência da potência do bebê às condições materiais e semióticas presentes em seu entorno; e) finalmente, a agência do bebê e de sua potência de gênero encontra seu limite em sua sujeição emocional, ao mesmo tempo que mantém a distância entre o rosto e sua rostificação.

¹⁷ O que não deve ser tomado por equivalente ao sentido político assumido em identidades não-binárias. Aqui, o termo não-binário apenas se opõe à matriz binária da heterossexualidade compulsória.

Referências

- BARROS, Gustavo de Almeida. Bebê, sociologia e Gabriel Tarde: por uma relação infinitesimal. In: TEBET, G. (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 447-465.
- BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Trad. P. Soley-Beltran. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 2006.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Trad. R. Bettoni. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. R. Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. Trad. V. Daminelli; D. Y. Françoli. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo Edições, 2019.
- COSTA, Julia. **Relações de bebês na creche**: experimentações cartográficas - Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unicamp, Campinas, 2019. 79 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Trad. A. Guerra Neto; A. L. Oliveira; L. C. Leão; S. Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Trad. L. B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- HOLT, Louise. Exploring the emergence of the subject in power: infant geographies. **Environment and Planning: Society and Space**, v. 31, n. 4, p. 645-663, 2013.
- HOLT, Louise. Retrieving the hidden everyday spaces of infants. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**. v. 8, n. 2, p. 407-440, 2018.
- LINS, Heloísa Andreia de Matos. Utopias e os estudos de bebês: diálogos com Boaventura de Sousa Santos. In: TEBET, G. (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.607-619.
- MORAES, Karolina Barros. **Bebês, educação infantil e pesquisa**: experimentações cartográficas. 2018. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unicamp, Campinas, 2018.
- OLIVEIRA, Fabiana de. O campo dos estudos de bebês e a questão racial: o que nos apontam as pesquisas? In: TEBET, Gabriela (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 225-241, 2019.
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010.
- PONTES, Loani Cristina Buzo. Os bebês e a formação de redes – diálogos com Bruno Latour e a teoria do ator-rede. In: TEBET, G. (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 395-412.

PONTES, Loani Cristina Buzo. **Bebês e redes**: cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny. 2020, 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, 2020.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol!** (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche. 2019, 111f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, 2019.

SANTOS, Natália Lopes. **O acolhimento de bebês negros no espaço da creche**: aspectos a considerar e desafios a alcançar. 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, 2021.

PRECIADO, Paul. **Testo junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

STERN, Daniel. **Diário de um bebê**: o que seu filho vê, sente e vivencia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Introdução ao estudo de bebês a partir das perspectivas sociológicas. In: TEBET, G. (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.17-30.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** teorias e métodos o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013, 160f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2013.

WEEDON, Chris. **Feminism, theory and the politics of difference**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 1999.

Sobre o autor

Alan Isaac Mendes Caballero: Graduado em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutorando em Educação, todos pela UNICAMP, com escopo em sociologia da educação, fundamentos de educação e organização do trabalho escolar.
E-mail: alanisaac09@gmail.com

Recebido em: 27 fev. 2025

Aprovado em: 08 jul. 2025

Cenas, fabulações, arte-educação, devir, escola...

Scenes, fabulations, art education, becoming, school...

Escenas, fábulas, educación artística, devenir, escuela...

Laís Schalch¹

Priscila Alves de Paula Belo²

Talita Alcalá Vinagre³

Resumo: Este ensaio apresenta três pesquisas que se encontram no desejo de construir desvios, linhas de fuga, *devires* outros em territórios educacionais diversos: sala de aula, formações de professores e espaço comunitário desescolarizado. Lançam mão do modo cartográfico favorecendo o acompanhamento de processos, fazendo ver, ouvir e sentir aquilo que não é visível, ou seja, a vibração das linhas de forças que atravessam as experiências que insistem em criar outros caminhos de aprendizado. Cada experiência ora trabalhada, singular, sinaliza modos de resistir aos assujeitamentos e controles, ativando um campo de produção da diferença, terreno fértil, rizomático, turbilhonar, cosmológico, decolonial e corpóreo que compõe a educação em sua multiplicidade.

Palavras-chave: Cartografia; Linha de fuga; educação.

Abstract: This essay presents three research projects that seek to construct deviations, lines of flight, and other *becomings* in education, in different educational territories: classroom, teacher training and unschooled community space. The cartographic is chosen to facilitate the monitoring of processes, making us see, hear, and feel what is not visible, that is, the vibration of the lines of force that cross the experiences that insist on creating other paths of learning. Each experience worked on here, singular, signals ways of resisting subjection and control, activating a field of production of difference, a fertile, rhizomatic, whirlwind, cosmological, decolonial, and corporeal terrain that draws up education in its multiplicity.

Keywords: Cartography; Lines of flight; Education.

Resumen: Este artículo presenta tres proyectos de investigación que buscan construir desviaciones, líneas de fuga y otros devenires en educación, en diversos territorios educativos: aula, formación docente y espacio comunitario no escolarizado. Utilizan el modo cartográfico para facilitar el seguimiento del proceso, posibilitando ver, escuchar y sentir lo que no es visible, es decir, la vibración de las líneas de fuerza que atraviesan las experiencias que insisten en crear otros caminos de aprendizaje. Cada experiencia trabajada, singular, señala modos de resistencia a la sujeción y a los controles, activando un campo de producción de la diferencia, terreno fértil, rizomático, vertiginoso, cosmológico, decolonial y corpóreo que conforma la educación en su multiplicidad.

Palabras clave: Cartografía; Línea de escape; Educación.

Cartografar como procedimento

O território da educação muitas vezes se coloca como sem saída, mas é justamente nele que muitas pesquisas procuram constituir outros territórios, outros espaços de vida e de afeto.

¹ Unicamp.

² Unicamp.

³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

Este ensaio reúne três pesquisas de doutoramento, concluídas e em andamento, sinalizando modos de resistir aos assujeitamentos e controles, ativando um campo de produção da diferença, terreno fértil, rizomático, turbilhonar, cosmológico, decolonial e corpóreo que compõe a educação em sua multiplicidade. Lançam mão da cartografia como operador metodológico, entendendo que a pesquisa construída nessa ótica não se define como um método para ser aplicado, com etapas e procedimentos predeterminados, mas sim como uma atitude assumida de experimentação, que busca investigar os processos de produção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020) para fazer ver linhas de força em territórios educacionais distintos: uma experiência desescolarizada - Ori mirim, uma experiência com formação de professores e a dança, e por fim, uma experiência na sala de aula da educação básica.

Recortam cenas e fabulam devires com seus diários de campo/bordo, processo de coleta de dados imprescindível que “reúne informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 70) resistindo ao controle das imagens e práticas instituídas em educação, justamente buscando construir outros territórios.

Essa postura cartográfica implica em ter um cuidado e atenção aos detalhes durante o percurso da investigação. Renunciam a modelos procedimentais rígidos, além de disporem-se a ouvir e compreender o que está sendo desvelado naquele instante e contexto. Materializa-se na percepção das mutações e afetos que compõem o cenário, acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis de um território, que vão transfigurando, imperceptivelmente, a própria paisagem (Rolnik, 1989). Assim, lançar mão da cartografia é desviar-se dos caminhos pré-determinados, visando o exercício de pensar possibilidades outras que explorem conexões e multiplicidades no contexto educacional e da viabilização de um olhar sensível.

Ori mirim: cenas de uma experiência desescolarizada

A experiência educativa comunitária chamada Ori Mirim, que compõe a tese defendida em 2023⁴, existiu ao longo de sete anos em um bairro da zona oeste paulistana. Essa experiência foi impulsionada por um grupo de educadores, artistas e famílias que procuraram inventar espaços-tempo outros de convívio entre crianças e adultos, se colocando na contramão dos fluxos de reprodução de assujeitamentos e controles para reafirmar a existência de um devir ético-afectivo da escola.

⁴ VINAGRE, Talita Alcalá. *Cenas desescolarizadas: arte e educação como invenção de vidas potentes*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40858>

A cartografia foi elencada como um dos caminhos metodológicos para a elaboração da pesquisa que resultou na tese, e por meio dela, tornou-se possível sinalizar as linhas de força de tal experiência educativa, buscando destacar algumas cenas, fabuladas a partir do acompanhamento dos encontros ali realizados e relacionando-os com uma perspectiva filosófica e política da educação em devir, capaz de deslocar o pensamento, retirando-o da lógica da adequação, da reconhecimento escolar. Com base na filosofia da diferença, a tese buscou assim, argumentar que o processo educativo com crianças pequenas é potencializado através da construção de um convívio com as linguagens artísticas e, em contexto comunitário, em que as famílias e o entorno escolar sejam considerados e trazidos para compor e participar de tal processo.

Remontamos, a seguir, algumas cenas vividas ao longo da cartografia realizada junto ao projeto educativo Ori Mirim, com o intuito de tornar visíveis alguns atos de experiência que consideram as vozes das crianças, seus gestos e as relações entre educadores e crianças como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Essa comunidade de aprendizagem se elaborou a partir da iniciativa de um grupo de famílias envolvidas com a educação e criação de seus filhos pequenos, de um a sete anos, no bairro da Pompéia, em São Paulo. Fundamentalmente constituídas por profissionais autônomos, artistas, educadores e interessados em práticas pedagógicas desescolarizadas, ou seja, método e formas de educar que não passassem pelo regime escolar convencional.

A comunidade de aprendizagem Ori Mirim existiu entre os anos de 2014 a 2021. O nome faz alusão a duas grandes matrizes culturais brasileiras: a indígena e a africana, considerando-se que *ori*, da língua iorubá, quer dizer “cabeça”, e também, “intuição pessoal a um destino” e *mirim*, do tupi-guarani, refere-se ao que é pequeno. Assim, uma tradução literal da junção Ori Mirim, seria “cabeça de criança”.

Além de educadoras contratadas para atuar no projeto e diretamente no convívio e atividades com as crianças, as famílias participavam ativamente no dia-a-dia da comunidade de aprendizagem. Mães, pais, tios e avós se revezavam no acompanhamento das atividades. Ao longo dos setes anos de existência do Ori Mirim, em torno de cinquenta famílias colaboraram com a existência do projeto. Essa colaboração se dava com o financiamento direto do projeto, mas, também, com a troca de trabalhos com administração da escola e, ainda, por meio da realização de tarefas e construção de materiais para desenvolver as atividades.

Na maior parte do tempo, as crianças que frequentavam o espaço passavam muito interessadas e envolvidas em todas as atividades, brincadeiras, jogos e atividades manuais. Em

suas rotinas, podiam escolher os materiais, os espaços e as brincadeiras que desejassem. E, havia ainda, algumas atividades mais direcionadas, como aulas de música, inglês, teatro e dança. Realizavam ações exercendo autonomia e confiança e, solicitavam a ajuda ou mediação de um adulto raramente, apenas quando precisavam de algum material ou quando havia alguma discussão mais acalorada entre elas.

Diante disso, foi possível pensar sobre a redistribuição sensível operada pelos adultos da comunidade de aprendizagem Ori Mirim, ao mediar certas situações, sem com isso, precisar recorrer ao autoritarismo ou repreender as crianças, como geralmente acontece em ambientes escolarizados mais convencionais.

Uma das cenas da cartografia realizada ao longo das visitas de campo nessa comunidade de aprendizagem foi quando acompanhei um período das crianças convivendo e brincando no quintal. Inclusive, o quintal, um ambiente aberto, com árvores frutíferas e outras plantas, com chão de terra batida, tanque de areia, um pequeno lago e uma casa na árvore, feita de madeira, era um dos ambientes prediletos das crianças. Esse ambiente, que também contava com “brinquedos” não estruturados, como cano de PVC, conduíte, tijolos, alguns pedaços de madeira propiciava uma relação menos programada e previsível entre as crianças e suas brincadeiras. O aprendizado acontecia também por meio da observação de insetos, aves e pelo movimento livre do corpo de subir e descer de uma árvore.

Certo dia, vi uma criança subir no pé de acerola. “*-Menino-lagartixa*”, ouvi dizer um dos educadores que a acompanhava, mais ou menos próximo. O educador falou para a criança “ter atenção”. Nesse momento, com o seu olhar e presença atenta, a criança subiu um pouco mais, em um galho mais alto. O educador se aproximou mais da árvore e indicou um galho mais firme para a criança apoiar o pé. Experimentando diferentes apoios, ela foi se sentindo segura. Assim que chegou no lugar mais alto que podia chegar daquela árvore, logo começou a descer. Tornou-se nítido que o mais instigante para ela era o desafio da subida, do caminho a ser percorrido, galho a galho, se equilibrando e desequilibrando, o seu corpo sendo convidado, livremente a experimentar aquela “aventura” no alto, longe do chão.

E o aprendizado se dava, mais uma vez, numa relação de confiança e não-diretividade do adulto que a acompanhava, não barrando-a, tampouco carregando-a, impedindo-a de viver aquela experiência cheia de sentido e vivacidade que escolhia viver, mas, dando os contornos e cuidados necessários para encorajá-la e permitir que o fizesse com certa segurança.

Ao longo daquele semestre no Ori Mirim, vi que a atenção e escuta qualitativa dos adultos com as turmas era possível, ao que pude verificar, por duas razões principais. A primeira

porque a equipe de educadores era composta por profissionais que traziam uma experiência mais ampla, de modo que muitos eram também artistas, alguns da música, outros das artes plásticas, do teatro... Então, enquanto estavam acompanhando as crianças, em suas buscas e processos, essa equipe de educadores também se envolvia com alguma atividade artística, algum ofício de seu interesse. Esse fato, o de estarem envolvidos com interesse em alguma atividade, acabava influenciando positivamente as crianças, que, por espelhamento, começavam a se interessar também, tal como atividades manuais; marcenaria, culinária, ou ainda, criar música, ler, brincar com jogos de linguagem ou alguma outra tarefa cotidiana, como organizar o espaço, limpar... Essas atividades eram realizadas por todos, geralmente de forma não diretiva e voluntária, ou seja, sem que os educadores tivessem que exigir das crianças.

Outra e última cena que “brotou” nesse processo da pesquisa de campo, aconteceu durante uma atividade de teatro, na qual a educadora do Ori Mirim propôs um jogo cênico com uma trilha sonora. As crianças começaram a improvisar com o estímulo de uma narrativa que ela ia construindo.

Vampiros e feiticeiras apareceram. As crianças criavam o cenário com materiais disponíveis no espaço: almofadas, pufes de espuma e pneus, construindo e desconstruindo estruturas numa velocidade fugaz. Gritavam, saltavam e se jogavam contra as almofadas, comentavam as cenas criadas [...]. De repente, uma criança criou um movimento muito interessante, deslizando o seu corpo em um tecido disposto no chão. Ela experimentava aquele movimento com prazer e alegria. [...] (13 de nov. 2019, período da tarde).

Ao entrarem em contato com os signos sonoros e da encenação, as crianças tinham, assim, a chance de se deslocar de si mesmas, de multiplicar os seus mundos. Podiam expandir seus movimentos em uma dimensão expressiva e lúdica, sem a direcionalidade de um adulto e sem um “modelo” do que é bom ou ruim, certo ou errado fazer.

Desse modo, essa experiência educativa parece ter aberto um campo de experimentação em consonância com a arte, experienciada pela composição dos corpos, quebrando os ciclos de reprodução de assujeitamentos e controle que se configuram em espaços educativos escolarizados. Contudo, mais importante do que ter se realizado fora dos padrões escolares, a comunidade de aprendizagem Ori Mirim configurou uma experiência capaz de propiciar um espaço-tempo de encontro na qual as crianças puderam criar uma relação de liberdade com suas expressões e seu pensamento. E isso se dava de múltiplas formas: através da ampliação do movimento corporal, das artes plásticas, do brincar livre, do aprendizado não direcionado o

tempo todo por um adulto. Além disso, em tais experiências, crianças e educadores exercitavam um convívio e aprendizado, estimulados não por metas ou exigências externas, como um sistema de avaliação e de resultados, mas, a partir da invenção de situações embasadas na alegria e, portanto, na potencialização da existência.

Acompanhar, cartografando os contornos, atmosferas e paisagens dessa comunidade de aprendizagem permitiu vislumbrar outros modos coletivos de educar. Novos modos de educar em que o tempo e o espaço não estejam previamente dados e/ou esquadrinhados por diretrizes cristalizadas vindas do Estado ou da instituição escolar.

Embora tenha sido uma experiência educativa “alternativa”, em âmbito privado e, por isso, de alcance social “limitado”, chamou a atenção o modo como tal proposta educativa lançou mão da educação também como prática inventiva, própria do campo da experimentação. Assim, o caráter “alternativo” dessa experiência, por não apresentar uma fórmula globalizante, foi capaz de se colocar como singular, notável, sobretudo quando pensamos, junto com Guattari e Rolnik (2010, p. 118), na questão

da reapropriação de todas as relações das crianças entre si e das crianças com os adultos; da reapropriação dos problemas educacionais, sanitários, psíquicos, culturais, etc.; da reapropriação feita pelo tecido social, sem passar por essa mediação do Estado que assume proporções cada vez maiores e que desenvolve uma produção subjetiva cada vez mais alienante e serializado.

A aproximação a essas cenas educativas da comunidade de aprendizagem Ori Mirim propiciou ainda entrever um regime de signos no qual a criança não foi encerrada em uma representação infantil, como se fosse um ser inacabado que deve, na maior parte do tempo, receber diretrizes de um adulto. Na contramão da escolarização, como um dispositivo de poder que visa garantir o controle dos corpos por meio da disciplina e da docilização, a experiência cartografada nos sinaliza uma outra imagem da infância. Infância não como um momento na vida de uma pessoa, como se costuma pensar, mas a infância como uma abertura no pensamento, na configuração de espaços sensíveis para a vida, seja da criança ou do adulto. Nesse aspecto, essas cenas trazidas também nos convocam a imaginar outras formas de escolarização, na qual a potência de todas as pessoas, educadores, crianças e famílias possam ser expandidas e afirmadas em suas singularidades.

Dança na formação de professores: fabular devires

A oferta de oficinas de dança indiana em contextos de formação de professores se deu entre 2017 e 2021, tanto na formação inicial para estudantes de pedagogia e licenciatura no Laboratório de Arte e Cultura da Faculdade de Educação da USP - LabArte, quanto na formação continuada em escolas da educação básica. Trata-se de uma experimentação no contexto de uma pesquisa de doutorado em andamento⁵ que tem por pergunta orientadora: o que pode uma dança na formação de professores?

Essas oficinas possibilitaram experimentar a técnica deste estilo, com suas linhas geométricas, percussão dos pés, ritmo, mitos e expressividade, sem, no entanto, se deixar limitar por ela de forma autoritária e disciplinadora. Com ela, foi possível também aproximar-se de uma cultura outra, distante da brasileira, sem, no entanto, cair no exotismo. Um movimento de sair do idealismo e exotismo da dança, ainda muito presente nos sistemas de dança em que só os *experts* habilitados podem dançar, em que há danças mais puras. Desterritorializar os corpos e saberes trazendo a dança para a formação de professores.

Aciona-se, com elas, um campo de experimentação ativa, uma micropolítica engajada em construir novos modos de subjetividade, com a formação, aproximando a questão do corpo, da dança e da formação de professores através da fabulação do diário de campo elaborado ao longo desse período. A cartografia como modo para mostrar esse campo de força para pensar outras políticas de aprendizagem, de invenção, de formação, fabulando devires na formação de professores.

Ao fabular com o diário de campo, transformamos percepções e afecções da vida em perceptos e afectos, uma forma de ‘reviver’ o vivido (Deleuze; Guattari, 2010). Essas memórias, registradas nos diários de campo, são fabuladas na medida em que a escrita e criação se dão das sensações deste passado, no tempo presente, articulando com conceitos filosóficos da filosofia da diferença. Promovendo um devir que não se trata de fixar em alguma sensação do passado ou uma imagem de pensamento, mas sim um processo contínuo de transformações.

O que nos interessa ao fabular o diário de campo é tomar estas memórias como linhas de força, transformando as percepções e afecções em perceptos e afectos, para que então busquemos linhas de fuga para uma formação de professores implicada em outros modos de subjetivação, que possa produzir singularizações.

⁵ Esta pesquisa intitulada “O que conta a dança: fabular devires com a formação de professores” é realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da professora Doutora Alexandrina Monteiro.

Nesse exercício, não nos interessa os sujeitos individualizados, quem falou ou fez o que, se a professora está conduzindo, se é o mito, ou os participantes das oficinas que falam, mas sim as forças que atravessaram os encontros e interação na subjetividade. Por isso há uma multiplicidade de vozes – trechos do diário de campo, trechos do mito trabalhado nas oficinas – que se co-implicam, se misturam com conceitos filosóficos. Trata-se de uma narrativa dos afectos, dada no encontro, como um exercício de reviver o vivido e assim tentar pensar o que quero pensar, transformando aquilo que penso: *“Os encontros transformaram a minha energia. Era o dia mais puxado da semana, mas parece que me dava energia para seguir. Um oásis na semana. As três respiradinhas iniciais eram fundamentais para conectar com a aula que faríamos”* (Trecho extraído do diário de campo).

O trecho em que a participante explicita ser o dia mais puxado da semana deflagra a intensidade da vida cotidiana que todos nós vivemos na sociedade capitalista neoliberal. Construir uma espécie de oásis na agenda atribulada tem uma força que vale explorar. O que significa participar de uma aula de dança no meio da semana? No meio do caos das atividades? Parar, respirar, dançar, silenciar as exigências e se permitir experimentar uma atividade sem utilidade no meio do dia.

A anos atrás dancei ballet clássico mas, por questões pessoais tive que largar a dança e seguir por um caminho um tanto sem graça e sem as cores que só a dança te proporciona. Então escolher a dança foi como acender uma chama que havia sido enterrada dentro de mim (Trecho extraído do diário de campo). *[...] resisti em participar do Lab, estava focada em fazer apenas o curso de pedagogia e nada além dele. Mas quando vi o cartaz e colegas dizendo como era incrível, apareci e fiquei até a última aula* (Trecho extraído do diário de campo).

Estas outras duas falas também mostram como esse modelo de sociedade nos afasta de atividades que não são úteis, e nos colocam frente às atividades que são “sem graça”, que geram valores econômicos. Transformar todas as nossas atividades em valor, um modelo de vida neoliberal que ampliou a racionalidade econômica para todas as esferas da vida e não apenas no trabalho, reverberando nas relações consigo mesmo e com os outros. Intensificar as atividades, não fazer coisas que fazem o olhar brilhar e se divertir, ser produtivo em todos os campos da vida. Este modo de vida é marcado por uma precarização da vida em que os sujeitos são abandonados a sua “frágil competência-máquina”, empreendedores de si mesmo, responsabilizados pelo sucesso e fracasso de suas vidas, a despeito das conjunturas e situações

sociais, destituídos de qualquer proteção social, com poucos laços comunitários, sempre atentos a oportunidades para crescer e ter sucesso (Carvalho, 2020).

Chama a atenção, pensando nisso, como esses encontros formativos com a dança indiana lançam mão de uma coletividade, de um vínculo com um grupo e isso é reconhecido e valorizado pelos participantes. Frente às atividades cada vez mais individualizadas, um encontro com pessoas dançando juntas também transforma a lógica estabelecida neste modelo neoliberal de subjetivação. *“Tenho muito a agradecer por esse último semestre com o pessoal da dança indiana. Conheci novas pessoas e fiz parte de um novo grupo. Agradeço a cada um que tornou isso possível”* (Trecho extraído do diário de campo). Por que fazer parte de um grupo é tão significativo? Parece justamente que quando os laços entre as pessoas se afrouxam, nesse modelo de vida precarizado, os ambientes coletivos são potentes, promovem o encontro em torno de um comum.

O que pode uma prática de dança na formação desses professores que já sentem a precarização em seus corpos cansados? Transformar a energia, dar energia para seguir, fazer parte de um grupo, estar com outras pessoas, conhecer a si mesmo. Um espaço fora da lógica capitalista, uma heterotopia (Foucault, 2013), que pode agir em termos micropolíticos. As falas registradas no diário de campo a partir de cartas e relatos realizados ao final dos encontros possibilita pensar que a dança faz suportar um dia puxado, em que se exige um grau altíssimo de atividades na agenda de uma graduanda, mas ao mesmo tempo cavou um espaço para sensibilizar esse corpo, e, mais do que tudo, descansar, se conectar com o presente e com outras pessoas, se energizar e vitalizar. Dar graça a vida sem graça. Seguir adiante no dia puxado pode parecer apenas mais um artifício neoliberal de possibilitar produzir mais, no entanto, nos parece que ao se autorizar a dançar no meio dessa agenda exaustiva e exigente é como dar um grande riso delirante frente às demandas utilitárias da vida. Como no mito indiano da deusa Durga - Devi Mahatmya - em que ela, no momento em que irá derrotar o grande asura que está gerando morte e destruição, gargalha.

Um corpo exausto jamais sairá da lógica precária. Não à toa uma das doenças que mais assola a vida de educadores, mas não só, é a Síndrome de Burnout - distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade.

Uma proposta de dança que promove exercícios de respiração ativa, canto, relaxamento, alongamento, movimentos específicos da técnica de dança indiana convidam a fluir esta energia, revigorá-la. Convida-se, nessa proposta a ‘ouvir o corpo’, compreender o que ele está

pedindo naquele momento, uma dor, uma necessidade de alongar, deitar no chão, tudo pode. Isso soa absolutamente estranho e provocador para corpos exauridos e pouco familiarizados a se conectar com o próprio corpo. É quase como se ele não existisse e parece mais atrapalhar a performance diária do que ser fonte de vitalidade e prazer. Um dos convites é respirar profundamente e fazer oposição ao chão com o peso do corpo para massagear o que está pedindo para ser massageado. *“Eu não entendo nada do que significa ouvir o corpo, não faz o menor sentido! Quando ouço isso só penso em dormir, é apenas isso que ouço do meu corpo. (...) Ai! De novo, ouvir o corpo!”* (Trecho extraído do diário de campo). Isso, então, durma no chão da sala, aproveite o momento para isso. O corpo pede descanso, então descanse. As experimentações e convites vão construindo possibilidades de escuta do corpo, uma atenção mais ampliada para este corpo que está cansado, esgotado.

A dança atua como meio para experimentar um novo corpo, bater os pés no chão dentro de um ritmo compassado, conectar com a terra, com aquilo que há de mais concreto no movimento de ir e vir diário. Respirar com atenção faz transformar o dia. A dança possibilita essa transformação da atenção, saindo de um estado cotidiano para um estado de presença. Essa breve elaboração a partir do diário de campo dessa experimentação nos mostra que apesar de a sociedade capitalística sempre tentar barrar ou eliminar os processos de singularização, podemos criar espaços outros, com elementos de surpresa (surpreender o próprio corpo) ou rupturas (deitar no chão ou dançar no meio do expediente) construindo uma micropolítica que pode potencializar a singularização.

É pelo corpo que os processos de subjetivação neoliberal produzem um modo precário e esgotado de vida, menos potente, menos vital. Mas é também pelo próprio corpo que podemos lutar contra essas forças, produzindo linhas de fuga, cavando espaços de conexão com o próprio corpo e com outras sensibilidades, afetos, respirando com atenção, desconectando com o mundo agitado e caótico, batendo os pés de forma ritmada no chão.

Experimentações e afetações com a docência: um corte no caos

Afetos que escapam, traçando linhas de fuga - o que nada tem a ver com fugir do mundo. Ao contrário, é o mundo que foge de si mesmo por essa linha, ele se desmancha e vai traçando um devir - devir do campo social: processos que se desencadeiam; variações infinitesimais; rupturas que se operam imperceptivelmente; mutações irremediáveis. De repente é como se nada estivesse mudando e, no entanto, tudo mudou. O plano que essa linha cria em seu movimento é feito de um estado de fuga.
Rolnik, Cartografia Sentimental, p. 49-50.

Ao pensar no campo da docência através da filosofia da diferença, é possível afirmar que são nessas relações com o que é externo à prática pedagógica pré-fixada e com os encontros inesperados (plano de forças) que forçam o pensamento, que o processo de devir se permeia (Kastrup, 2005). Logo, esse devir é também uma variação contínua e depende dos encontros que acontecem no meio.

É uma docência que é construída de maneira inventiva, cujas potencialidades nascem no contexto inserido na própria prática. O processo de devir na docência é uma evolução que parte das interpretações da sala de aula, daquilo que afeta e é afetado. É uma formação que se dá nas singularidades que se desenrolam nos momentos de percepção do professor, nas entrelinhas, e ganham potencialidade através de seus desejos e tomada de atitudes.

Pensar por essa ótica implica em compreender a composição da docência como uma constante aprendizagem, uma construção de obras abertas que tomam forma na vibração da experiência e que potencializam modos outros de subjetivar, permitindo que tanto professores quanto alunos sejam compositores do que acontece no contexto escolar (Dias, 2012). É o desenrolar de uma aula que é composta coletivamente, de forma que o conhecimento circula e abandona a dimensão cognitiva e de reprodução, para abrir possibilidades outras, mais inventivas, polemizando o que já estava estabelecido.

Nesta seção serão apresentados recortes de acontecimentos vivenciados pela personagem que nomeei por “professorinha”. O contexto são aulas desenvolvidas por uma pedagoga no ensino regular em que ocorreram acontecimentos que escaparam do planejamento já estabelecido. Dessa forma, nos interessa indicar aspectos que marcaram a construção do seu fazer docente e afetaram seu processo de singularização.

Cena 01: Imergindo nos marcos da história: Plano de aula da Professorinha.

2ª aula

OBJETO DE CONHECIMENTO: A história dos primeiros grupos humanos. Capítulo 1 – Fontes histórica

HABILIDADES:

(EF04HI02) Identificar mudanças ocorridas ao longo do tempo, com base nos grandes marcos da história da humanidade, tais como o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio e a criação da indústria, colocando em questão perspectivas evolucionistas.

ESTRATÉGIAS:

PROJETO FONTES HISTÓRICAS Metodologia ativa: Maker

- A sala estará antecipadamente decorada em forma de caverna (entrada e paredes de papel Kraft).
- Cada parede da sala Maker será destinada a uma turma para que realizem as pinturas rupestres.
- Durante esse momento as crianças deverão estar com aventais.
- Deixar as crianças livres para registrarem suas pinturas usando as mãos.

ATIVIDADES:

Classe: Produção das pinturas rupestres

Casa: Caderno: Trazer imagens de fontes históricas visuais, escritas e orais (letra de uma música ou cantiga de roda, lenda impressa.)

Fonte: Arquivo pessoal

A professorinha estava empolgada com a aula por vir. Na disciplina de História estava a trabalhar os marcos da história da humanidade dentro de um projeto sobre fontes históricas e discutindo com seus alunos as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Em uma escola cuja educação se desenrolava majoritariamente pelo método tradicional, aquele era um dos dias em que poderia permitir seus pequenos aprendizes a explorar e atuar como protagonistas da aula. A discussão naquele momento estava centrada nos primeiros grupos humanos e eles deveriam imergir na experiência de criar pinturas rupestres registrando marcos da sua própria história. Então após um período de conversa, pergunta aos alunos:

- *Que acontecimentos foram marcantes na história da sua família?*
- *O meu nascimento. – Responde uma criança.*
- *A morte da minha cachorrinha Bibi. – Comenta outra criança.*
- *A viagem que fizemos eu, minha mãe, minha tia e minha prima, para o Rio de Janeiro.*
- *Destaca outra aluna.*
- *Então o que nós vamos fazer agora é entrar nessa caverna – aponta para o cenário montado em sala – e registrar momentos marcantes da nossa história nessas paredes com papel kraft. – Explica ela.*

Pega a tinta guache, abre os potinhos e distribui entre os alunos. Eles ficam extremamente empolgados com aquela atividade e conversam entre si os desenhos que

pretendem fazer. A professorinha coloca uma música que imita a natureza para enriquecer ainda mais essa experiência e apaga algumas das luzes na sala.

As crianças riem e se divertem enquanto realizam as pinturas naquela parede/papel. Aos poucos, a professorinha vai percebendo que alguns estão dispersos, desenhando outras coisas além daquilo que foi orientado, outras crianças se sujam com a tinta e tingem a pele de seus colegas. Seu olhar para aquelas divergências do planejado não é o de repreensão, mas sim, de alguém que está acolhendo aquela experiência nova com os alunos. Tenham cuidado com os olhos e a boca. – Orienta, ela.

Era esperado que essa fosse uma atividade em que eles iriam se sujar um pouco e que fosse haver certa bagunça em sala. Principalmente quando se permite que os aprendizes criem e explorem as suas memórias. Para ela, estava tudo ocorrendo como o esperado e o conhecimento estava sendo explorado na prática. Porém, após algum tempo a coordenadora passa pelo corredor e olha a sala pelos vidros da janela. Ela entra imediatamente e começa a brigar com a turma, dizendo:

- O que é isso que vocês estão fazendo? Essa sala está muito barulhenta e olha essa bagunça! Eu não acredito “4º ano” que vocês não tem a capacidade de cumprir uma simples atividade com organização. Essas pinturas estão horríveis e vocês estão todos sujos. Que feio! A escola não pode apresentar na exposição do projeto a arte de vocês, porque claramente vocês não se dedicaram para fazer um trabalho bem feito.

E continua...

- Você precisa controlar seus alunos. Olha isso que aconteceu. Peça que eles se limpem e arrumem a sala imediatamente. – Sai da sala olhando com desaprovação para a professorinha.

A reação da coordenadora para com a atividade causou um espanto à professorinha e às crianças. Ver os seus alunos com olhos arregalados e assustados com aquela repreensão a deixou muito aborrecida. “Deixar as crianças livres para registrarem suas pinturas usando as mãos” - dizia o plano. Não havia ali, na perspectiva da Professorinha, nenhuma razão para a reação desproporcional da coordenadora.

E aquilo a fez questionar se estaria no lugar certo, pois a educação encarcerada em práticas que não explorassem o pensar e o fazer dos aprendizes não era algo que ela gostaria de endossar. Esse ambiente a fazia sentir uma docência castrada e limitante, que impedia a potência de criação que pode acontecer dentro de uma aula.

O relato traz um evento que fez a professorinha repensar o tipo de docência que ela gostaria de desenvolver. A partir da experimentação com as crianças, que para ela estava sendo adequada ao seu plano de atuação e, com o encontro inesperado com a coordenadora, que desaprovou os resultados da atividade, uma reflexão sobre a docência foi suscitada.

Dessa forma, considerando a cena relatada, chegamos à inferência de que um acontecimento está relacionado ao “entre-tempo”, pois é puro instante. Neste lugar, “o acontecimento não é mais apenas a diferença das coisas ou dos estados de coisas; ele afeta a subjetividade, insere a diferença no próprio sujeito” (Zourabichvili, 2004, p. 12).

Assim, passamos a considerar que a escola, enquanto grande agenciamento social é um lugar de inúmeros acontecimentos que podem conduzir experiências e afectos singulares, de forma que pode promover encontros com seres outros, matérias e objetos, gerando inquietações a quem se conecta. Tais experiências engendram novas possibilidades que desterritorializam a docência, produzindo esse processo de devir.

São esses encontros que nos afetam e nos constituem, no “entre-tempo” fora do tempo cronológico, agenciamentos que perpassam dentro dos acontecimentos, tal como um corte no caos, algo que impulsiona a mudança de si e do espaço em que ocorre. É devir, é afecto, é desterritorialização para reterritorializar. Tal como a música do Engenheiros do Havaí “Somos quem podemos ser⁶” em que cada descoberta traz um brilho à escuridão e um disparo ao coração, os encontros com as verdades desveladas sobre o território que proporcionaram o entendimento de quem poderíamos ser, os encontros na docência conduzem os nossos desejos e escolhas.

Considerações finais

As três pesquisas acionam seus registros em diários de campo/bordo trazendo cenas, relatos e situações de surpresa e transformação no modo de operar dentro de espaços educacionais. No espaço desescolarizado a abertura já estava dada, justamente por se fazer um espaço de diferenciação da educação formal, enquanto que na sala de aula, a professorinha estava combatendo aquele modelo pedagógico que exige organização, limpeza e beleza. Entre os dois, uma formação de professores com a dança, que possibilita abrir para que “professorinhas” ousem fazer diferente, se permitam dançar, mesmo achando que não são boas

⁶ Engenheiros do Hawaii. **Somos Quem Podemos Ser** [Música]. In: Ouça o Que Eu Digo: Não Ouça Ninguém. Compositor: Humberto Gessinger. 1988.

dançarinas, ousando descansar o corpo exausto, dando graça ao dia cinza. Fazer delirar o modelo racional estabelecido através da arte, dos afetos e dos encontros.

Estas pesquisas mergulharam em territórios educacionais e extraíram linhas de força que fazem a educação delirar, fazem ver o que não está visível. A experiência vivenciada impacta a própria percepção das pesquisadoras, que vão tecendo suas observações, ações e pensamento no desenrolar dos encontros.

Estas cartografias não querem explicar um modo de funcionamento ou interpretar uma determinada ação, mas experimentam formas outras de fazer educação, promovendo devires outros.

Referências

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 3, p. 935-956, set./dez. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. 3. ed., São Paulo: Ed. 34, 2010.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores:** aprendizagem de adultos, experiências e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico:** as heterotopias. São Paulo: n-1, 2013.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografia do desejo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, n. 26, p.1273-1288, 2005.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Trad. A. Telles. IFCH-UNICAMP: Campinas, 2004.

Sobre as autoras

Laís Schallch: Cientista social, artista da dança e educadora é doutoranda em Educação pela Unicamp. Pesquisa na fronteira entre a arte, educação e filosofia da diferença.
E-mail: lais.schallch@gmail.com

Priscila Alves de Paula Belo: Pedagoga e doutoranda pela Unicamp, desenvolve pesquisa voltada à formação de professores, contemplando as áreas de educação e filosofia da diferença.

E-mail: priscilaapbello@gmail.com

Talita Alcalá Vinagre: Artista-educadora com atuação em instituições sócio-culturais e programas públicos não-formais de arte e educação na cidade de São Paulo, pesquisadora e doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Estudos pós-graduandos em Ciências Sociais da PUC-SP.

E-mail: escutasdocorpo@gmail.com

Recebido em: 18 fev. 2025

Aprovado em: 17 jul. 2025

É uma vez: um devir-cartógrafa na queda na toca do coelho: um ensaio cartográfico sobre a formação de professoras em EAD

Once upon a time: a becoming-cartographer in the fall down the rabbit hole: a cartographic essay on teacher education in distance learning

Érase una vez: un devenir-cartógrafa en la caída por la madriguera del conejo: un ensayo cartográfico sobre la formación de profesoras en la educación a distancia

Lívia Sgarbosa¹

Carolina Rodrigues de Souza²

Resumo: Neste ensaio, entrelaço a obra *Alice no País das Maravilhas* com uma cartografia das trajetórias de mulheres na educação, especialmente aquelas que, como Rosa, Luiza e Kátia, se tornaram professoras por meio da Educação a Distância (EAD). Organizado em dois atos, o texto assume, a partir da filosofia da diferença, sobretudo em diálogo com Gilles Deleuze, a queda como método e a escrita cartográfica como prática de parresia, bricolando uma trajetória. Fragmento de uma pesquisa que se desenha como um acontecimento, desestabilizando leituras tradicionais sobre a formação docente e encontrando, nas brechas do sistema, a potência criadora de vidas que insistem em existir, mesmo quando não são convidadas ao jogo.

Palavras-chave: Formação de professoras; Filosofia da diferença; Educação a distância.

Abstract: In this essay, I intertwine *Alice's Adventures in Wonderland* with a cartography of women's trajectories in education, especially those who, like Rosa, Luiza, and Kátia, became teachers through Distance Education (EAD). Organized in two acts, the text assumes, from the perspective of the philosophy of difference, particularly in dialogue with Gilles Deleuze, the fall as method, and cartographic writing as a practice of *parrhesia*, to bricolage a trajectory. This is a fragment of a research project that takes shape as an event that displaces and reinvents, destabilizing traditional readings of teacher education and finding, in the cracks of the system, the creative power of lives that insist on existing, even when they are not invited to play the game.

Keywords: Teacher education, Philosophy of difference, Distance education.

Resumen: En este ensayo, entrelazo la obra *Alicia en el País de las Maravillas* con una cartografía de las trayectorias de mujeres en la educación, especialmente aquellas que, como Rosa, Luiza y Kátia, se convirtieron en profesoras a través de la Educación a Distancia (EaD). Organizado en dos actos, el texto asume, desde la filosofía de la diferencia —principalmente en diálogo con Gilles Deleuze—, la caída como método y la escritura cartográfica como una práctica de parresía, bricolando una trayectoria. Fragmento de una investigación que se configura como un acontecimiento, desestabilizando lecturas tradicionales sobre la formación docente y encontrando, en las grietas del sistema, la potencia creadora de vidas que insisten en existir, incluso cuando no son invitadas al juego.

Palabras-clave: Formación de profesoras; Filosofía de la diferencia; Educación a distancia.

¹ Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba

² Universidade Federal de São Carlos

Antes da queda - uma introdução

*A narração de uma vida, longe de vir “representar”
algo já existente, impõe sua forma (e seu sentido) à
própria vida*
Arfuch, 2007, p.30³

Entre trilhas desviantes como a EJA e a EAD, mulheres constroem suas formações docentes sem jamais terem sido convidadas ao jogo. Este ensaio acompanha essas travessias por meio de uma cartografia sensível. Inspirado por *Alice no País das Maravilhas* e pela filosofia da diferença, especialmente nas tessituras de Gilles Deleuze, o texto se organiza em dois atos, cada qual operando como dobra de uma experiência em devir.

Esse ensaio cartográfico, fragmento de uma pesquisa em realização⁴, é atravessado por experiências de pesquisa, vida e pensamento, e é sustentado por uma escrita que se posiciona ao mesmo tempo artística e científica. Trata-se de uma escolha, em favor de uma expressão implicada, sensível e rizomática, inspirada nos movimentos que fazem do pesquisar uma experiência de linguagem e de corpo.

As notas de rodapé, por exemplo, não atuam como apêndices meramente técnicos. Elas operam como dispositivos de respiração, abrindo frestas na linearidade da narrativa principal. Algumas trazem informações teóricas que situam o leitor, outras funcionam como ressonâncias ou desvios poéticos, sempre compondo uma paisagem plural de sentido, em consonância com a proposta do texto.

A linguagem, aqui, não é um instrumento neutro, mas uma escolha ética e estética. A escrita é performada como prática de parresia e de resistência ao modelo de objetividade que exclui a subjetividade, o corpo, a memória e o afeto da cena da pesquisa. O texto opta por não pesar o discurso com explicações técnicas excessivas, preservando a fluidez da leitura e acolhendo leitores com diferentes formações e sensibilidades.

O uso da alegoria de Alice não é alegoria no sentido clássico, mas agenciamento conceitual, uma entrada no buraco do coelho como acontecimento da pesquisa e da vida. A escolha por uma linguagem ensaística e porosa, que flerta com o poético, é um modo de pensar-com. Como inspiram Deleuze e Guattari, pensar é criar e há criações conceituais que só se dão por meio do ritmo, da imagem, do devir e da linguagem. Em tempos de estriamento e

³ *apud* Rago, 2013, p. 30.

⁴ A citada pesquisa é realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível doutorado, na Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, iniciada em 2022.

precarização da docência, esta escrita deseja afirmar potências menores e devires-mulher-professora-cartógrafa. O primeiro ato, portanto, é a queda. E a queda, como sabemos com Deleuze (2009) e Carroll (2019), é sempre início de outra superfície. O segundo ato narra o acontecimento que rompeu certezas através dos encontros, e escutas da história de mulheres formadas pela EAD. A queda inaugura uma cartografia implicada, que transforma o olhar sobre a formação docente e sobre si.

Primeiro ato: é uma vez, e não só uma vez, uma pesquisa - da queda ao reconhecimento

É uma vez e não só uma vez. Mas essa vida inédita, feita de traços que se desenham no caminho, não se repetirá. E, se repetir, será outra, diferente, deslocada, trans-des-formada. É uma vez a jornada de uma queda desejada: num buraco fundo, que parece não ter fim. Às vezes, a queda é abrupta; noutras, lenta, hesitante. Há tropeços no ar, piruetas orgâsmicas, enrosocos doloridos. Mas há olhos, ainda que estigmatizados, atentos. Sentidos aguçados que, mesmo em queda, miram as prateleiras do percurso, contemplam os desvios, os objetos, os acasos. E então, em algum momento, cria-se um chão, alguma consistência. É preciso territorializar.

No cartografar, um traço se repete, como quem canta para si em meio ao caos. O canto não é memória, é feitura. É ritornelo: aquilo que, ao se repetir, não volta ao mesmo, mas instaura uma diferença. É o pássaro que canta e, ao cantar, desenha no ar a sua terra, mesmo que não seja solo, mesmo que seja sopro. O ritornelo é linha de voo, agenciamento: faz território onde antes havia apenas queda. Territorializar é compor um espaço no tempo, dar consistência à deriva. E mesmo que tudo se desfaça logo em seguida, o que se viveu ali terá sido chão. Um instante de mundo inventado entre o corpo e o abismo⁵.

Lançar-se em uma jornada de pesquisa, talvez seja também isso: cair, entrar em queda. Trans-crever, re-escrever, rabiscar um texto atravessado por desejo, que brota da própria pesquisa e da própria vida. E para desejar, é preciso deixar cair, como Alice, que caiu por tédio?

Um tédio não vazio, mas fresta. Fresta no cotidiano saturado, intervalo entre a repetição e o insuportável. Talvez seja preciso tédio, sim, vacúolos de silêncio⁶, fendas no tempo

⁵ Deleuze e Guattari apresentam os conceitos de território e ritornelo como formas de dar consistência ao caos por meio da repetição que produz diferença. O ritornelo, ao se repetir, cria um território — não como fixação, mas como composição sensível e transitória de um espaço-tempo (Deleuze; Guattari, *Mil Platôs*, vol. 4, 2011b, p. 124).

⁶ Deleuze (p. 164) propõe os “vacúolos de silêncio” como brechas na comunicação excessiva, essenciais para a emergência do pensamento e da criação de sentido. Ver: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

ordinário, mal-estar. Algo novo surge, nasce quando o mundo, tal como está, já não dá conta de si.

Nesse mal-estar que, por vezes, é um referencial teórico que já não dá conta, que é insuportável, por isso, precisa ser deslocado, e nesse deslocamento que inquieta, existe um alarme da vida que se vê sufocada pelas formas atuais que a exprimem. Uma asfixia da existência, quando os contornos disponíveis já não bastam para conter o que vibra dentro (Rolnik, 2022)⁷. As afecções exigem passagem. Exigem linguagem. E a pesquisa, então, apresenta-se como uma prática de invenção de mundo. Um mundo que se arrisca na linguagem, que emerge do corpo em queda, não para encontrar chão, mas para compor territórios. Alice cai e cresce. Cresce tanto que já não cabe. Crescer, aqui, não é acúmulo, é deslocamento. Ao se tornar maior do que era, também se torna menor do que é agora, porque mudar de tamanho é também perder referências, reinventar o corpo e o pensamento⁸.

Pesquisei expondo meu corpo com coragem, deixando que esse corpo, corpos, memória e pensamento digam suas verdades. Em gesto de parresia: dizer o que atravessa, mesmo quando isso implica risco. Nesse mundo que caminho, não profundo, raso, largo e plano, encontrei Gatos de Cheshire, um deles, Foucault, disse-me que “a parresía é uma atividade verbal em que um falante expressa sua opinião pessoal, na qual se compromete com a verdade, correndo o risco de se opor a um auditório ou a uma instituição de poder” (Foucault, 2010, p. 42). Vislumbrei assim que a *parresiasta* é aquela que não se protege com dissimulações. Fala, apesar do risco. Assume a verdade como uma travessia perigosa, especialmente quando essa verdade desafia estruturas, normas, instituições.

Como quem ousa verbalizar sua verdade diante das Rainhas de Copas, a *parresiasta* corre o risco de ser silenciada, condenada, excluída. As instituições, à sua maneira, também “cortam cabeças”, eliminam ou marginalizam aquilo que desestabiliza a norma. A diferença, como verdade, assusta. E, por isso, muitas vezes um espaço estriado⁹ já se apresenta composto por vereditos previamente decididos.

⁷ Suely Rolnik descreve esse mal-estar como um alarme da vida sufocada pelas formas que a exprimem, exigindo passagem e linguagem para que o que vibra dentro encontre expressão (p. 283).

⁸ Deleuze (2009) aborda a obra de Lewis Carroll em diversos momentos de *Lógica do Sentido*, destacando logo no início a importância das variações de tamanho de Alice como deslocamento e reinvenção.

⁹ Os conceitos de espaço liso e espaço estriado, desenvolvidos por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs: vol. 5*, referem-se a modos distintos de organização e percepção do espaço: o espaço liso privilegia a fluidez e a abertura, enquanto o estriado se caracteriza pela segmentação e pela ordem. Esses conceitos, que apontam para a coexistência e tensão entre forças criativas e de controle, estão sendo explorados ao longo deste texto como ferramentas para compreender os movimentos e os fluxos presentes na pesquisa. Ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2011.

Os caminhos que estão em cruzamento e me trouxeram até aqui foram muitos. A mesa, onde encontrava-se a chavinha dourada, era alta demais quando diminuí. Depois, a porta que a chavinha abria era pequena demais quando cresci. Entre criaturas estranhas, perguntas sem resposta e regras ilógicas, sigo atravessando esse percurso com o corpo em constante mutação e des-mutação, até chegar à beira de um jardim. É sempre contornando a superfície, a fronteira, que se passa para o outro lado, pela virtude de um anel. A continuidade entre o avesso e o direito, substitui os níveis de profundidade: não se trata de mergulhar, mas de girar, virar, torcer o plano, o dentro e o fora. Os efeitos e a superfície formam um só e mesmo Acontecimento (Deleuze, 2011a).

Vi professoras. Olhei-as ainda acreditando num distanciamento acadêmico, como pede a norma, com olhar que acredita ser sem travessia, mas sentia algum atravessamento... Que deveria ser negado?

Não é ético no método acadêmico tanto envolvimento?

O corpo não é atravessado com tanta intensidade pelos corpos que observa?

Não existia naquele primeiro momento tanta potência de afecção?¹⁰

Então lembrei: a memória dava sinais de que conhecia aqueles fluxos. Entrei, entrei no jardim lembrando que já estava lá bem antes. E, e, e... (DELEUZE; GUATTARI, 2011a) comecei a descrever os fluxos e as forças que impulsionam os percursos de formação das professoras que após terem sido afastadas do sistema educacional em algum momento de suas trajetórias, retomam os estudos e se envolvem em processos educativos.

As mulheres que vi, e vejo, realizam suas formações iniciais na EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou no ensino noturno e concluem suas graduações em licenciaturas e/ou pedagogia na modalidade de EAD. Adentraram o jardim sem esperar por convite, estamos nós no jogo de *croquet*, com cartas de baralho vivas, fazendo marcas em processos de criação e constituição como professoras, tensionando os espaços estriados com experiências que se inscrevem nos campos educacionais. Em vez de buscar um retrato fixo ou uma narrativa linear, volto-me às trajetórias que vibram na desordem criativa e, por isso, experimento a bricolagem como método, compondo um percurso que observa, acompanha e festeja o diferenciar-se. Por isso, esse ensaio articula elementos capturados de entrevistas, conversas, crônicas, fotografias

¹⁰ Deleuze (p. 10), no curso sobre Spinoza, afirma que, para Spinoza, “uma afecção é a mistura de um corpo com um outro corpo, ou melhor, a marca de um outro corpo sobre o meu corpo será denominada ideia de afecção”. Ver: DELEUZE, Gilles. **Cursos de Gilles Deleuze**. Trad. E. A. R. Fragoso e H. R. Cardoso Jr. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

e encontros de corpos femininos nos espaços educacionais, inspirada pela busca de um olhar cartógrafo.

Guiada por fumaças lançadas por lagartas com narguilé que encontrei nos trajetos e leituras enigmáticas, provocadoras e cheias de perguntas, deixei-me afetar por autoras que também falam, mesmo que em espirais lentas de fumaça e pensamento. Assim, essa escrita fundamenta-se na perspectiva de Rolnik (2006), que destaca o papel do cartógrafo como um "antropófago", um observador atento do território de estudo. Recorrendo também a Rago (2013), ao privilegiar os trajetos das mulheres, não busca simplesmente construir um novo poder feminino, mas, antes, desconstruir poderes e evidenciar como certos dispositivos acadêmicos estão profundamente comprometidos com o domínio masculino e falocêntrico.

Essa não é uma história linear, mas é bom dizer que, antes da queda, teve um túnel reto. Certezas cartesianas¹¹ me habitaram, antes do dia da queda. Eu primeiro olhei de longe, almejando ser outra coisa, que não essa aqui. Já havia me encontrado, lá atrás, nos caminhos da pesquisa de mestrado, com histórias de jogadores que entravam no jogo sem serem convidados. Sem pedir licença, esses corpos atravessavam cercas, dobravam esquinas do previsível e ocupavam o campo da educação por veredas improváveis. O gesto de olhar de longe para esses protagonistas, que não esperam convite para existir, brotou de anseios e inquietações profundas, naquele tempo, amparada por outro referencial teórico, o marxismo.

Os jogadores da pesquisa (Sgarbosa, 2018) intitulada *"O Colégio São Benedito e a escolarização das populações negras em Campinas-SP no início do século XX"*, revelaram uma trilha de resistência e luta. Eram educadores negros, em pleno pós-abolição, buscando formação no ofício da docência, desenhando com coragem o acesso à cidadania para seus pares. Era uma travessia pela História da Educação. Mergulhei em atas de reuniões, em palavras que dormiam em papéis antigos, e encontrei nelas ecos de vozes comprometidas não só com a alfabetização de adultos e crianças, mas também com a formação de professores que ousaram ensinar, alguns deles iniciados na arte de educar ainda sob a sombra da escravização. Porque cercar o terreno, limitar o jogo, não é novidade. Mas o que é presente, é a coragem de quem rasga o alambrado. Sempre há quem desobedece.

Embora a pesquisa de mestrado não tivesse como foco a formação docente, mas sim os caminhos da educação e do acesso de adultos e crianças, ela abriu uma fresta no meu corpo. E,

¹¹ A palavra "cartesiana" refere-se a conceitos e princípios associados a René Descartes, filósofo e matemático francês do século XVII. Na filosofia, destaca-se pela ênfase na razão e no pensamento crítico, exemplificada pela famosa máxima "Cogito, ergo sum" ("Penso, logo existo"). O método cartesiano refere-se à abordagem de Descartes para resolver problemas complexos, dividindo-os em partes menores e mais manejáveis para análise lógica e ordenada.

por essa fresta, como quem espia pelo buraco da fechadura, nasceu interesses: como têm caminhado os corpos historicamente empurrados para fora da festa dos direitos? Como têm insistido os passos em adentrar o salão do magistério? Lembram um Coelho Branco, sempre atrasado, não por desatenção, mas porque o relógio do mundo não esteve tanto a seu favor. Atrasados por uma história que nega tempo, espaço e palavra. E ainda assim correndo, ainda assim insistindo, com relógios quebrados e desejosos pelo espaço, na tentativa de alcançar uma educação que, muitas vezes, já começava com suas ausências.

Quase como um sussurro incômodo, algo cresceu em mim como o cogumelo que muda o tamanho da gente. E, assim, fui sendo atravessada pelas trajetórias de sujeitados outrora marginalizados, invisibilizados, que agora, ou sempre, tentam fincar os pés no solo movediço da educação formal.

Durante a escrita da história dos professores negros, vivi também o avesso do papel da pesquisadora: fui docente na EJA. Mais tarde, coordenei caminhos. E foi ali, entre cadernos abertos e silêncios de décadas, que convivi com adultos que foram privados de sua infância escolar, que aprenderam a sobreviver sem que lhes ensinassem a escrever o próprio nome. A educação, para muitos, parece um daqueles jogos absurdos de um país subterrâneo, onde as regras mudam o tempo todo e ninguém sabe ao certo quem tem o direito de jogar. Entrar no campo do magistério, então, era mais do que se formar: era decifrar as regras ocultas de um jogo que nunca foi feito para acolher suas presenças. O desafio da lógica ilógica. O atraso que é empunhado num relógio inútil ou um flamingo desajeitado, mas, no jogo.

Atravessei mais uma porta, tão rígida, estreita, deparei-me num salão cheio de baias, cadeiras posicionadas que não transitavam e caminhos marcados por falas ensaiadas. Pensei que seria ouvida, que faria algo. Falei. Mas todos usavam fones de ouvidos, tiravam os fones só para alguns crachás importantes. Estranho é que fui convidada para compor aquele silêncio barulhento na Secretaria Municipal de Educação. Era coordenadora municipal da EJA e formadora de professores. Naquele novo cenário, entre silenciamentos, e manuais de atuação, cruzei com planos de aula e histórias de vida, e nesse vacúolo de silenciamento e barulho interno, um espelho ainda mais nítido transparece a exclusão educacional dos adultos. Agora, ela estendia seus tentáculos também às professoras, sobretudo àquelas formadas na modalidade EAD.

A intuição soprou que algo ali precisava ser olhado com mais cuidado. Algumas dessas mulheres, que carregavam o diploma do magistério, enfrentavam dificuldades quase labirínticas para acessar cargos públicos efetivos. Estavam sempre nas margens das listas de atribuição,

como substitutas ou contratadas por um fio de tempo, presas num jogo de *croquet* em que a bola se recusa a seguir o taco. Muitas, antes de se tornarem professoras, foram alunas da EJA, e carregavam, portanto, nos corpos e nos saberes, a marca do tempo negado e da educação no escanteio do campo.

Assim, surgiram perguntas que não cabiam mais nas molduras tradicionais da análise educacional. Havia algo que transbordava: a formação dessas docentes, mulheres em sua maioria, também estava atravessada por uma precarização persistente, um castelo de cartas montado sobre a falta de oportunidades, a lógica do imprevisto, a educação como gambiarra institucional. A EAD, nesse cenário, deixou de ser apenas uma ferramenta; tornou-se objeto de desconfiança, ponto de interrogação, sintoma. Foi nesse chão instável que os primeiros contornos dessa pesquisa começaram a se desenhar. As reflexões, ainda atravessadas pelos referenciais marxistas que haviam sustentado o mestrado, buscavam compreender a precarização da formação docente não apenas como um dado técnico, mas como um espelho de desigualdades estruturais. A lente ainda era a da exclusão, mas agora já suspeitava que o espelho podia distorcer dependendo do ângulo de quem olha. Talvez estivesse negando o espelho.

Segundo ato: o dia da queda e a mesa de chá - da coletividade à cartografia

Dias de tédio seguiram-se, semelhantes a tardes serenas. Assim como a menina da obra de Carroll, sentindo me pequena, entediada, imersa em meus pensamentos, refletia sobre pesquisas passadas e armazenava as tais certezas quase cartesianas para futuras investigações. Folheava livros, revisava estudos e articulava ideias sobre os contornos visíveis do mundo da EAD. Até que... um enunciado me inquietou profundamente.

Tal qual o Coelho Branco, com seu relógio no bolso do colete, algo despertou em mim uma perturbação no tempo interno. Decidi segui-lo, não com os pés, mas com o pensamento, emergindo na toca dos desafios da formação docente, explorando a profundidade da mulher que se gradua pela EAD. Estava tomada por um acontecimento, algo disruptivo que, como Alice, rompeu a continuidade da vida cotidiana e me lançou em novas possibilidades e realidades que desafiavam percepções tradicionais.

Foi nesse momento que entrei na toca. A minha queda foi quando estava em Campinas, no MIS (Museu da Imagem e do Som), palestrando sobre a luta pela educação de crianças negras, liderada por professores negros no início do período republicano no Brasil. Durante a

palestra, um jovem chamado Pedro, da plateia, disse: — *Ouvi você falar do acesso das crianças negras à educação no início da República e pensei na minha mãe. A minha mãe fez pedagogia! Ela era empregada doméstica, mas sempre sonhou em ser professora. Fez supletivo na EJA e, depois, faculdade à distância.*

A conquista empreendida pela mãe de Pedro foi apresentada como algo profundamente desejado, não apenas a realização de um sonho, mas também a possibilidade de transformações concretas: melhorias financeiras para a família, o ingresso dos filhos na universidade e a travessia para outros mundos possíveis. A fala cortou-me como uma navalha. Rasgou certezas que vinham sendo tecidas, cuidadosamente alinhadas. Expressou, que a lente através da qual eu vinha olhando para a formação em EAD talvez precisasse de N-1¹². Estava centrada na falta, na precarização, na ausência? Mas aquele diploma sorrateava outros sentidos, outra lógica. Ele era mais do que um papel atestando uma formação precarizada. Era algo anterior à dúvida, uma incerteza que se instalava como estrutura do próprio acontecimento...

A queda foi um mergulho! Aquela mulher, formada pela EAD, parecia ecoar perguntas, a inversão do mais e do mesmo: “*Gatos comem morcegos? Ou seriam os morcegos que comem gatos?*”. O que era falta é força? O que parecia frágil é vigor? E a EAD, antes lida apenas como marca da precarização, mostrava-se também como um espaço onde podem germinar outros afetos, corpos insistentes e forças que não se dobram? Precarização? Potência? Potência na precarização?

E eu? Cabe *eu* aqui? Sento-me nessa mesa de desaniversário? E eu que havia esquecido da minha própria formação? Eu, que já estive com uma barriga cheia de filho diante das telas tremeluzentes, tinha esquecido o que me movia? Tinha apagado de mim as noites insones, o peito apertado entre as exigências e o desejo?

A inquietação não vinha só de fora. Não era uma dúvida lançada ao mundo como quem pergunta esperando uma resposta. Era, antes, uma incerteza que se instalava no próprio acontecimento, que escava e divide o sujeito em outras direções ao mesmo tempo. É o paradoxo que destrói o bom senso, que dissolve o caminho único, e, em seguida, também aniquila o senso comum, onde se depositam identidades fixas como se fossem definitivas.

Ali, não havia mais um "nós" contra "eles", nem mesmo um "antes" e um "depois" claramente delimitado. Havia fluxo. Havia queda. Havia movimento. A toca do coelho me engolira. Não de fora, não de longe, não apenas como analista, mas como corpo que viveu, que

¹² A expressão N-1 é tomada de Mil platôs, vol. 1 (2011a, p. 21), onde Deleuze e Guattari afirmam que “é preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas ao contrário, de maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe — sempre N-1”.

atravessou, que ainda atravessa. E, como Alice, que esquece seu tamanho e precisa aprender a crescer e encolher sem perder-se de si, ali eu relembro. Foi um *acontecimento*, não como um evento isolado, mas um ponto de intensidade em constante movimento, algo novo, singular e imprevisível, que atravessa e desafia a abraçar a incerteza e a abertura ao novo, questionando as noções de identidade e realidade¹³.

E Pedro era apenas o início. A fala dele foi como uma chave que abriu uma porta para muitas outras: vozes antes silenciadas, mas sempre presentes ao meu lado. A mãe do Pedro são muitas mulheres¹⁴ em processos múltiplos e singulares de atualização, ou seja, de devires. É ver-se e enxergar a coragem da verdade em si e em tantas outras mulheres. Uma diferenciação pelo acontecimento, atualizando seu corpo. Em *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, Gatos também da espécie Gato de Cheshire, Deleuze e Guattari (2011b) definem o acontecimento como um conceito limite que exprime a natureza do devir, a relação do devir com o devir-outro, e a relação do devir com o seu próprio devir. O contato com a experiência de devir daquela mãe me atualizou. Obedeci ao rótulo da garrafa, “Beba-Me”, aproximando do devir Menina Crescida¹⁵.

Kátia é mãe do Pedro! Uma vida que, embora num sistema atue sujeitando tanto docentes quanto alunos, re-existe e cria novos possíveis. Atualiza sua existência na criação de novas linhas e fluxos, subvertendo as limitações impostas e abrindo espaços para outras formas de vida. Olhar para ela implicou a coragem de olhar a minha própria trajetória e ver minha existência, de lembrar o que estava esquecido, de notar que o trajeto compartilhava trilhas próximas de tantas outras mulheres. Foi como mudar a lente dos óculos, afinando o olhar para perceber as belezas que podem existir mesmo quando nosso tamanho nunca é o adequado.

Ora estamos diante de uma sala cheia de portinhas, algumas pequenas demais, outras grandes demais. Às vezes a chave está no alto, longe do nosso alcance; outras vezes somos nós que crescemos tanto que acabamos presas na casa do Coelho, tentando encontrar uma saída,

¹³ Em *Lógica do Sentido* (2009), Deleuze traz a ideia de que o acontecimento é sempre ideal, puramente expressivo, sem lugar próprio, e desliza por sobre os estados de coisas, como uma neblina”.

¹⁴ Quando afirmo que “a mãe de Pedro são muitas”, faço referência à ideia de multiplicidade presente em Deleuze e Guattari na introdução de *Mil Platôs*: “Escrevemos O Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente”. Ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010, p. 17.

¹⁵ “Menina Crescida” faz alusão à obra *A Menina Repetente*, de Anete Abramowicz, que investiga as experiências de meninas que enfrentaram a repetência nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora analisa, com sensibilidade e rigor, as marcas sociais e subjetivas deixadas por essa trajetória escolar interrompida. Retomo essa referência porque muitas das mulheres que escutei em minha pesquisa, recentemente estudantes da EJA, foram crianças na década de 1990, meninas que, como as retratadas por Anete, vivenciaram a exclusão da educação formal e, décadas depois, retornam à escola em busca de outros sentidos para sua formação. Ver: ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

tentando caber em mundos que não foram feitos para o nosso tamanho. Por vezes, nossos pés parecem distantes, quase fora de nosso próprio corpo. No entanto, é exatamente nesse espaço de descompasso que o caminho não é um. Minhas colegas de trabalho, com percursos de formação envolvendo a EJA e a EAD, sempre estiveram nos cursos de formação, nas reuniões da Secretaria, nas escolas. Estavam ali o tempo todo, mas, ao seguir uma lógica massificada da visão, quase ninguém as percebia. Neste território que se abriu, como se atravessasse o espelho encontrei todas elas compartilhando a mesma mesa de desaniversário. Sentadas ao meu lado estavam Rosa, Luiza e Kátia, compartilhando o chá, as histórias e as conquistas que marcaram suas trajetórias.

Kátia certa vez contou-me que trabalhou muitos anos como gari, e que esse era um momento melhor do que os anteriores, pois embora limpasse a rua, já era um passo adiante na vida, com estabilidade no emprego. Na EJA, concluiu o ensino fundamental e passou neste concurso público. Foi assim, aos poucos, passo a passo, num descompasso possível e criativo, que criou seus filhos e, quando eles já estavam grandes, conseguiu matricular-se na faculdade. Ela ainda relatou que não existia a menor possibilidade financeira ou mesmo de tempo para que frequentasse um curso superior presencialmente.

Foi por esse caminho da EAD, tão criticado, que se tornou professora. Entrou no jogo sem convite.

Será que... O desejo de melhorar de vida e proporcionar um futuro melhor para seus filhos reconfigurou sua própria existência, reinventando-se constantemente e desafiando as limitações impostas pelo contexto social e econômico?

Meninas Crescidas que questionam e desafiam as regras do País das Maravilhas ao se depararem com personagens e situações absurdas, desafiam as normas e realidades estabelecidas e encontram-se em um ambiente educacional que muitas vezes parece ilógico e incoerente.

Luiza limpava uma casa com oito banheiros durante a graduação; Rosa limpou casas desde os doze anos de idade. Não eram convidadas da Rainha para o jogo de *croquet*, são professoras confrontando as estranhezas e as arbitrariedades. Ora reivindicando seus direitos de falar por si mesmas, ora dobrando-se para existirem sem grande alarde.

Assim como Alice, meninas que obedecem ao rótulo “Beba-me”, acaso Meninas Crescidas encontram forças para desafiar a tirania e a arbitrariedade, mostrando maneiras de afirmar sua voz?

Elas criam espaços de resistência e autonomia dentro de um contexto opressor e confuso?

Mesmo diante de regras aparentemente inquebráveis, é possível reivindicar a voz da própria narrativa e transformar a realidade ao seu redor?

Aprendemos a ser invisíveis, inclusive esquecer quem somos. É que dá vergonha. Na queda é bom falar sozinha, é um alívio que ninguém nos escute. Criar palavras e parecer corajosa sem que ninguém veja é bem mais fácil. É sedutor seguir um mistério, um enigma, um coelho branco. Exibir os conhecimentos no escuro é mais confortável.

Ter uma graduação frequentemente vista como um campo de formações aligeiradas, desintelectualizadas e despolitizadas, traz questionamentos sobre se isso faria os leitores olharem esse texto com desconfiança. A presença do passado pulsa, não como algo fixo ou distante, mas como uma força viva que atravessava cada trajetória. O Gato Deleuze, disse-me que a memória não é apenas o armazenamento de eventos passados, mas um campo de forças em constante transformação, onde o passado se virtualiza e se atualiza no presente¹⁶. Ele afirma ainda que "a repetição é o que expressa, em seu ser, um modo essencial do passado" (Deleuze, 2018, p. 118). O passado não é uma entidade fixa ou representável em sua totalidade, mas uma potência que se diferencia ao ser trazida à vida pelo pensamento ou pela experiência. Nesse movimento, o passado deixa de ser uma recordação estática e se torna um componente criador que reconfigura o presente e abre espaço para o devir.

O devir Menina Crescida, como passado, agora forçava o porvir Cartógrafa. As falas e lembranças dos corpos da pesquisa não eram memórias de trajetórias lineares de outras pessoas, mas fluxos de forças que se conectam, rompem com a normatividade e reinventam modos de existir. É preciso lembrar de onde vem o desejo de esquecer!

Rosa lembra, querendo esquecer, das reuniões de HTPC em que falavam sobre as professoras que estão chegando, agora formadas em EAD, um tipo de professora que mal sabe escrever. Kátia lembra, querendo esquecer, que não sabia como dar aula e que não se sentia boa como as outras professoras, aquelas que usavam vestidos. Luiza lembra, querendo esquecer, que a patroa dona da casa de oito banheiros disse que sua faculdade estava atrapalhando a dedicação na limpeza.

Existe desejo em querer esquecer os colegas nas disciplinas de mestrado, falando da precariedade da EAD, desejo de esquecer meu silêncio diante daquelas discussões, como quem escutava algo de outra pessoa bem distante.

¹⁶ DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 117-125.

Meninas Crescidas são atravessadas por desejos de silêncio e por desejos de quebrá-los também. A Cartógrafa desenha outros fluxos.

Acordei! Acordei do sonho da queda na toca diante de uma banca de seleção para o doutorado.

Ao final da entrevista, uma das avaliadoras me perguntou: “*Você ainda tem três minutos. Há algo que você queira dizer que ainda não foi dito?*” E eu disse: “*Eu não quero que essas mulheres sejam meu objeto de pesquisa. Eu quero chegar com todas elas, porque eu sou elas*”.

A partir desse gesto, a cartografia já não era apenas um método ou uma linguagem. Era ato. Ato de implicação, de inscrição do corpo no mapa que se traça, de dissolução da distância entre quem narra e quem é narrada. Era uma cartografia viva, feita de encontros, hesitações, vergonhas, coragens. Era o mapa desenhado com a própria pele.

Dali em diante, cada fala compartilhada deixou de ser apenas dado ou narrativa. Tornaram-se vibrações que atravessavam minha própria história, minhas hesitações, os silêncios que cultivei para não ser desautorizada...

Dizer isso não foi simples. Foram anos até alcançar essa frase. Não por falta de palavras, mas por medo. Medo de me dizer. De me implicar. De permitir que o corpo aparecesse no texto com seu trajeto nada distante.

Sentei em várias mesas de chá, Des-Mutação, Transversal, Múltiplos Uns, Possíveis e Razão Inadequada¹⁷, procurando algo que ainda não sabia nomear. Buscava um lugar, um modo de dizer que não me traísse. Recusava os métodos prontos, os caminhos já asfaltados, os formatos domesticados. Mas a recusa, por si só, não dava conta do que me atravessava.

As inseguranças vinham de antes. Marcas, às vezes caladas, outras vezes gritantes, da formação inicial. Por vezes, estamos tão crescidas, mas não há tamanho que baste quando tudo ao redor diz que não basta. A graduação em EAD, de uma mãe de três filhos pequenos, em horários fragmentados, entre silêncios e interrupções, teve sua experiência, por muito tempo, apagada. Como se, para ser legitimada no espaço acadêmico, fosse preciso omitir.

No mestrado, fui acolhida e reconhecida, mas também me calei. Colegas e professores discutiam com desdém a precariedade da EAD, e eu fingia que aquelas falas não me atravessavam. Escutava como se falassem de outra realidade. Meu orientador, homem

¹⁷ Os grupos de pesquisa mencionados no texto são: Des-Mutação, vinculado à Faculdade de Educação da UFSCar São Carlos e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Carolina Souza; Transversal, vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp e coordenado pelo Prof. Dr. Silvio Gallo; Múltiplos Uns, vinculado à Faculdade de Educação da USP e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Michela Tuchapesk da Silva; Possíveis - Blog com cursos de filosofia coordenados pelo Prof. Dr. Gustavo Almeida Barros e Razão Inadequada, uma produção independente sobre Filosofia, coordenada por Rafael Lauro e Rafael Trindade.

admirável e generoso, mas também atravessado pelas engrenagens do sistema, me disse certa vez: *“Você já superou essa fase. Não precisa contar para ninguém sobre a EAD”*.

Por vezes, sentia-me como se tivesse sido convidada pela Rainha para entrar no jogo. Um convite que parecia gentil, mas cujo tom eu jamais soube decifrar por completo. A formalidade da recepção me fazia acreditar que eu devia agradecer, que talvez fosse sorte estar ali. Mas a hostilidade das regras, o silêncio dos olhares, a sutileza dos critérios, tudo me dizia que aquele espaço não havia sido feito para esse corpo. Que era preciso manter a cabeça baixa, jogar com cuidado, não errar, ou não existir demais.

No doutorado, desejei falar das mulheres que se formaram na EAD, muitas delas atravessadas pela EJA, pela maternidade, pelas urgências e desvios da vida. Queria escutá-las. Queria que suas vozes emergissem como potência e não como exceção. Pensei em propor trocas de cartas, mas percebi nelas um receio que também já tinha sido o meu: o medo de escrever. De ser escrita. Então pensei em filmar. Queria capturar gestos, olhares, silêncios; fragmentos que, juntos, compusessem uma cartografia afetiva. Filmei! Mas algo me incomodava. Havia o risco de transformar as forças em formas, os fluxos em dados. Era preciso outra escuta. Uma escuta que não fixasse. Uma atenção ao que Deleuze e Guattari chamam de linha de fuga: aquilo que escapa, que resiste à codificação, que não se deixa aprisionar pela forma do conhecimento instituído. A cartografia que eu buscava não podia se transformar em prisão conceitual. Precisava respirar com elas.

Foi numa reunião com minha orientadora, Carol, minha outra lagarta de narguilé, que ouvi o que ainda não havia escutado em mim: *“Talvez a sua maior dificuldade esteja em aceitar que é você quem está na pesquisa. Que é sua voz que precisa emergir também”*.

Ela não me deu respostas, mas lançou fumaça. E, naquele dia, compreendi: o desafio não era com o método, nem com a pesquisa. Era com o gesto de me dizer. De assumir, com parresia, que esta pesquisa não falava apenas *sobre* outras mulheres, mas com elas.

Foi a partir disso que pude, enfim, afirmar: *“Eu sou elas”*.

Dali em diante, o que estava em jogo não era apenas escuta: era implicação ética, era coragem da verdade, era o risco do dizer. Assumir a EAD, minha maternidade durante os estudos, os julgamentos que suportei e o desejo que me moveu era parte indissociável da cartografia que eu desejava compor.

A pesquisa acontecia em mim e com as outras, e, e, e...

Não havia mais borda entre sujeito e objeto. Havia um campo de forças em constante atualização, um mapa vivo, sensível, insurgente. Eu já estava na mesa de chá há tempos.

Não cheguei depois. Não fui convidada. Já estava mesmo lá, sentada entre criaturas que, por tanto tempo, julguei estranhas. Ao redor da mesa, Meninas Crescidas. Não aquelas que perderam o rumo, mas as que, apesar dos atalhos, das curvas, dos desvios, insistem em seguir. Meninas com diplomas empilhados nas prateleiras; prateleiras essas que quase ninguém olha. Diplomas que não garantem pertencimento, porque ainda há quem veja nelas a falta, e não o excesso. Ainda há quem as enxergue como lacuna, mesmo quando já transbordam.

Nesse chá eterno, onde o tempo se recusa a passar, percebi que estávamos presas em um looping de conversas cortadas, lugares movediços, falas que se repetem sem resposta. “*Você quer mais um pouco?*” Perguntam, mas não escutam a resposta. É o gesto da inclusão formal, que não transforma. O tempo ali parece suspenso: não é que não avançamos, é que estamos sempre sendo recomeçadas. Não adiantava vestir o colete do Coelho, seguir o relógio ou sentar corretamente à mesa: as regras mudam a cada gole de chá. Algumas xícaras são ofertadas com delicadeza; outras, empurradas com acidez.

Naquela mesa, as Meninas Crescidas sabem da ausência. Já foram confundidas com erro, exceção, imprevisto. Já foram desacreditadas em entrevistas, concursos, salas de aula. Já ouviram que são despreparadas, despolitizadas, desqualificadas. Mas permanecem. Porque o chá continua, e a mesa está posta.

Referências

- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. M. Heloisa. Rio de Janeiro: DarkSide, 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. L. R. Salinas. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Trad. E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- ROLNIK, Suely. As aranhas, os Guarani e os Guattari. In: SANTOS, A. (org.). **Psicanálise esquizoanálise**. São Paulo: n-1 edições, 2022, p. 271–334.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2006.

SGARBOSA, Livia. **O Colégio São Benedito e a escolarização da população negra em Campinas-SP no início do século XX**. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Sobre as autoras

Livia Sgarbosa: Doutoranda em Educação - UFSCAR; Mestre em Educação no grupo, Estado, Política e Formação Humana da Universidade Federal de São Carlos, Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira na Universidade Salesiana em Campinas, graduada em História pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. Atualmente é formadora de professores pela rede Municipal de Monte Mor e Professora de História e Ciências Sociais na Escola Caramelo COC. É membro do grupo DES:MUTAÇÃO - Vida, Ciência e Educação - UFSCAR e pesquisadora do grupo Outra Margem - Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação: Arte, Ciência e Diferença - CEUCLA.
E-mail: liviasgarbosa@hotmail.com

Carolina Rodrigues de Souza: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com co-tutela na Ecole Normale Supérieure de Cachan, França (2008); mestre em Educação pela UFSCar (2004) e licenciada em Ciências Exatas, habilitada em Física pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Departamento Metodologia de Ensino (DME). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação em Ciências com aporte na discussão da epistemologia da Diferença. Coordenadora Institucional do PIBID da UFSCar. Líder do grupo de pesquisa Des:mutação - Vida, Ciência e Educação.
E-mail: carolinasouza@ufscar.br

Recebido em: 15 jul. 2025
Aprovado em: 17 jul. 2025

Fabulando estórias e poéticas com os vírus: experimentações e(m) educações multiespécies

Fable stories and poetics with virus: experiments and/in multispecies education

Fabulando historias y poéticas con los virus: experimentos y/en educación multiespecies

Tiago Amaral Sales¹

Fernanda Monteiro Rigue²

Resumo: O que pode um vírus? De que maneiras esses agentes compõem estórias mundanas, terrestres, carnaís, com os humanos e não-humanos? Como eles atravessam as nossas vidas e nos afetam? E se nos colocássemos atentos e atentas aos vírus, poderíamos aprender com suas existências? Quais fabulações e estórias seriam possíveis ao devirmos com eles, vislumbrando inusitadas e inconfessáveis relações-criações? A partir destas inquietações, colocamo-nos no exercício de criar cinco breves estórias escritas e uma imagética, em fabulações especulativas movimentadas em experimentações poéticas e ficcionais. Para tal, atentamos a outros encontros já vividos e fabulados com os vírus e à potência criadora-educativa desses contatos e seus contágios afetivos, Tateando futuros ao perceber em como isso ressoa em nós e nas multiplicidades de habitar o mundo.

Palavras-chave: Fabulação especulativa; Educação e criação; Vírus.

Abstract: What can a virus do? In what ways do these agents compose mundane, earthly, carnal stories, with humans and non-humans? How do they cross our lives and affect us? And if we paid attention to viruses, could we learn from their existence? What fables and stories would be possible when we interact with them, glimpsing unusual and undeniable relationships-creations? Based on these concerns, we embarked on the exercise of creating five brief written stories and one image, in speculative fables based on poetic and fictional experiments. To this end, we will pay attention to other encounters already experienced and fabled with viruses and the creative-educational power of these contacts and their affective contagions, groping for futures by realizing how this resonates in us and in the multiplicities of inhabiting the world.

Keywords: Speculative fabulation; Education and creation; Virus.

Resumen: ¿Qué puede hacer un virus? ¿De qué manera estos agentes componen historias mundanas, terrenales y carnales, con humanos y no humanos? ¿Cómo cruzan nuestras vidas y nos afectan? Y si prestamos atención a los virus, ¿podríamos aprender de su existencia? ¿Qué fábulas y historias serían posibles cuando interactuáramos con ellas, vislumbrando relaciones-creaciones insólitas y innegables? A partir de estas inquietudes, nos embarcamos en el ejercicio de crear cinco breves relatos escritos y una imagen, en fábulas especulativas basadas en experimentos poéticos y ficcionales. Para ello, prestamos atención a otros encuentros ya vividos y fabulados con los virus y el poder creativo-educativo de estos contactos y sus contagios afectivos, tanteando futuros al darnos cuenta de cómo esto resuena en nosotros y en las multiplicidades de habitar el mundo.

Palabras claves: Fabulación especulativa; Educación y creación; Virus.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.

Primeiros contágios

“[...] um querer viver e não deixar morrer”
Christine Greiner (2023, p. 65).

*“[...] Nós fazemos rizoma com nossos vírus, ou antes,
nossos vírus nos fazem fazer rizoma com outros
animais”*
Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011, p. 27-28).

Todos nós temos alguma estória³ com os vírus – e, na ausência delas, podemos criá-las. Eles atravessam nossos corpos, nos infectam, se misturam aos nossos genes, metamorfoseiam nossa carne. Alguns podem, sim, nos adoecer. Mas e se, para além das lógicas biomédicas e patologizantes da vida em contato com os vírus, deslocássemos e concentrássemos nossa atenção para pensar no que podemos aprender com eles?

É nisso que este trabalho investe: pensar em aprendizagens possíveis que emergem em escritas de histórias, de fabulações que ficcionalizam a vida para experimentar modos multiespécies⁴ de se relacionar com os vírus. Para além do bem e do mal, essa escrita alinhava sensações e acontecimentos que estão no entorno do contato do humano com o vírus, com aquilo que se passa no ato imprevisível de viver, conviver e também morrer com os vírus. “Quando falamos de vida, pensamos nela como um fluxo incapturável [...]” (Sales, Rigue, Dalmaso, 2023, p. 03), e é assim que algo vem ao encontro das multiplicidades que emergem dessa relação.

Sobre os vírus, os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011, p. 27-28) refletem que podemos aprender rizomaticamente a “Buscar sempre o molecular, ou mesmo a partícula submolecular com a qual fazemos aliança” já que “[...] um vírus pode conectar-se a células

³ As histórias, conforme Donna Haraway (2023) fazem “[...] referência a narrativas fabuladas em que se mesclam fato e ficção, com especial atenção à forma da narração (...)” (p. 17). Com uma escrita baseada na ficção, as histórias pulverizam acontecimentos, nem sempre organizados, que dizem da vida e dos corpos que habitam o mundo. “Se uma profusão de história conturbadas é a melhor maneira de contar sobre a diversidade contaminada, então é hora de tornar essa profusão parte de nossas práticas de conhecimento” (Haraway, 2023, p. 70).

⁴ Nos inspiramos nos Estudos Multiespécies para traçar essas reflexões. Donna Haraway é uma autora que muito nos ensina acerca desse tema, sobretudo na artesanaria de cultivar emaranhados de espécies companheiras, aprendendo a viver e morrer com elas. Segundo a autora, “Meus relatos multiespécies contam sobre a recuperação em meio a histórias complexas, que são tão cheias de morte quanto de vida; tão cheias de finais, e mesmo de genocídios, quanto de inícios. Diante do inexorável excesso de sofrimento historicamente específico das amarrações entre espécies companheiras, não me interessam a reconciliação nem a restauração, mas estou profundamente comprometida com outras possibilidades mais modestas de recuperação parcial e de nos levar bem. Chamemos isso de “ficar com o problema”. Assim, procuro por narrativas reais que sejam também fabulações especulativas e realismos especulativos. Nessas histórias, os jogadores multiespécies, entremados em traduções parciais e imperfeitas através da diferença, refazem os modos de viver e morrer sintonizados com o florescimento finito ainda possível, com a recuperação ainda possível” (Haraway, 2023, p. 23).

germinais e transmitir-se como gene celular de uma espécie complexa; além disso, ele poderia fugir, passar em células de uma outra espécie, não sem carregar ‘informações genéticas’ vindas do primeiro anfitrião”. Assim, como afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 27-28) na epígrafe que abre esse texto, “[...] nós fazemos rizoma com nossos vírus, ou antes, nossos vírus nos fazem fazer rizoma com outros animais”.

Se nos colocarmos atentos e atentas às existências virais que entram em relação com as nossas vidas, quem sabe seja possível, com elas, aprender algo. A potência metamórfica, as variações múltiplas, os rizomas (Deleuze; Guattari, 2011): são ensinamentos multiespécies que acontecem entre contágios. Entretanto, em decorrência de discursos e práticas engendrados pelas Ciências com C maiúsculo – sobretudo as Médicas e Biológicas –, restringiram-se essas microvidas ao lugar do perigo, do medo, do horror, como se fossem más, rotuladas unicamente como germes de patologias, destituindo a força criadora e relacional de, com elas, também nos afetarmos em encontros interessantes e potentes.

Existem diferentes regimes de verdade que constituem os discursos que encontramos e/ou experimentamos no cotidiano. A maior parte deles prolifera crenças baseadas no duplo saúde-doença, como se os corpos fossem meros depósitos daquilo que o regime biomédico compreende como cura ou adoecimento na modernidade colonial (Preciado, 2022). Christine Greiner (2023), na obra *Corpos crip: instaurar estranhezas para existir*, permite pensar o corpo como uma complexidade inacabada, portanto, como pluralismo e multiplicidade, para além das fronteiras, categorizações e estereótipos.

Todas as vidas carregam consigo singularidades, e o modo como cada uma se relaciona com o que encontra no mundo é rizomático (Deleuze; Guattari, 2011). O estado de cada corpo/organismo é variável. As Teorias Crip, por exemplo, tratam-se de um modo de produção de conhecimento que considera as leituras que o próprio corpo faz de si, portanto, uma forma de produção de saber político que afirma “[...] políticas para a vida” (Greiner, 2023, p. 25).

Nessa seara, as Teorias Crip apresentadas por Greiner (2023) admitem os estados de vulnerabilidade dos corpos como horizontes para a reinvenção de si, rachando a lógica de controle da vida e a expectativa de sucesso neoliberal que encontramos no presente. Viver nos parâmetros neoliberais de ativação inibe a oportunidade de prestar atenção às modulações da metamorfose, dos modos singulares de viver-e-morrer com (Haraway, 2022) os vírus. Isso porque a paralisação dos corpos, por conta das diferentes configurações que afetam a carnalidade das existências (como infecções, deficiências e possíveis adoecimentos), descaracteriza as pessoas por elas atravessadas, como se, a partir dos diagnósticos, deixassem

de lado suas subjetividades para se tornarem, então, meros ‘doentes’, mais do que corpos afetados ou, quiçá, adoecidos... logo, totalizados, despotencializados e vinculados ao regime do desencanto⁵.

Por isso, em uma abordagem que pensa o emaranhado multiespécie que acontece entre humanos-vírus, essa escrita se inspira nas Teorias Crip e nos Estudos Multiespécies para criar a partir de processos relacionais que dizem do contato com os vírus. Corpos diferenciados encontram na escrita fabulativa um horizonte para dar a ver e pensar a potência do que se pode em meio ao encontro e às relações com os vírus. Circular, pensar através do meio, evocar e honrar essas relações (Despret, 2023) com os vírus. Assim, experimentamos cinco escritas de histórias que acontecem em fabulações e poéticas, ficcionando o vivido ao criarmos com os vírus. “Escrever não para explicar, mas para modificar as relações, as maneiras de se relacionar” (Despret, 2023, p. 112).

Abrimos as histórias a seguir com uma imagem criada a partir da nossa apresentação de trabalho no *IX Seminário Conexões: Deleuze e Linhas e Cosmos e Educação e...*, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no período de 27 a 29 de maio de 2024. A mesma ocorreu junto a outros trabalhos do *Grupo de Pesquisas multiTÃO: prolifer-artes subvertendo ciências, educações e comunicações* (CNPq-Labjor-Unicamp). A Imagem 1 consiste, então, em uma fotografia do que se passou em uma mesa de trabalho (Dias, 2022; 2023) com os vírus (Sales; Dias, 2024)⁶, na qual experimentamos histórias fabuladas com esses pequenos seres, sendo também uma ramificação – assim como este artigo – da pesquisa de pós-doutorado em Divulgação Científica e Cultural realizada pelo primeiro autor junto ao respectivo grupo na Unicamp e com supervisão de Susana Oliveira Dias, que investigou maneiras de aprender e comunicar com os vírus, em interfaces com as ciências, artes, filosofias, educações, e... e... Posteriormente, revisitamos registros para buscar inspirações advindas da escrita inicial do resumo e da apresentação do trabalho citado acima para a feitura deste texto de histórias fabuladas que se seguem.

⁵ No artigo “A aids como dispositivo: linhas, te(n)sões e educações entre vida, morte, saúde e doença” (Sales, 2022) pensa-se em algumas dimensões de patologização e desencanto das vidas atravessadas pelo vírus HIV e afetadas pela Aids. Ver: SALES, Tiago Amaral. A Aids como dispositivo: linhas, te(n)sões e educações entre vida, morte, saúde e doença. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 1-28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0073>. Acesso em: 13 jul. 2025.

⁶ Algumas questões em nós ecoaram e inspiraram na feitura dessa mesa de trabalho com os vírus: “Como ficar com o problema de habitar um mundo com os vírus? Entre pandemias, infecções, mutações, contágios corporais e afectivos, de que maneiras esta coexistência multiespécie nos permite criar ao devir com, viver com e morrer com esses seres microscópicos que se situam no entre?” (Sales; Dias, 2024, [n. p.]).

Fabulando histórias e poéticas com os vírus

Imagem 1: Devir com os vírus em mesas de trabalhos... no conexões!



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Um encontro molecular tecido ao acaso.

Gotículas de algum corpo animal carregando minúsculos corpos virais.

Um formado por células, o outro não.

Cada um com suas diferenças.

Quando se encontram, o que acontece?

Poderíamos dizer que... depende.

Depende de como está cada corpo, de como se faz esse encontro, de como ele procederá.
Depende.

Depende também de como tecemos a nossa atenção a eles, os pequenos... vírus.

De tão diminutos, adentram onde menos podemos imaginar.

As nossas mínimas cavidades tornam-se gigantescas.

Entram e fazem uma bagunça total!

Misturam os seus genes com os nossos... humanos.

E depois, o que resta?

Outra coisa...

E antes, o que existia?

Outra coisa... diferente.

Talvez, se tantas metamorfoses que passamos com os vírus ao longo de nossa ancestralidade evolutiva, jamais fomos humanos...

Sempre fomos... uma mistura...

Não mistura qualquer, mas um resultado de certos encontros localizados...

Encontros em tempos e espaços...

Encontros intensivos,

Afe(c)tivos,

Transformativos,

Infectantes,

Desviantes,

Degenerativos,

Regenerantes,

Inventivos...

Que nos ensinam

Que nos compõem

Eis a arte de se fazer com... os vírus?

Depende,

Talvez,

Ou melhor: sim.

Também se fazer com os vírus.

Você está doente.
É preciso intervir.
Afasto-se, temporariamente, do que você fazia.
Fique recluso/a.
É momento de se isolar.
– A mistura entre ter de ser separado pela infecção, e viver o tempo para o corpo humano se recuperar ao intenso encontro. Que complexo é isso!
“Existem procedimentos para tratá-lo/a”, dizem as vozes médicas.
“Todos cientificamente validados”, repetem.
Embora aprovados, eles causam muitos efeitos colaterais. É preciso aguentar!
Enquanto isso, as suas marcas persistem.
Ecoam.
O diagnóstico, o medo e a ansiedade.
O contato com o vírus, a doença, os cortes.
Privações entre muitos dias e noites marcados pelas paredes brancas e geladas.
E só.
Sempre só.
Ou, pensando bem, nunca só!
Acompanhado/a: com os vírus – discursivamente e carnalmente.

Falta o ar.
A vida em cheque.
O medo constante.
Os sinais na pele.

Confusão e zona cinza.
O limbo.
E agora?
O estado de dor fala.
Ele me testa.
Por vezes, paralisa.
Cenas de uma convivência complexa.
É preciso coragem para continuar!

Quanto pode nos ensinar uma com-vivência viral?
Que força carregam estes seres acelulares?
Potência metamórfica, tantas vezes destrutiva.
Para além do bem e do mal, força – repito. E que força!

Só sei que passei por isso.
Passamos...
Agora, mudei.
Mudamos...

Desfiz algumas compreensões.
Me aproximei de outras.
Aprendi a dizer não.
A dizer sim para mim...
Sim para o mundo, sim para nós!

Muito do que cabia já não faz sentido mais
E as rotas imprecisas... é preciso recalcular...

O vírus, introjetado em minha vida como vilão.
Ele me fez repensar tantas coisas...
Reorganizar outras.
Poderia, quem sabe, dizer que foi tudo ruim.
Não nego que foi difícil, sim... e às vezes ainda é!
Mas ele me permitiu metamorfosear.

Com ele, desacelerei.
Percebi que os prazos não eram tão apertados assim.
Que a vida é muito mais ampla e rica do que eu imaginava.
Que o trabalho é só o trabalho e que viver é muito mais – sempre é! sempre pode ser!

O contato íntimo, interno, carnal... com o vírus me permitiu ‘espantar’ com o modo pelo qual era conduzido/a para exercer minhas atividades profissionais.

Com ele, percebi os interesses neoliberais de produção em massa constante que já ocupava a minha carne.

Por isso, fui compulsoriamente convocado/a a articular outros modos de viver.

A dor como propulsora – não romântica – da vida.

A metamorfose em sua visceralidade.

A potência de poder, enfim, mudar...

Estórias com os vírus

Estórias para contar

Vivências multiespécies

Caminhos a fabular

A arte de poder

Um mundo ensaiar

Sentir os lutos

Poder experimentar

Caminhos em rizomas

Seguir a vasculhar

Perguntar ao corpo

O que pode falar

Criar alianças

Para além do bem e do mal

Tecituras éticas, estéticas, políticas

De uma existência a viralizar...

Para não concluir

O que fica desses nossos caminhos trilhados em paisagens multiespécies, em um mundo repleto de outras vidas? Algumas reflexões nos atravessam a seguir, pensando e fabulando com os vírus:

Resta-nos, então, viver e morrer com os vírus, viver e morrer com os problemas, viver e morrer com os possíveis que se anunciam nas coexistências multiespecíficas, viver e morrer com os outros seres: viver e morrer com Gaia, criando mundos. Para tal, temos a tarefa de não olhar o que se apresenta como problema como algo ruim, mas entender que naquilo/naquele está um caminho para mudar, para devir-com, para metamorfosear. E, nesta árdua tarefa de viver-e-morrer-com, diariamente, também semear mundos possíveis, nas sombras e ruínas de outros que já não cabem mais, e precisam findar (Sales, 2024, p. 371).

Viver e morrer com (Haraway, 2022) os vírus. Aprender nessas coexistências multiespécies, mesmo em seus atritos – e, tantas vezes, intensos estragos –, em suas composições situadas em tempos e espaços, em suas ramificações rizomáticas. Uma árdua tarefa: julgar menos e compor mais. De cultivar a vida, de negar os microfascismos, de ensaiar contágios desejosos, potentes, afetivos.

Converter a vulnerabilidade em criação é uma aposta das Teorias Crip; é uma ativadora de processos que admite as diferenças como mote para desconstrução e ativação de novos modos de habitar o mundo (Greiner, 2023). Investir na atenção aos emaranhados entre espécies companheiras é outra aposta dos Estudos Multiespécies, como nos ensina Haraway (2023). Buscamos, dessa forma, traçar essas movimentações para compor estas escritas com os vírus, em fabulações de histórias possíveis que ampliem nossa capacidade de cuidado e presença no mundo.

Vinciane Despret (2023) aponta para a importância de entrar em relação, instaurar movimentos narrativos para insuflar a vida daqueles que ficam. Fazer aquilo que nos atravessa, a partir da relação com os vírus como um horizonte de fazer escritural, é dar espaço para os múltiplos e para as bifurcações. É investir na instauração da potência comunicativa daquilo que nos afeta, permitindo que novas proliferações e encantamentos comecem a florescer.

Assim, este escrito desejou agenciar, mesmo que de maneira sutil e breve, uma ecologia de experiências que metamorfoseassem o que se passou no tecido das vivências e das autoficções, a partir de conexões inéditas e fabulativas. As histórias ficcionais deram vazão a afetos que se materializaram em palavras gravadas. Elas consistem em experimentações, na

medida em que se investe nas relações com os vírus, com o que nos atravessa, com nossas vidas e com o mundo. São pequenas criações rizomáticas, metamorfoses moleculares, possíveis... com os vírus, a nos infectar.

Continuemos “[...] porque a vida continua” (Despret, 2023, p. 162)! Continuemos convivendo e fabulando com os vírus, em experimentações desejosas, em criações coletivas, em contágios afetivos!

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DESPRET, Vinciane. **Um brinde aos mortos: Histórias daqueles que ficam**. São Paulo: n-1 edições, 2023.

DIAS, Susana. Mesas de trabalho a céu aberto. **ClimaCom – Políticas Vegetais**, Campinas, v. 9, n. 23, [n. p.], dez. 2022. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/mesas-de-trabalho/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

DIAS, Susana. Um caminhar multiespécies: mesas de trabalho como modos de habitar artes, educações e comunicações diante do Antropoceno. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 1-22 (e12), 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/84146>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GREINER, Christine. **Corpos crip: instaurar estranhezas para existir**. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno**. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

HARAWAY, Donna. **Quando as espécies se encontram**. São Paulo: UBU Editora, 2022.

PRECIADO, Paul. **Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SALES, Tiago Amaral. Diante do antropoceno: educações para viralizar mundos possíveis. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 3, p. 350-373, 5 nov. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v13i3.8306>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SALES, Tiago Amaral; RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Modos de habitar o mundo: uma educação em ciências com/em meio à/pela vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124171, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124171vs01>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SALES, Tiago Amaral; DIAS, Susana Oliveira. Devir com os vírus em mesas de trabalho. **ClimaCom – Desvios do “ambiental”**, Campinas, v. 11, n. 27, [n. p.], dez. 2024. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/devir-com-os-virus2>. Acesso em: 14 jul. 2025.

Sobre o autor e a autora

Tiago Amaral Sales: Professor Assistente nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, vinculados ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGPEDU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutorado em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Santa Catarina (UNESA). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU).

E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com

Fernanda Monteiro Rigue: Professora Adjunta dos cursos de Química (Licenciatura e Bacharelado) do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU). Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul (IFFar/RS).

E-mail: fernandarigue@ufu.br

Recebido em: 19 dez. 2024

Aprovado em: 11 jul. 2024

Profe-húmus: compostagens para pensar-com biologias, criações, arte e vida

Profe-húmus: compostings to think-with biology, creations, art and life

Profe-húmus: compostajes para pensar-con biología, creaciones, arte y vida

Marcos Allan da Silva Linhares¹

Keyme Gomes Lourenço²

Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho³

Resumo: Esse ensaio propõe um mergulho em composteiras e docências com uma perspectiva multiespécie. A compostagem aqui é entendida como potência para transformação de espaços educativos que surgem entre as relações com todos os seres. A partir das ideias de Ailton Krenak, Donna Haraway, Anna Tsing e outros a compostagem é experimentada em construções coletivas de saberes, que questionam as categorias tradicionais que põem o humano como protagonista. Propomos “composteiras docentes”, buscando criar ambientes de aprendizagem onde as relações entre os seres sejam exploradas para potencializar educações que valorizem a multiplicidade de formas de vida e a colaboração multiespécie, pensando em como o processo de compostagem pode fertilizar novas práticas pedagógicas e formas de viver e ensinar.

Palavras-chave: Compostagem; Experimentação; Multiespécie.

Abstract: This essay proposes a dive into composting and teaching from a multi-species perspective. Composting here is understood as a potential for the transformation of educational spaces that arise from relationships with all beings. Drawing on the ideas of Ailton Krenak, Donna Haraway, Anna Tsing, and others, composting is experienced in collective knowledge-building practices that question traditional categories which place humans as the protagonists. We propose 'teaching composters,' seeking to create learning environments where relationships between beings are explored to enhance educations that value the multiplicity of life forms and multi-species collaboration, thinking about how the composting process can fertilize new pedagogical practices and ways of living and teaching.

Keywords: Composting; Experimentation; Multispecies.

Resumen: Este ensayo propone una inmersión en compostadoras y docencias desde una perspectiva multiespécie. La compostaje aquí se entiende como una potencia para la transformación de espacios educativos que surgen de las relaciones con todos los seres. A partir de las ideas de Ailton Krenak, Donna Haraway, Anna Tsing y otros, la compostaje se experimenta en construcciones colectivas de saberes que cuestionan las categorías tradicionales que colocan al humano como protagonista. Proponemos 'compostadoras docentes', buscando crear ambientes de aprendizaje donde se exploren las relaciones entre los seres para potencializar educaciones que valoren la multiplicidad de formas de vida y la colaboración multiespecie, pensando en cómo el proceso de compostaje puede fertilizar nuevas prácticas pedagógicas y formas de vivir y enseñar.

Palabras claves: Compostaje; Experimentación; Multiespecie.

¹ Universidade Federal de Uberlândia - UFU

² Universidade Federal de Uberlândia - UFU

³ Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Compostagem

A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial.
Ailton Krenak, 2020, p. 15

A vida está em tudo, já dizia Ailton Krenak (2020), ela nos movimenta, nos atravessa e por ela somos carregados para outros lugares para vivermos outras coisas, sem roteiros, sem pretensões, sem hierarquias, só a vida por ela mesma pedindo para que a vivemos. Numa compostagem a vida também pede passagem, abre espaço para experimentarmos um viver-com, em coletivo. A compostagem decompõe a matéria, os tempos, e, com o auxílio de outros seres vivos, como os fungos e as bactérias, alcança outras formas de vida.

Na compostagem decompomos, fermentamos, misturamos para formarmos o adubo, o *húmus* fertilizante para o crescimento e florescimento de vidas-outras na superfície. Uma compostagem só pode ser gestada se fermentada e alimentada de bons sentimentos para poder transformar, realocar a matéria para que ela faça composição com novas estruturas, com outras formas de fazer aparecer a vida na terra.

Ao falarmos de compostagem estamos falando de vida atravessando tudo, de norte a sul, em todas as direções e em suas mais diversas formas. Ao fertilizarmos uma composteira passamos a dar valor ao composto que nos incentiva a não levarmos tão a sério as categorias e quem sabe fazermos com que elas se adaptem as complexidades desse mundo (Franklin, 2017). Complexidades que envolvem o fazer da compostagem como o tempo, a paciência, as experimentações, as vivências, as companhias e as alianças que fazemos ao longo do processo de composição numa composteira ou no cotidiano da vida.

A compostagem trata de interações, de imprevisibilidades, de simbiose com o mundo e com as espécies que com-partilham desse composto conosco. É um processo lento, sinestésico, que pode dar muito certo ao mesmo tempo que pode dar muito errado. É olhar para a sua própria composição como devir⁴, algo que não está pronto e que dependendo do tempo, do clima, das energias ao redor de suas pilhas de compostagem pode mudar toda a forma sobre como se aparece no mundo.

⁴ Para Deleuze o devir é imperceptível, é aquilo que está contido em uma vida, jamais como forma de imitação ou representação, mas como processo de desejo, de dupla captura, de evolução assimétrica, não paralela. O devir é geográfico, são direções, entradas e saídas, sempre em via de fazer-se. Ver: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

Desejamos compostar. Como quem pega o alimento e coloca na composteira à espera de algo por vir, na esperança de que seja transformado ou modificado. Desejamos um texto-composto que se faz misturando formação, Biologia, docência, tempos, experimentações que se fazem no decorrer das vivências em sala de aula e que entrelaçam vidas, educações, criações, fabulações e tantas outras composições que interseccionam e compõem nosso fazer docente.

Desejamos compostar. Sujar as mãos de terra, pisar com os pés descalços nesta terra que há tanto tempo nos faz companhia, mas que por vezes não aparece na formação de professores. Fazer a terra entranhar em nossos pensamentos, compor com ela, escrever-com. Uma escrita-terra que não é a respeito da terra, que não busca representá-la, mas ao invés disso se propõe a escrever junto, sobre os modos como ela, enquanto superfície, penetrou na trama do mundo e se tornou essa zona de habitação coletiva (Ingold, 2019a).

Compostar como minhoca que circula, faz rizoma⁵, abre caminhos, cria atalhos, constrói canais e inventa outros modos de se relacionar com quem o acompanha. Fazer fermentar vivências, experimentações, histórias, traços de vida. Fazer ver como essas compostagens docentes estão entremeadas nas formas de decomposição dos sujeitos: professores, professores em formação... e como com ela podemos criar outros modos de estar e de viver na escola.

Compostar na docência é estar em contato com um terreno fértil para experimentações. É o lugar onde nascem as mais belas e lindas flores a partir das relações com os outros companheiros de vida, humanos e mais que humanos, todos num lugar só, sem hierarquias e nem funções. É uma terra produtiva, que produz gente, que produz lugares, que produz vidas com um desejo quem sabe “de devolver nossa imaginação letrada à nossa experiência de habitar a Terra” (Ingold, 2019a, p. 66).

Criar em compostagem é deixar um pouco de lado a centralidade do *homos*, do humano-professor, para perceber outras composições que também nos fazem companhia na escola como as plantas, as marcas, o sol, os caminhos, o céu, as crianças, as miudezas que juntas formam um *húmus* que é solo/composto, espaço para um trabalho multiespecífico que não se contenta em ficar nessas linhas, mas que extravasa para as relações em sala de aula, nos espaços escolares, nas linhas tecidas no contato com as educações cotidianas.

O trabalho multiespécie tem relação com multiplicidade. Multiplicidade tem relação com a vida em coexistência nesse mundo. Pensar numa compostagem docente é também se

⁵ “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser”. Ver: DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol. 1. Trad. A. L. Oliveira, A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (p. 49).

abraçar a uma perspectiva que olhe para essa diversidade de seres (as plantas, os vírus, os cogumelos, os insetos, entre outros) e para as influências que eles exercem nas nossas vidas e nas vidas uns dos outros (Pereira, 2018).

Assim a perspectiva multiespécie nos ajuda na construção dessa composteira pois é pensando nessa rede de seres, humanos e mais que humanos, vivendo em coletividade e estando juntos em aliança neste mundo é que podemos encontrar outras e novas formas de narrar uma vida compartilhada, não somente na natureza e em sociedade, mas em diversos outros ambientes, como as instituições escolares.

O olhar multiespécie nos ajuda a perceber que as ciências (bio)lógicas não são suficientes para dar conta e para conhecer as vidas de outros seres que estão em aliança conosco, colocando em destaque a necessidade de rompermos com o par ciência-objeto que por vezes coloca os seres mais que humanos em um lugar meramente de objeto de estudo, sem linguagem, racionalidade e subjetividade (Pereira, 2018).

Ao invés disso podemos notar e nos relacionar de outras formas com os seres que compõem esse mundo com a gente borrando as barreiras que por muito tempo foram impostas a fim de nos separar. A vida, por essa ótica, é variável, maleável, heterogênea, em constante movimentação, em emaranhados que estão para além das taxonomias e classificações.

Não há uma exclusão das ciências e do conhecimento científico, muito menos uma distinção que separa os humanos dos seres mais que humanos, porém pensa-se em uma compreensão de mundo que se inspire nas ciências naturais, mas que vá além, “trazendo diferentes corpos de conhecimento para conversar e empurrando-os em novas direções” (Dooren; Kirksey; Münster, 2016, [n. p.]).

Trata-se de prestar atenção nas diversas formas de vida que se entrelaçam conosco nesse tempo de vida na Terra, como uma arte de notar, de prestar atenção, de fazer mundos. Os projetos de fazer mundo não se restringem aos humanos, mas a todas as atividades práticas do fazer da vida que na maioria das vezes não tem a ver com o “futuro” ou com o “progresso” do mundo, mas com o olhar para o nosso redor ao invés de olhar para a frente (Tsing, 2022).

Assim as composteiras fazem *húmus* ao recusar os papéis definidos, as hierarquias escolares e sociais para tecermos relações uns com os outros, como na compostagem que não se faz somente com terra e sol, mas com a interdependência entre humanos e não humanos e extra humanos, assim estaríamos incluindo tudo como vida - os elementos bióticos e abióticos como a água, as pedras, o vento, os seres visíveis e os microscópicos, a vida e a morte. Uma compostagem que desmancha definições: ora realocando os humanos de uma posição de

sujeitos soberanos e superiores; ora tirando os mais que humanos de uma posição meramente de objetos, colocando-os como sujeito de história e de vida, que nos ensinam como ver uma escola-composto que se torna espaço de conhecimento “quando professores não sabem que são professores, alunos não sabem que são alunos, esses papéis variam a cada momento e há uma sombra sob a qual todos podem se sentar para compartilhar a existência” (Fonseca; Castro; Firmeza, 2022, p. 18).

Largar o *homos* e ir para o *húmus*, para o solo, para o trabalho multiespecífico, também se faz num trabalho de colocar a vida em movimento, de transformar a formação de professores em terreno fértil para a germinação de outras formas de existir, de se relacionar e de ocupar esse espaço que por tanto tempo é/foi falado e debatido em nossas rodas de conversas, mas por vezes centrado no humano, nas humanidades, na relação professor-aluno, sem se lembrar das múltiplas formas de vida e de viver que cercam o fazer docente, o *húmus*, as *humusidades*. Quem sabe ao pensar em um professor-composto/*profe-humus* passemos a enxergar a docência como um antídoto frente às formas de extinção da vida, um adubo para fertilizar nossos pensamentos, práticas e conhecimentos e assim plantarmos sementes-outras para além das monoculturas que tanto anseiam por crescer no terreno escolar (Fonseca; Castro, Firmeza, 2022).

Logo é objetivo deste ensaio experimentar novas formas de vivenciar docências através de uma compostagem/composteira docente (Franklin, 2017), criando um local de trabalho em via de se fazer, em interações imprevisíveis, sem objetivos a priori, mas com desejos de narrar outras histórias, de compostar na formação de professores novas formas de criar alianças neste mundo através das experimentações, fabulações e vivências em coletivo.

Profe-húmus

Aprendemos nas disciplinas de ecologia que húmus é o produto resultante da matéria orgânica decomposta, formando uma compostagem natural, o adubo “completo” rico em nutrientes e vitaminas⁶. Nos aproximamos de um outro conceito de *húmus*, pensado pela filósofa e zoóloga Donna Haraway em entrevista para Sarah Franklin (2017) para pensar num *húmus* que tem relação com o solo, que é composto para aqueles que cuidam com a terra, que se aproximam dela e que criam relação uns com os outros, como numa compostagem.

⁶ Disponível em: <https://abrir.link/yBqcN>.

Nos apegamos ao conceito de *húmus* para nos afastar das humanidades, desenlaçar a formação de professores de Biologia de um ideal humanizado-dominador para compor a docência com outras formas de vida que nos aproximam da terra, do chão, do solo em companhia com outras espécies companheiras que fazem parte desta experiência coletiva de vida no mundo.

Por isso o *profe-húmus* não pensa em hierarquias e dominações, em classificações, mas em formas de estar em contato com a vida, em suas múltiplas formas, um estar juntos. O *profe-húmus* se afasta daquele professorar que esquece de se aproximar das miudezas do chão, mas está disposto a contar histórias com elas, criar relações de florescimento em meio à destruição, as formas de cerceamento e dominação da educação. *Profe-húmus* é a esperança de novos futuros possíveis-reais em aliança com os parentes (humanos e mais que humanos) na educação, nas escolas e nos diversos espaços educativos, é multivida, multiplicidade.

O que decompomos em nós que pode ser adubo para novas experimentações na docência? Ousamos lançar essa pergunta na disciplina Biologia e Cultura, no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia para experimentarmos outras formas de pensarmos a docência em aliança com a terra, com os seres mais que humanos, com os vegetais e com as múltiplas espécies companheiras.

Partimos da ideia de construir composteiras docentes ao longo da disciplina em dois momentos: de coleta e de experimentação. Os momentos de coleta eram aqueles destinados a coleta de materiais para compor a composteira (podiam acontecer dentro ou fora dos momentos da disciplina), elementos que não eram escolhidos a priori, mas aqueles que fossem surgindo ao longo do processo de construção da compostagem, logo poderia ser fotografias importantes, uma flor que cai no meio do caminho para a universidade, um trecho de uma música marcante, um cartão de visita, um *flyer* de visita a um museu, entre outros.

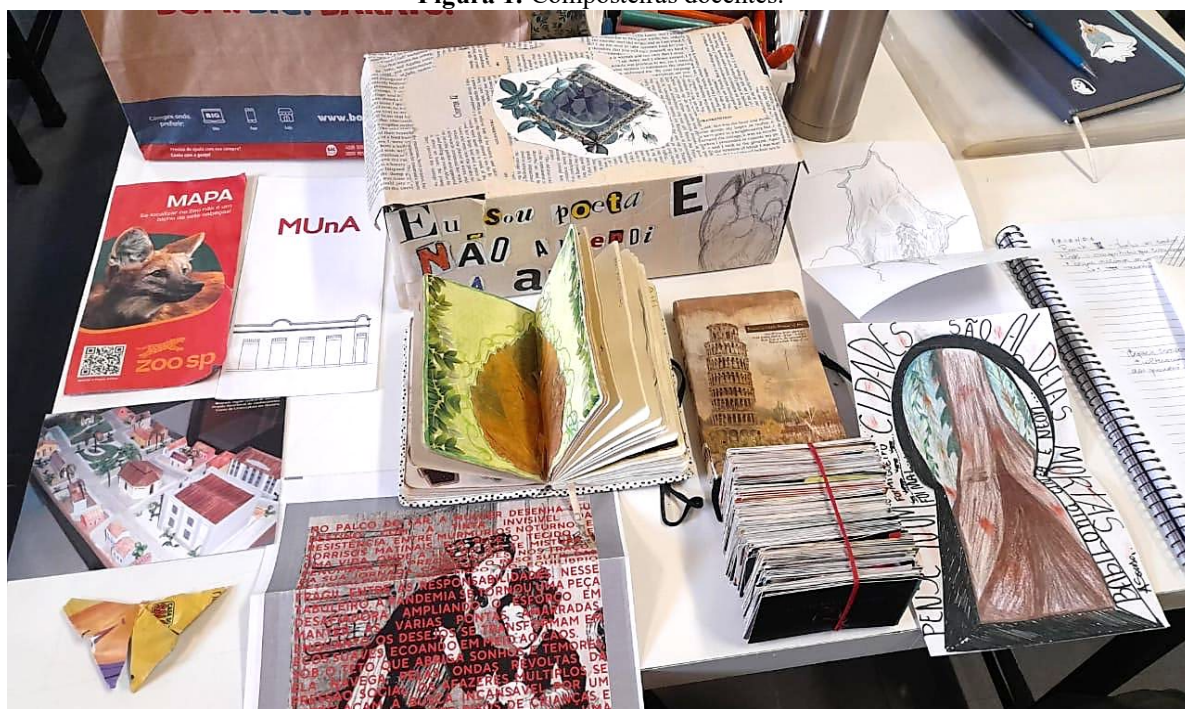
Os momentos de experimentação eram dedicados às aproximações com os referenciais teóricos (Amorim; Fonseca, 2023; Correa, Sampaio, Borja, 2023; Tsing, 2022; Coccia, 2020; Krenak, 2019; Ingold, 2019b) durante as aulas, as experimentações com filmes, vídeos, exposições artísticas e visitas a parques e museus da cidade, para assim tensionar a relação entre ciência, arte e cultura, propiciando um espaço de criação que aproxime a Biologia da vida menor, dos parentes companheiros, da terra e um fazer docente-outro.

Compostagens docentes

Como se faz uma coleta para uma compostagem docente? Onde se guardam os elementos de um processo formativo em Biologia para a (de)composição? O que aparecem? Quais materialidades emergem? Quais merecem ser guardadas/preservadas? O que (de)compõem os professores em formação no contato com a vida mais que humana?

Materiais e vidas a compostar, será que é possível virar *profe-húmus*?

Figura 1: Composteiras docentes.



Fonte: Registro dos autores.

Materiais diversos - livros, cordéis, trechos de textos, sementes e folhas secas, caixinhas, *post its*, canetas, linhas e agulhas para bordar, pedaços de tecidos, revistas, tesouras - espalhados pelas mesas do Laboratório de Ensino - LEN/UFU⁷ convidam os professores em formação a olhar, folhear, escolher um trecho e ler, fazer um desenho, uma colagem, bordar. Materiais que provocam o compostar, um despertar da atenção em coisas minúsculas, talvez antes não reparadas. Pequenos focos de luz pairam sobre os materiais convocando olhares sem pressa. A

⁷ O Laboratório de Ensino (LEN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi casa para as atividades da disciplina de Biologia e Cultura, sendo nosso principal espaço de experimentação, estudo e troca de conhecimentos. Para conhecer mais sobre as atividades do laboratório, acesse: <https://www.instagram.com/len.ufu/>

ideia de construir uma composteira é apresentada. Nem todos entendem, mas recebem o convite. Uma mesa de trabalho⁸ é sempre um convite.

A visita a uma exposição de arte, *Mamirauá, no fluxo das canoas*⁹, encanta. Preparação para o *húmus*, desfazer pensamentos, se desmanchar em meio a natureza e arte, mistura. As leituras¹⁰ sobre um currículo multiespécie levam a propor mesas que são construídas no jardim que envolve o Bloco 2D. Para compor e decompor. A terra, as folhas e flores secas entram para o laboratório, sementes com frases escritas em papéis são plantadas em uma floreira¹¹. Florescer, nascer, se decompor. Perguntas começam a jorrar, água que rega o pensamento. Brotamento de ideias.

O que muda quando partimos da premissa que estamos sendo observados pelas árvores?

O que as árvores sabem?

Se aprendêssemos a ouvi-las, que histórias elas poderiam contar?

Minha relação com as árvores é pelo tai chi chuan, o momento do não pensar.

Os filmes são um convite a pensar os fins de mundo contando mais uma história para adiar o fim como nos diz Ailton Krenak (2019). Com a escrita¹² de Ana Paula Pereira com os filmes *Nausicaä do vale do vento*¹³ e *A indomável sonhadora*¹⁴ convocamos a escrita:

⁸ As mesas de trabalho são ao mesmo tempo uma intervenção artística e um método de trabalho em arte, desenvolvido por Susana Dias e pelo grupo multiTÃO no âmbito das ações da revista ClimaCom. As mesas de trabalho podem acontecer em diversos lugares como praças, parques, universidades, salas de aula, museus, centro de cultura, entre outros, sendo espaço de experimentação para um fazer-junto/viver-junto que seja capaz de interrogar as lógicas massificadas e colonialistas que nos colocaram no Antropoceno. Ver: DIAS, Susana. Mesas de trabalho a céu aberto. **ClimaCom**, Campinas, ano 9, 2022. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/mesas-de-trabalho/>.

⁹ “Mamirauá, no Fluxo das Canoas” é uma exposição coletiva de arte que foi realizada em 2023 no Museu Universitário de Arte (MUnA) de Uberlândia e na Galeria Gare, em São Paulo. A exposição foi curada por Hugo Fortes e contou com o grupo Amazon F.L.O.W., formado em 2022 pelos artistas Darlene Farris-LaBar, Nivalda Assunção, Sissi Fonseca e Hugo Fortes. O grupo realiza exposições e residências que abordam a relação entre arte e natureza. Os trabalhos apresentados na exposição nos contam sobre a preservação da Amazônia, a beleza da sua fauna, flora e território geográfico, bem como a vida das comunidades que ali habitam.

¹⁰ Amorim; Fonseca, 2023. Correa; Sampaio; Borja, 2023.

¹¹ Inspiração a partir da leitura do artigo: Quando as linhas das mãos tocam a semente da palavra escrito. Ver: GARLET, Franciele Regina; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues. Quando as linhas das mãos tocam a semente da palavra. **Revista da FUNDARTE**, n.60, 2024.

¹² PEREIRA, Ana Paula Valle. Fins de mundo cinematográficos e educação ambiental: entrelaçamentos cosmopolíticos. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/26872>.

¹³ NAUSICAA do vale do vento. Direção: Hayao Miyazaki. 1984, (117 min.). O filme conta uma terra após uma catástrofe que destruiu a humanidade e grande parte dos ecossistemas terrestres e a jornada da princesa Nausicaa na relação com a nova terra e seus seres.

¹⁴ INDOMÁVEL sonhadora. Direção: Benh Zeitlin. 2012, (92 min.). O filme foi inspirado nas narrativas das pessoas que viveram o furacão Katrina em Nova Orleans, EUA em 2005.

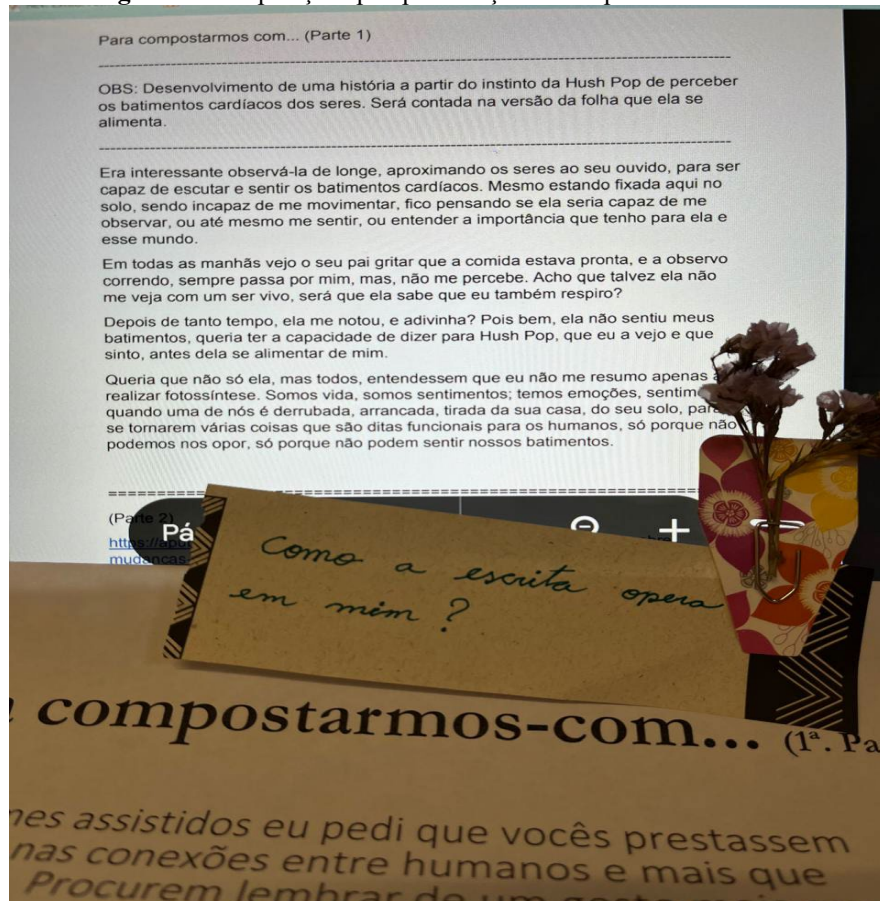
provoações para guardar em uma bolsa... composteira, em uma caixa... composteira, um drive... composteira.

*Busquem perceber as relações entre humanos e mais que humanos nos filmes. É uma relação de igualdade ou de superioridade do homem perante os demais seres?
Como compor com outros pode ser uma prática de fins de mundo?*

Observar os gestos dos seres mais que humanos no filme, mesmo que isso cause um estranhamento já que não estamos acostumados a considerar o pensamento dos não humanos e mais que humanos.

*As cenas dos filmes mobilizam pensar além do excepcionalismo humano? Marque uma cena que trouxe isso para você no filme e traga para a próxima aula - para alimentar a composteira, traga também cenas da realidade brasileira que anunciam fins de mundo.
Vamos colecionar estas cenas no drive. Drive... composteira.*

Figura 2: Composições pós-provoações - composteiras no Drive.



Fonte: Registro dos autores.

Uma afirmação fecha a provocação da escrita: O cinema como potência de fazer mundos¹⁵. Contar histórias. E as histórias aparecem ... um gesto menor é capturado do filme *A indomável sonhadora*. Uma árvore que pensa, que fala, que tem batimentos cardíacos, sentimento, que chama a atenção do humano que não a vê. A escrita liberta o humano que escreve e busca conexões: entre vidas, entre chãos, folhas, galhos, flores. Terra que vira *húmus*, uma conversa é tecida.

Existe uma responsabilidade multiespécies em jogo nos filmes?

Compostagem tem a ver com compor com.

O que os filmes mobilizam em termos de uma vida multiespécies?

Pensar nos gestos e pelos gestos. Como os gestos dos personagens dos filmes nos ajudam a pensar em um currículo multiespécies?

As respostas que transbordam em escritas levam a pensar em um *Profe-húmus*, em como é capaz de se desfazer para se compor... é preciso se desmanchar na terra para, em conexões, crescer e fazer florescer, frutificar. Desmanchando, eu me crio *Profe-húmus*.

¹⁵ Segue o exercício de escrita: Para compostarmos-com...: Procurem lembrar de um gesto mais que humano nos dois filmes. Pelas suas lembranças dos filmes assistidos traga uma cena, escreva com ela. Tente capturar um gesto menor que esta cena traz... pensem em escrever com as coisas que se guarda na composteira-bolsa-caixa-drive... Com as coisas que estão decompondo na composteira. Criar histórias, fabular, especular... pensar em como podem se transformar em uma aula de Biologia.

Figura 3: Produções de composteiras em ensaio fotográfico com a terra.



Fonte: Registro dos autores.

Os filmes nos ajudam a pensar em uma educação que olhe para os desafios do Antropoceno?

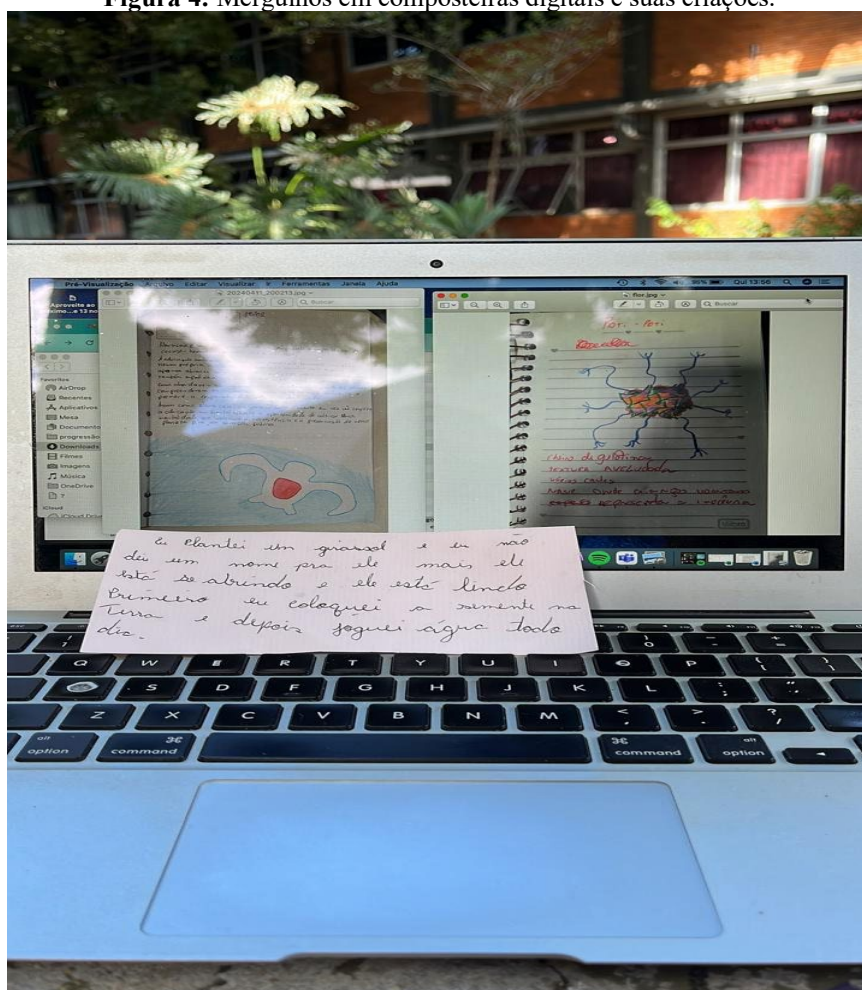
Para responder aos futuros incertos?

Uma escola que floresce nos fins de mundo é possível?

As oficinas de escrita permitiram fabular, especular. Fabulação científica aprendemos com Donna Haraway e Vinciane Despret. Frases soltas destas autoras ficavam nas mesas do Laboratório à procura de mãos que as carregassem, não apenas como quem carrega algo por carregar, mas por ligação estreita, conectadas ao viver e ao morrer. Ao vivo, humano e não humano. Fizeram crescer possibilidades, imaginar e criar. Liberdade de pensar. Possibilidades

de fugas de uma escola que limita. Estávamos à procura de “uma escola também feita de antídoto frente a tantas formas de extinção da vida em pleno curso [...] uma escola que se move para fora dela. Deixar é aqui, um sopro de liberdade” (Fonseca, Castro, Firmeza, 2022, p. 28-30).

Figura 4: Mergulhos em composteiras digitais e suas criações.

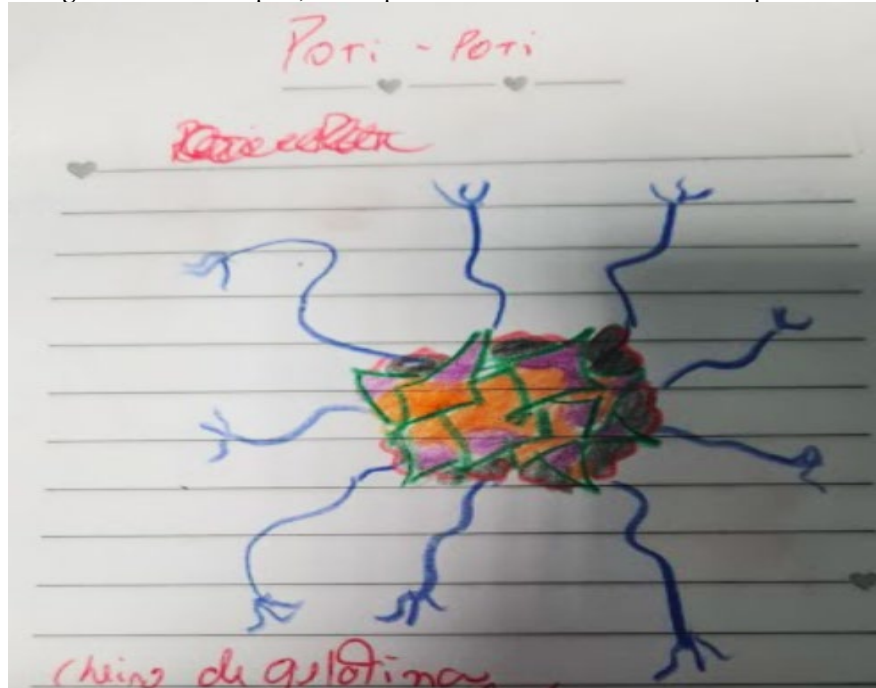


Fonte: Registro dos autores.

Em uma das nossas aulas discutimos um texto sobre as ervas daninhas e no texto é relatado que pediram para os alunos desenharem uma flor nunca imaginada, como isso é difícil nos dias de hoje onde tudo é muito pragmático. Criei essa flor com vários caules, sépalas e pétalas diferentes e cores vibrantes, parecendo uma gelatina. Igual aos seus atributos.

Donna Haraway (2023) nos inspira com as “crias do composto”¹⁶, uma ficção científica que nasceu de uma oficina que provocou pensar em mundos por vir, em fins de mundos passados-futuros com várias gerações de bebês que na história de Haraway estão em simbiose com a borboleta do gênero monarca. São estas histórias que nos alimentam a viver em um mundo em ruínas, uma vez que ao criar outros mundos, este passa a ser estendido com possibilidades ainda não pensadas. Criar mundos, mundificar é preciso no cenário das mudanças do clima, do viver no imprevisível. Foi assim que pensamos que as composteiras criadas pelos estudantes poderiam se alimentar de materiais-*húmus* que entram, bolem, sacodem, se transformam, fazem fazer criar. Criação seria o verbo maior de uma composteira, criar *húmus*, produzir *Profe-húmus*.

Figura 5: Flor Pori-pori, criada por um estudante em uma das composteiras.



Fonte: Registro dos autores.

A flor Pori Pori tem cheiro de gelatina, textura aveludada, vários caules, nascem onde crianças vomitam, representa a inocência.

¹⁶ Na oficina de escrita realizada em Cerisy em um Colóquio sobre Gestos Especulativos, as estórias de Camille - As “crias do composto” foram criadas. “Fruto da gestação de práticas de escrita SF [Ficção Científica], Camille guarda na carne memórias de mundos que ainda podem voltar a ser habitáveis. Camille é parte das crias do composto que amadurecem na terra para dizer *não* ao pós-humano de cada dia” (Haraway, 2023,p.243).

Considerações finais

Acreditamos que foi possível experimentar *profe-húmus* ou pelo menos ele foi acionado pelos materiais e criações que compostaram em cada um, em cada composteira, em cada fazer criando um pensamento, que como o *húmus* em uma composteira, proliferou. E ao compartilhar *húmus* foi possível se recriar pelas histórias fabuladas. Haraway (2023) nos ajudou a sair da centralidade do humano. Não importa se humano ou mais que humanos, todos estão em aprendizagens para viver num mundo em infindáveis conexões, mostrando que é possível viver em simbiose.

As crias do Composto passaram a ver sua própria linguagem compartilhada como húmus, ao invés de se considerar como humanos ou não humanos. O cerne da educação de cada nova criança consiste em aprender a viver em simbiose, de modo a cuidar de seu simbionte animal e de todos os outros seres de que ela necessita, a fim de possibilitar sua continuidade durante pelo menos cinco gerações humanas. Cuidar do simbionte animal significa ser cuidado de volta, na invenção de práticas de cuidado de *eus* simbióticos que se ramificam. Ao herdar e inventar práticas de recuperação, sobrevivência e florescimento, os simbiontes humanos e animais mantêm a continuidade da transmissão da vida mortal (Haraway, 2023, p. 252-253).

O chão de uma composteira-docente nos lembra da aproximação com a terra. Uma terra que é fruto dessa indiscernibilidade, uma vez que a terra não existiria sem um processo de composição, sem uma constante compostagem, metamorfose. Com isso também nos colocamos a pensar se toda educação-formação também não é fruto de uma compostagem que não se faz sozinha, mas que é produto dessas múltiplas interações que nos compõem, em múltiplos tempos, interligando variados planos de existência.

Compostar convoca a transformação da matéria com a ajuda de seres como fungos, bactérias, plantas, besouros, vermes. Um ambiente educativo-multiespécies pode também contar com esses seres para se transformar? Para criar um ambiente fértil para o proliferar de novas formas de ensinar e aprender? Nossa aposta no compostar é a esperança nas interações simbióticas entre biologias, criações, arte e vida, que resultam em um *húmus* que respinga em nossas existências, em nossos modos de vida, nos conduzindo a outras possibilidades de ensinar, aprender e viver a educação.

Figura 6: O chão de uma composteira-docente.



Fonte: Registro dos autores.

Composteira-convite à desconstrução dos modelos educativos postos que muitas vezes reforçam divisões e fronteiras entre os humanos e os mais que humanos. Convite a experimentar processos fluidos e interligados, no qual os elementos diversos se encontram e se transformam para gerar algo novo, algo outro. Uma abordagem para incorporar outras formas de conhecimento para (re)fazer a educação em algo coletivo e conjunto.

Referências

- AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues; FONSECA, Fabíola Simões Rodrigues. Um currículo que guarde um pouco da terra nas mãos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, n.16, p. 1189–1208. DOI: <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.1063>, 2023. Acesso em: 15 jan. 2025.
- COCCIA, Emanuele. **Metamorfoses**. Trad. M. Deschamps e V. Mouawad. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.
- CORREA, Mayra Velloso; SAMPAIO, Shaula Máira Vicentini; BORJA, Beatriz França. Experimentações pedagógicas com “ervas daninhas”: semeando currículos-multiespécies. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, n. 16, p. 1147–1166. DOI: <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.107>, 2023. Acesso em: 15 jan. 2025.
- DOOREN, Thom van; KIRKSEY, Eben; MÜNSTER, Ursula. Estudos multiespécies: cultivando artes de atenção. **ClimaCom**, Campinas, ano. 3, n. 7, p. 39-66, 2016. Disponível em:

<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2014/12/07-Incertezas-nov-2016.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FONSECA, Cacá; CASTRO, Laura; FIRMEZA, Yuri. Abrindo picadas em um vocabulário para catástrofes. *In: FIRMEZA, Y. et. al. (org.). Composto escola: comunidades de sabenças vivas*. São Paulo: N-1 edições, 2022, p. 07-33.

FRANKLIN, Sarah. Staying with the manifesto: an interview with Donna Haraway. **Theory, Culture e Society**, n. 0, p. 1-15, 2017.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthluceno. São Paulo: N-1 edições, 2023.

INGOLD, Tim. Texturas de superfície: o solo e a página. *In: DIAS, S. O.; WIEDEMANN, S.; AMORIM, A. C. R. (org.). Conexões: Deleuze e cosmopolíticas e ecologias radicais e nova terra e...* São Paulo: ALB/ClimaCom, 2019a.

INGOLD, Tim. **O mundo e outros escritos**. São Paulo: Coletivo Dulcinéia, 2019b.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PEREIRA, Thais Fernandes. Estudos Multiespécies: uma breve análise da teoria e de suas aplicações. **Ensaio**, v. 13, p. 106-126, 2018.

TSING, Anna Lowenhaupt. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. Trad. J. Menna Barreto e Y. Rafael. São Paulo: N-1 edições, 2022.

Sobre o autor e as autoras

Marcos Allan da Silva Linhares: Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPA). Doutorando em Educação (PPGED/UFU). Bolsista CAPES. Membro do UIVO: matilha de estudos em criação, arte e vida.
E-mail: marcosallan.18@gmail.com

Keyme Gomes Lourenço: Mestre e Doutorando em Educação (PPGED/UFU). Bolsista CAPES. Membro do UIVO: matilha de estudos em criação, arte e vida.
E-mail: keymelourenco@gmail.com

Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho: Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) do Instituto de Biologia (INBIO/UFU). Líder do UIVO: matilha de estudos em criação, arte e vida.
E-mail: lestevinho@gmail.com

Recebido em: 31 jan. 2025

Aprovado em: 15 jul. 2025

Muvucar sementes e pensamentos entre educação e arte e ambiente e...

Muvucar seeds and thoughts between education and art and environment and...

Muvucar semillas y pensamientos entre la educación y el arte y el medio ambiente y...

Tatiana Plens Oliveira¹

Andrea Desiderio da Silva²

Alik Wunder³

Alda Romaguera⁴

Marli Wunder⁵

Resumo: Desde o solo do Sítio Terrinha, no Sul de Minas Gerais, este artigo propõe uma “muvuca”. Nele *muvucamos* e partilhamos as sementeiras de encontros-festas realizados pelo Coletivo Terrinha, bem como de outros processos de criação e pesquisa: *fabulações especulativas* e *biointerações* experienciadas com as agroflorestas da Terrinha, pensamentos poéticos pela/com educação e vida, composições fotográficas com gente-milho em diálogo com a cosmovisão guarani, processos de criação de gravuras com sumo de plantas, as *fitografias*, e composições com corpos que invertem e vertem lógicas e conhecimentos ancestrais de plantar-se bananeira. Um convite expressivo com nossas experiências e práticas para a instauração de um espaço-tempo para contar, conversar, ler, escutar, silenciar, tatear, ver e criar.

Palavras-chave: Imagens; Criação; Educação.

Abstract: From the soil of Sítio Terrinha, in the south of Minas Gerais, the article proposes a “muvuca”. In it, we *muvucate* and share the sowings of the meetings-parties held by the Terrinha Collective, as well as other processes of creation and research: *speculative fabulations* and *biointeractions* experienced agroforests of Terrinha, poetic thoughts for/with education and life, photographic compositions with corn-people in dialog with the Guarani cosmovision, processes of creating prints with plant juice, *phytographs*, and *compositions* with bodies that invert and shed ancestral logics and knowledge of planting banana trees. An expressive invitation with our experiences and practices by establishing a space-time for telling, talking, reading, listening, silencing, touching, seeing and creating.

Keywords: Images; Creation; Education.

Resumen: Del suelo de Sítio Terrinha, en el sur de Minas Gerais, el artículo propone una «muvuca». En él, *muvucamos* y compartimos las siembras de los encuentros-fiesta celebrados por el Colectivo Terrinha, así como otros procesos de creación e investigación: *fabulaciones especulativas* y *biointeracciones* vividas con los sistemas agroflorestales de Terrinha, pensamientos poéticos para/con la educación y la vida, *composiciones* fotográficas con gente del maíz en diálogo con la cosmovisión guaraní, procesos de creación de estampas con jugo de plantas, *fitografías*, y composiciones con cuerpos que invierten y despojan lógicas y saberes ancestrales de la siembra de plátanos. Una invitación expresiva con nuestras experiencias y prácticas, estableciendo un espacio-tiempo para contar, hablar, leer, escuchar, callar, sentir, ver y crear.

Palabras-clave: Imágenes; Creación; Educación.

¹ Universidade Estadual de Campinas

² Universidade Estadual de Campinas

³ Unicamp

⁴ Associação Ritmos de pensamentos

⁵ Associação Ritmos de Pensamentos

Entre linhas e lidas de cultivo

Muvuca é jeito diversal de estar junto e reflorestar as beiras
Antonio Bispo dos Santos

Agroflorestas do Sítio Terrinha, Caldas, Sul de Minas Gerais: o solo que anima modos de estar junto em experimentos de reflorestar, mobilizados pelo sonho de pessoas que se juntaram para cuidar de uma terra e serem cuidadas por ela.

Foto 1: 1ª área de plantio no Sítio Terrinha – 10/2021.



Fonte: Acervo Coletivo Terrinha. Foto: Alik Wunder.

Foto 2: 1ª área de plantio no Sítio Terrinha após 3 anos - 11/2024.



Fonte: Acervo Coletivo Terrinha. Foto: Alik Wunder.

Foto 3: 2ª área de plantio no Sítio Terrinha – 11/2022.



Fonte: Acervo Coletivo Terrinha. Foto: Alik Wunder.

Foto 4: 2ª área de plantio no Sítio Terrinha após 1 ano - 01/2024.



Fonte: Acervo Coletivo Terrinha. Foto: Tatiana Plens.

Entre linhas e lidas de cultivo, no papel, na tela e na terra, roçam-se capins, sementes, pessoas, gravetos, folhas, palhas, fotografias, grãos, traços, cores, sombras, luz, ramam-se práticas, gestos, materiais. “Tudo é questão de linha” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 88), de experimentação coletiva de “processos de circulação e intensificação da vida” (Oliveira, 2023, p. 155), de uma “estranha ecologia” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 89) de fios firmes e flexíveis que envolvem os corpos e a educação em experiências de *movucar e terraformar*, de “*renovar os poderes biodiversos da terra*” (Oliveira, 2023, p.46).

A *movuca* é uma técnica ancestral e indígena de recuperação de áreas degradadas que

nos convida a fazer uma mistura de diversas variedades de sementes de árvores e outras plantas menores, alimentando a terra com biodiversidade. Jatobá, guapuruvu, girassol, feijão-guandú, pau-pereira, jequitibá, urucum, ipês vão à terra: uma mistura de vida potencial por vir.

Foto 5: Muvuca de sementes



Fonte: Acervo Coletivo Terrinha. Foto: Alik Wunder.

Neste texto, em composições de imagens, palavras e tons, pulsam desejos de semear uma educação pela/com a vida, e de propor uma *muvuca* de pensamentos, como expressão de nossas experiências e práticas de envolvimento com solos, sementes, folhas, plantas, animais, microorganismos, fotografias, papéis, tecidos. A escrita como a instauração de um espaço-tempo para ler, escutar, silenciar, tatear, ver, criar. Nela *muvuca*mos e partilhamos de forma rizomática as semeaduras dos encontros-festas realizados entre 2021 e 2024 pelo Coletivo Terrinha⁶ - bem como de outros processos de criação e pesquisa: *fabulações especulativas* e *biointerações* experienciadas com as agroflorestas da Terrinha⁷, pensamentos poéticos

⁶ O Coletivo Terrinha é um dos núcleos da Associação Ritmos de pensamentos educacionais, ambientais, artísticos e culturais, sediada no bairro da Pedra Branca, em Caldas, Sul de Minas Gerais, no Sítio Terrinha.

⁷ Esses processos de *fabulação especulativa* (Haraway, 2023) e *biointeração* (Santos, 2015) fazem parte da pesquisa de doutorado em educação de Tatiana Plens que resultou na tese “Corpo-solo-vivo: linhas e entrelinhas de um processo de cultivo” (Oliveira, 2023). Ver: HARAWAY, Donna J. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: n-1 Edições, 2023; e SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UNB/INCT/CNPQ/MCTI, 2015.

pela/com educação e vida,⁸ composições fotográficas com *gente-milho*⁹ em diálogo com a cosmovisão guarani, processos de criação de gravuras com sumo de plantas, as *fitografias*¹⁰, e composições com corpos que invertem e vertem lógicas e conhecimentos ancestrais de plantar-se bananeira em rodas de erês¹¹.

A escrita trama linhas e lidas, a partir das nossas vivências em uma terra coletiva guardada pela Serra da Pedra Branca e do experimentar artes diversas de regenerar a floresta e de deixar-se regenerar com ela. Lidar na terra, viver misturas, praticar encontros de heterogêneos, silenciar, celebrar, experienciar a potência do mutirão. Poesia, artes visuais, música, culinária, fotografia, jardinagem, plantios e manejos agroflorestais, experimentados num coletivo aberto e diverso de seres... Uma experiência de escrita em mutirão agroflorestal em que a variedade de plantas, aprendizados, linguagens e práticas se compõem, fortalecendo uma a outra, dando sombra, nutriente, suporte, água e companhia uma a outra. “Integrar ao invés de separar” como um dos princípios da permacultura, que a escritora Carola Saavedra (2022) relaciona com a literatura convidando-nos a pensar a *permaescrita* na qual romance, ficção, biografia e poesia não se separam. Nesta escrita agroflorestal convocamos a educação a pensar com imagens, narrativas, fabulações especulativas e poemas.

Os encontros-festas realizados no Sítio Terrinha, por vezes com a participação de pessoas de diferentes lugares e experiências, promovem diversas formas de envolvimento entre pessoas, plantas e a terra, misturando saberes e fazeres do manejo agroflorestal, da fotografia, da poesia, da colagem, do desenho, da *fitografia*, da culinária e da música. Uma mistura vivenciada a partir de oficinas, rodas de conversa, saraus, exposições, cantorias, trocas de sementes e espaços-tempos de convívio e descanso, que buscam propiciar a experimentação de relações criativas e vitalistas.

⁸ Os pensamentos sobre/com educação e vida fazem parte das pesquisas e formações desenvolvidas por Alda Romaguera, dinamizadas atualmente pela Associação Ritmos.

⁹ As composições *gente-milho* fazem parte do projeto de pesquisa “Peles de papel”: educação entre imagens e palavras em criações literárias indígenas, coordenado por Alik Wunder.

¹⁰ Esses processos de criação da artista Marli Wunder nascem da experiência de décadas de enredamentos vegetais, já desdobrada em exposições e publicações como o livro *Beira de Folha* (2020) de Consuelo de Paula e João Arruda e a *Exposição Casa-Planta* (2018).

¹¹ As pesquisas-corpo que se fazem ora composto, ora rio, ora bananeira são as produções que a professora/pesquisadora Andrea Desiderio vem semeando desde 2021.

Árvore(Ser)...

Flor(Estar)_se

Estar flor

Flor(ir)

Fazer-se em estado planta

Brotar aos cachos

Estar gestos

Verdejar e amadurecer

Arvorecer _ se

Quase imperceptível _ aos que se movem

Quase imóvel _ aos olhos nus

Resp(Irar)-se

Esvoaçante dança aos ventos

e aos seres luz

Entreg(AR)_se.

Flore(Ser)_se

Entrar em estado de árvore _ Manoel de Barros

Lesmar seivas em tronco enrugado

Escor(Regar)-se

virar veludo verde orvalhado

musgar pedras em tapetes úmidos

Muchomuchechosmuchachos

Murmúrios rios riachos

Sapos escorrem coachos

Plâncton plante planta plena

Fruto grita semente prenhe de flor

Flores(ça)_se!

seixos rolados cascalhos

cipós entrelaçados

raiz de chamalotes

creques de folhas repercutindo pés

pétalas gravetos forquilhas

pássaros vespas grilos rãs
burbu(ri)nhe-se em rendas tecidas
no sol das manhãs
Poema de Alda Romaguera

Fotos 6, 7, 8 e 9: Encontros-festa realizados pelo Coletivo Terrinha entre 2021 e 2024.





Fonte: Acervo Coletivo Terrinha.

Experimentar práticas de *fabulação especulativa e biointeração*

Roçar, verbo-movimento das mãos na terra, na tela, no papel, que ao ser experimentado nas superfícies fotográficas, cria movimento “em um corpo aparentemente estático” (Oliveira, 2023, p. 136), um movimento em que “nada se sobressai” (Oliveira, 2023, p. 136) e “em qualquer mirada há (de)composição das camadas fotográficas” (Oliveira, 2023, p. 136), um movimento que se desdobra no corpo que mira.

O maxilar se solta e a boca estremece. As pálpebras se fecham. O tronco e os galhos sacodem e liberam as primeiras folhas da estação de seca. Nelas circula a seiva da memória do ar, da água, do solo, de metabolismos e ciclos. A luz atravessa a superfície porosa das folhas. As pálpebras se abrem e os olhos tocam a textura macia e as partículas agregadas da (de)composição fotográfica (Oliveira, 2023 p. 136)

Agregar, outro verbo-movimento que integra práticas e corpos fotográficos, textuais, humanos, vegetais, que emerge da (de)composição de camadas no solo e na fotografia, e do qual participam ativamente fluxos de ar, água e energia.

Fotos 10 e 11: (De)composições fotográficas presentes na tese “Corpo-solo-vivo: linhas e entrelinhas de um processo de cultivo” de Tatiana Plens.



Fonte: (Oliveira, 2023).

Fotos 12 e 13: (De)composições fotográficas presentes na tese “Corpo-solo-vivo: linhas e entrelinhas de um processo de cultivo” de Tatiana Plens.



Fonte: (Oliveira, 2023).

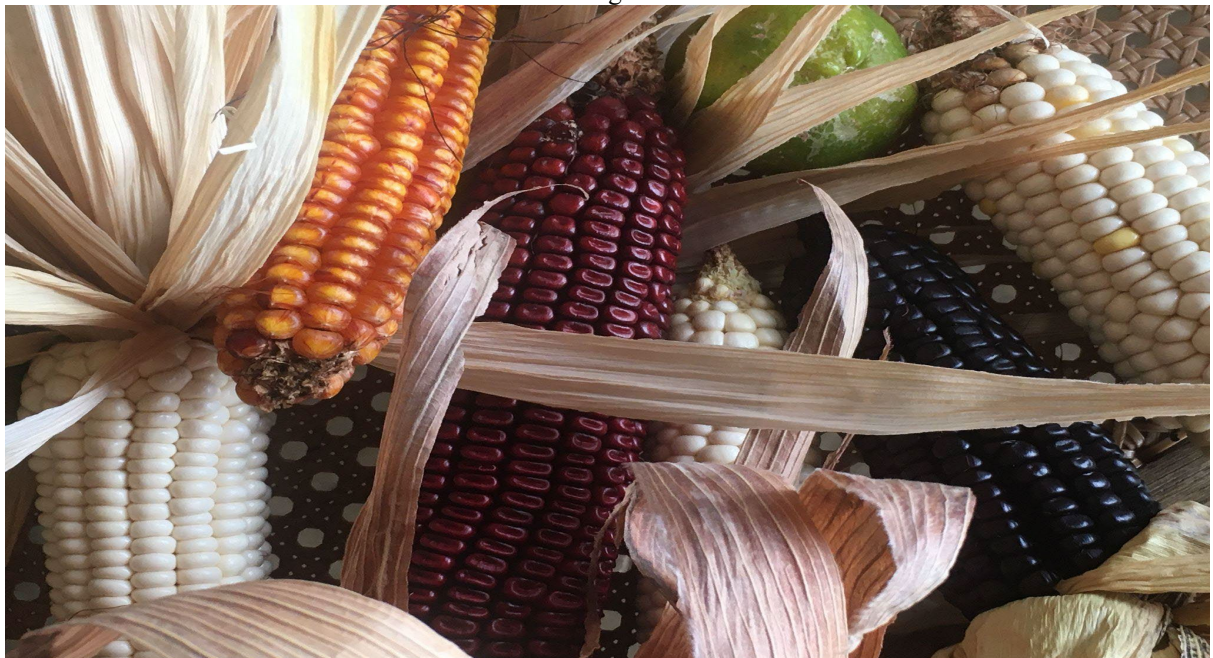
Materiais de uma dissertação de mestrado (pedaços de jornal, fotografias, fragmentos de texto, desenhos) que permanecem em uma caixa na estante em estado de dormência e no espaço-tempo de uma pesquisa de doutorado se movimentam e são arrastados para o quintal através da ação do vento. Folhas de papel, que, no quintal, se misturam com “outras folhas, gravetos, pedaços de palha e pequenas flores” (Oliveira, 2023, p. 56) e são umedecidas por

pequenas gotas de água que caem sobre o solo,” despindo-as de palavras e atraindo uma infinidade de pequenos seres” (Oliveira, 2023, p. 56). Folhas de papel que pousam em um solo vivo e criativo, em uma terra que pulsa, ondula as superfícies e cria esculturas de ar. Folhas de papel acariciadas por uma luz suave, que no encontro com a água cria pequenos cristais (Oliveira, 2023). Folhas de papel que atuam ativamente na *terraformação*... roçar e agregar, verbos experienciados em pesquisas e escritas, nas linhas e entrelinhas do cultivo de zonas férteis e biodiversas, de corpos-solos-vivos.

Um mergulho no mundo do *awaxi-eté*

Muvucar gente-milho, pensar e sentir os devires vegetais provocados pelo encontro com as sementes *awaxi-eté*, milho verdadeiro para o povo Guarani. Criamos fotografias entre plantios, colheitas, cuidados e trocas de sementes de milhos de diferentes colorações e nessa *muvuca* de sementes, gentes, imagens e palavras fizemos um mergulho poético e imagético pelo mundo do *awaxi-eté*.

Foto 14: Ensaio fotográfico *Gente-milho*.



Fonte: Acervo Alik Wunder. Foto: Alik Wunder.

Ganhamos o milho *kaiowá*, milho *djakara* - milho branco - o dono da roça, aquele que cuida de todos os outros vegetais. Anastácio Peralta Kaiowá, tio de Luiz Medina Guarani, estudante indígena da Unicamp e nosso parceiro de plantios e colheitas, foi quem nos

presenteou. A roça de milho da Terrinha, nesses três anos, se coloriu em muitos tons... o milho branco do povo Guarani Kaiowá nos ensinou pelos gestos e palavras de Anastácio Peralta que a roça é lugar de alegrias:

Para nós, os Guarani e Kaiowá, principalmente os mais velhos, entendemos a roça não como um sofrimento, mas como lazer. É lá onde nasceu a comida. É onde podemos ensinar os filhos o nosso modo de ser. Então, a roça é para nós um lazer e não um trabalho (no sentido de castigo que trabalho no conceito do ocidente tem). O que nos diferencia deste conceito do branco é que a roça, para nós é lazer, é felicidade (Peralta, 2017, p.4).

As sementes geradas na Terrinha a cada ano são enviadas às aldeias Kaiowá, Guarani e outros territórios de mãos que plantam. Gestos de dar e receber com alegria, gestos que as sementes nos convidam a realizar, todo ano. Sempre novas sementes chegam... gente e milho em circulação. As sementes de milho da Terrinha já viajaram para muitas aldeias, comunidades e coletivos rurais. E sempre novas sementes chegam... gente e milho em circulação, em dança alegre de terra em terra.

Foto 15: Ensaio fotográfico *Gente-milho*.



Fonte: Acervo Alik Wunder. Foto: Alik Wunder.

Gentes abrem sorrisos e olhos cintilantes ao abrir as palhas do *awaxi-eté*. É vermelho! Esse é pequenino e branco! Esse é rosado! Parece que misturou! Amarelo! Brilhante! Que lindo! As sementes nos olham com a mesma cumplicidade alegre. Tantas gentes e de tantas cores... a

palha tece camadas finas e múltiplas, abrem-se os véus como estrelas e mundos se encontram, se sobrepõem... a alegria tinge cada olhar, cada sorriso, cada abraço. *Gente-milho* é um ritual anual de colheita, uma lida: colher e cuidar das sementes secas. Uma performance coletiva e alegre, anualmente. Tardes em que colhemos o sol prismado nas cores do milharal... *muvcados*, rindo... o povo milho, o povo da alegria chegou...

O sol doura, as flores amarelas guardam o verão, as sementes, os dias férteis, os frutos guardam o doce das tardes de chuva... *Ara ymã*. Para os Guarani, o tempo velho, tudo dorme, tudo sonha. Tempo de viver os fins, o seco, o silêncio, o escuro... O frio dentro da gente e o frio fora da gente se encontram. Tempo de aprender com os fins. Tempo de recolher as pérolas multicoloridas de milhos *awaxi-eté*, a pele da palha translúcida, o amarelo do açafraão e das pétalas dos cravinhos, as gotas rajadas e brilhosas da mamona, o vermelho vida do urucum, o azul pardo do capiá, a alegria contida em cada coisa, a cor de cada gesto de seres viventes... sementes: “A chegada do ano velho é tempo de resguardo, o frio foi criado para todos que existem na terra possam ter um novo ciclo na vida. No inverno recolhemos nosso plantio para guardar as sementes. É preciso que tenha um fim para ter um novo começo de renovação” (Werá, 2012, p. 25).

Fotos 16 e 17: Ensaio fotográfico *Gente-milho*.



Fonte: Acervo Alik Wunder. Foto: Alik Wunder.

A humanidade guarani nasce do milho e é desta criação que se criam os dois tempos...

Ara pyaú e o Ara ymã. O plantar, brotar, florir, polinizar, granar, colher, debulhar, comer, guardar, cuidar, replantar são gestos que se fazem nesses ciclos do tempo novo e do tempo velho. Guardamos a semente e ela nos guarda. Semeamos e ela nos semeia... Por milênios povos cuidam de suas sementes ancestrais, para os Guarani *awaxi-eté*, o milho verdadeiro. O povo milho chega lembrando que somos *gente-milho*, gente da alegria.

Criar com sumos vegetais

O processo criativo da artista Marli Wunder nos oferece uma experiência de criação de gravuras a partir da prensagem de uma muvuca de folhas, flores, traços, texturas e tons.

Foto 18: *Fitografia* - arte de Marli Wunder.



Fonte: Acervo Marli Wunder.

Sua arte compartilhada nos abre a uma experiência contingente entre gentes e plantas, sumos e linhas vegetais, prensa e papel. Sua arte nos convida a um acontecimento sempre aberto ao imprevisível; a um gesto sensível de fazer arte junto com pequenos corpos vegetais.

Intimidade com as formas, com os líquidos e cores das folhas e das flores. Alquimia entre papel e sumos verdes... entre gentes, entre mãos que compõem alegres jardins.

Foto 19 e 20: *Fitografia* - arte de Marli Wunder.



Fonte: Acervo Marli Wunder.

“[...] árvores entre mulheres
mulheres entre plantas
fragilidade entre vida
criação sempre inacabada
movimento vivo
contínuo fluxo
transformador da própria obra
tudo varia e a vibração é sempre vegetal [...]”

Trecho de poema coletivo de Marli Wunder, Alik Wunder, Susana Oliveira Dias, Alda Romaguera e Amanda Leite (Wunder, 2019)

Foto 21: *Fitografia* - arte de Marli Wunder.



Fonte: Acervo Marli Wunder.

Corpos em *composições* com as bananeiras

Invenção
Inventei pro coração da bananeira
um devir útero
rubro escuro e quieto
a espreitar os dias
feito barriga de mulher
crescendo sob o sol
útero luz
bananeiramente
coração engravidado
até que se aprontem
grudados no sustentáculo
amarelinhos olhos
e pétalas púrpura se abram
tal saias em um balé
bailado lento e fecundo
Minúsculos dedos dobrados
se mostram ao mundo
paridas aos cachos
verdes bananas
em fartas pencas
entumescem crescem
fruto bendito
útero ventre
força-motriz

Poema de Alda Romaguera

Fotos 22, 23 e 24: exercícios de *composição* fotográfica



Fonte: Acervo Tatiana Plens. Foto: Tatiana Plens.

Plantar.

A bananeira, dos cachos de banana, se planta de ponta cabeça.

Aprendi isso com um parente Assurini.

E bananeira é de ponta cabeça mesmo.

Já plantou uma bananeira? E já virou cambota?

Em que chão se planta bananeira? Como tocar?

O que fazer com as mãos?

Onde vai o peso?

Qual a deixa para a gravidade entrar?

E o equilíbrio?

Gente planta e olha. Ou gente olha e planta?

Gente planta, gente bananeira. A gente olha.

Bananeira é uma espécie de Baobá.

Composição corpoética de Andrea Desiderio

De onde olhamos, elas são as primeiras que avistamos. Estão lá abundantes, nossas “ervas vestidas de árvore” (Oliveira, 2023). A bananeira, essa planta popular e abundante em nossa terrinha coletiva tem nos inspirados *composições*, modos de experimentar movimentos não só com pernas e braços, mas também com palavras, pensamentos e emoções. Manejá-las é também um modo de movimentar memórias e encontros com outros seres, é descobrir-se fluxo e encontrar modos múltiplos de estar no mundo, de estabelecer relações dinâmicas, criativas e vitalistas com o mundo.

Tem ser humano que chega ao mundo pelo buraco na bananeira, um devir portal que surge em histórias de vó parteira que benze e semeia vidas de crianças em alpendres, beira de folhas, úteros. Vó bananeira que conecta mundos, seres, cores e segue viva no vermelho urucum do coração dedilhado (Silva; Nascimento, 2024).

A bananeira é também nascente, não apenas de bananas, mas também de águas, é encontro submerso, escondido, é semente, raiz, caule, folha, morada, bolsa e chapéu. É trama, tranças e fiapos. É rio. É movimento brincante de erês e não só. É começo, meio e começo, é geração mãe, filha e avó (Santos, 2023). É palmito, coração, penca, cacho. É casca, mordida, partilha. É compota, geleia, fritada, farofa. É maçã, nanica, princesa, prata, da terra, pão, figo, ouro. Bananeira é inversão de lógicas, de padrões, de formatos. Na Terrinha guardam-se

sementes de bananeira nas rajadas de ventos cortantes e em corações que despelam em vidas encantadas e mutantes.

E...

Muvucar, verbo-movimento que anima sementes, solos, pessoas, escritas, artes, educações, experimentado cotidianamente em uma terrinha coletiva. Prática ancestral de criar futuros biodiversos, de *terraformar*, de aprender pela e com a vida, desde o solo e os encontros de formas, texturas, tons, fluxos, linhas e lidas. *Muvucar*, verbo-movimento de produzir continuidades e...

Referências

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. J. G. Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

OLIVEIRA, Tatiana Plens. **Corpo-solo-vivo**: linhas e entrelinhas de um processo de cultivo. 2023. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1374468>. Acesso em: 8 dez. 2024.

PERALTA, Anastácio. A agroecologia Kaiowá: tecnologia espiritual e bem viver, uma contribuição dos povos indígenas para a educação. **Revista MovimentAção**, Dourados, v. 4, n. 6, p. 01-19, 2017.

SAAVEDRA, Carola. **O mundo desdobrável**: ensaios para depois do fim. Belo Horizonte: Relicário, 2022.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra, quer**. São Paulo: UBU/Piseagrama, 2023.

SILVA, Andrea Desiderio; NASCIMENTO, Rafael Caetano do. Urucum fruto útero. **ClimaCom**, Campinas, ano 11, n. 26, p. 01-09, jun. 2024. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/urucum-fruto-utero/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

WERÁ, José. **Nhemombaraete reko rã'i**: fortalecendo a sabedoria. Porto Alegre: Ideograf, 2012.

Sobre as autoras

Tatiana Plens Oliveira: doutora em educação, mestre em divulgação científica e cultural, e especialista em jornalismo científico pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em jornalismo pela Universidade de Sorocaba. É integrante da diretoria da Associação Ritmos de Pensamentos Educacionais, Ambientais, Artísticos e Culturais e integrante do grupo de pesquisa multiTÃO: proliferar artes subvertendo ciências e educações do Labjor-Unicamp.
Email: tati.plens@gmail.com

Andrea Desiderio da Silva: mãe, educadora da Escola do Sítio - Campinas/São Paulo, doutora e mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas e graduada em treinamento esportivo e

licenciatura plena. Membro do Grupo de Pesquisa em Ginástica da Faculdade de Educação Física da Unicamp e do Grupo do Transgressão: grupo aberto de estudos, pesquisas e práticas de Educação Física escolar.

Email: andreadesideriosilva@gmail.com

Alik Wunder: professora do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora da Área de Arte e Linguagem em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação e integra o Laboratório de Estudos Audio-visuais - Olho.

E-mail: alik.wunder@gmail.com

Alda Regina Tognini Romaguera: pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas na Linha Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Pós doutora em Educação pela UFSC - Florianópolis. É diretora executiva da Associação Ritmos de Pensamentos Educacionais, Ambientais, Artísticos e Culturais.

Email: aldaromaguera@gmail.com

Marli Wunder: fotógrafa, tecelã, pintora, escultora, bordadeira e arte-educadora, tecelã. Multiartista nascida em Porto Alegre (Rio Grande do Sul/Brasil) e reside há 50 anos na cidade de Campinas/SP. Sua produção visual já integrou diversas exposições coletivas e individuais em todo Brasil, tem publicações na área da educação, participa de diferentes projetos de pesquisa e também atua na produção fotográfica de espetáculos artísticos e encarte de CDs.

Email: <https://www.marliwunder.com>

Recebido em: 02 fev. 2025

Aprovado em: 09 jul. 2025

Pesar... pensar... diferenciar – a ginga na capoeira como acontecimento

To weigh... to think... to differentiate – the “ginga” on capoeira as event

Pesar... pensar... diferenciar... la “ginga” como acontecimiento

Flávio Soares Alves¹

Carlos José Martins²

Fabio Augusto Pucineli³

Resumo: Esse presente ensaio parte de uma inquietação que remete seus autores para dentro da roda de capoeira, de onde indagam: o que significa pensar corpo e movimento a partir do primado da conectividade? Deste lugar, só localizável em movimento, a experiência da ginga surge como efeito das tensões gravitárias, onde a sensação do “pesar” produz o “pensar”. Para sustentar essa ideia, instala-se um modelo relacional de compreensão do corpo e do movimento, que busca inspiração na filosofia e nos estudos da dança. Observou-se que ao perceber a ginga dentro deste modelo relacional, se instala o primado da conectividade, por meio do qual acessa-se uma capoeira ainda não plenamente objetificada, que escapa às sínteses históricas na medida em que é pensada, na diferença, sob o signo do pe(n)sar.

Palavras-chave: Capoeira; Tensão gravitária; Conectividade.

Abstract: This present essay is based on a concern that takes its authors into the capoeira circle, where they ask: what does it mean to think about body and movement based on the primacy of connectivity? From this way, just located in movement, the experience of “ginga” arises as an effect of gravitation tensions, where the sensation of “to weight” produces “to think”. Supporting this ideia, a relational model of understanding the body and movement is installed, which it seeks inspiration from philosophy and dance studies. It was observed that when perceiving the “ginga” within this relational model, the primacy of connectivity is installed through which a capoeira that has not been fully objectified is accessed, which escapes historical syntheses to the extent that it is thought, in difference, under the “to weight to think” sign.

Keywords: Capoeira; Gravitation tensions; connectivity.

Resumen: El presente ensayo parte de una inquietud que lleva a sus autores al rueda de la capoeira, donde se preguntan: qué significa pensar el cuerpo y el movimiento a partir de la primacia de la conectividad? Desde este lugar, sólo localizado en movimiento, surge la experiencia de la “ginga” como efecto de tensiones gravitacionales, donde la sensación de “pesar” produce el “pensar”. Para sustentar este idea, se instala un modelo relacional de comprensión del cuerpo y el movimiento, que busca inspiración en los estudios de filosofía y danza. Se observó que al percibir la “ginga” dentro de este modelo relacional, se instala la primacia de la conectividad, a través de la cual se acede a una capoeira aún no plenamente objetivada, que escapa a las síntesis históricas en la medida en que se piensa, en la diferencia, bajo el signo del “pe(n)sar”.

Palabras clave: Capoeira; Tensiones gravitacionales; Conectividad.

¹ Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Unesp, Campus Rio Claro.

² Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Unesp, Campus Rio Claro.

³ Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Unesp, Campus Rio Claro.

No olho do furacão – bem além de todo começo possível

Quisera, tal como Foucault, começar esse ensaio “bem além de todo começo possível” (1996, p. 05) talvez assim pudesse mobilizar os desassossegos que aqui acossam, instigando-me à um reencontro com a capoeira.

Sim! Trata-se aqui de um reencontro, já que a capoeira também mobilizou meus interesses de pesquisa na ocasião da elaboração de minha tese de doutorado⁴. E que agora pede aqui passagem para compor com os outros autores os sulcos desta presente escrita.

Assim, como se não houvesse outro começo possível senão pelo meio, coloco-me em meio à roda de capoeira, por onde me vejo atravessado pelas forças que ali transitam e me tocam profundamente: o som do berimbau... o toque do pandeiro... o odor dos corpos, dando a densidade e o clima da roda... o meu corpo... o meu peso... o espaço... e as pessoas que ali estão comigo a capoeirar.

Às voltas com esse universo de sensações, não estou mais, senão na fronteira de mim mesmo... na troca com a alteridade... desnudando um espaço tempo outro, circunscrito pela roda, densificado pelas palmas e pelos olhares marotos daqueles que rodeiam o “jogo de dentro”⁵... o olho do furacão.

E para quem no meio está (sim, porque já não sou mais eu, mas alguém que lá se afirma) já não interessa mais a questão: “O que se passa?”, mas sim: “Que nos passa, nos toca e nos atravessa?” E assim é também com essa escrita, já que, doravante, será tecida no plural.

Localizando-se, portanto, nas tramas da experiência, como diria Larrosa (2002), nossa percepção encontra-se suspensa, por um instante, na sutil inflexão do pronome “nos” (onde já não falo mais sob um ponto de vista autocentrado, mas sim, nos limites da experiência de si). É deste lugar supenso, só localizável na experiência, que ousamos situar a questão central que instiga este presente manuscrito: “O que significa pensar corpo e movimento a partir do primado da conectividade?”

⁴ A referida tese de doutorado foi produzida no programa de pós-graduação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo – USP, sob a orientação da Profa. Dra. Yara Maria de Carvalho, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da referida instituição no ano de 2008. Número do protocolo aprovado: 2008 / 43. Uma versão preliminar deste presente manuscrito foi apresentada em sessão de Comunicação Oral no “IX Seminário Conexões Deleuze”, realizado na Unicamp, de 27 a 30 de Maio de 2024.

⁵ De acordo com Alves (2011), o “jogo de dentro” refere-se a um modo de composição do jogo corporal que se estabelece entre dois capoeiristas em meio, à roda de capoeira. Neste jogo transcorre uma espécie de centro de envolvimento, onde os oponentes se enroscam entre si, valendo-se da lógica da movimentação circular. Em meio a circularidade instalada no “jogo de dentro”, os jogadores buscam as brechas e as oportunidades para surpreender o outro, mas não de forma diretiva, pois o ataque vai desenhando uma defesa que, por sua vez, vai traçando um ataque, e assim, num enredar circular infinito, o “jogo de dentro” vai se intensificando progressivamente.

Para começar a responder essa questão, é importante observar que a pergunta pela significação, que aqui se esboça, só faz sentido se tiver uma sustentação quase que puramente corpórea, operada nos domínios do sentir, isto é, nos domínios de uma “sensório-motricidade”, como diria Deleuze (2018, p. 43), que atesta e atualiza, enquanto houver vida, o nosso estar presente no mundo.

Somando-se a essa ideia, Manning (2023) destaca que, aos olhos de uma sensório-motricidade, se instala um modelo relacional de compreensão do corpo e do movimento – que a referida autora vai chamar de “corpo sensório em movimento” – segundo a qual, os sentidos são expressões que sustentam um “corpo processual” e “improvisado – tanto no nível de seus movimentos, quanto de suas significações”. E o que é particularmente interessante neste modelo relacional é que possui uma natureza paradoxal, segundo a qual o corpo não só “se move no espaço e no tempo, como também “cria espaço e tempo” (Manning, 2023, p. 14-15).

Considerando, portanto, esse modelo relacional de compreensão do corpo e do movimento, falar sobre a significação dos corpos “é, antes de mais nada, explorar as maneiras pelas quais eles se movem” (Manning, 2023, p. 15). É na esteira desta ideia, que chamaremos a atenção, neste presente manuscrito para uma capoeira constituída no/atraves do corpo, na multiplicidade que é constitutiva da experiência de movimento. E essa multiplicidade não poderia se mais amplamente evidenciada na capoeira, senão pela materialidade da ginga, onde a capoeira começa como movimento e expressão.

Encontros com a diferença através da ginga

A ginga é o primeiro movimento da capoeira. É a partir dela que a capoeira nasce como expressão de uma subjetividade em movimento (Alves, 2011; 2013). Mas para acessar esse lugar de encontro com a subjetividade, a partir da ginga, é preciso senti-la de fato, e isso vai muito além de uma simples reprodução de gestos previamente sequenciados.

O encontro com a ginga começa com o encontro com o centro de gravidade onde se localiza o nosso centro de forças. É deste centro que a capoeira começa a fluir em nós, como uma escrita essencialmente corporal, que aponta para o espaço da experiência, colocando-nos nos limites de nós mesmos⁶, como condição necessária para que a capoeira possa acontecer no corpo e nas relações (Alves, 2011; 2013).

⁶ Na leitura que Souza opera a partir do referencial foucaultiano, o sujeito fora de si só se constitui em cena e, portanto, está sempre “por fazer” no espaço da experiência (p. 209). Ver: SOUZA, Pedro de. O sujeito fora de si:

Assim, na fronteira de nós mesmos, a prática da ginga ousa nos colocar sempre mediante à diferença e a imprevisibilidade, pois gingar não é senão diferenciar, modificar a nós mesmos. É claro que, às vezes, é sempre bom ter um ponto de partida, isto é, um traço consciente e peculiar que oriente a necessidade de controle e racionalização da experiência. Assim, neste domínio consciente, geralmente pede passagem aquelas orientações didático-pedagógicas que ousam delinear um passo-a-passo para a regularização da ginga.

E assim, mais ou menos, se diz: ginga nada mais é do que uma brincadeira com o peso. Uma brincadeira que se faz sempre no entre, na troca de apoios e na transferência que se dá entre o peso do corpo que ora se apoia sobre a perna direita, e ora sobre perna esquerda.

Na levada desta troca constante dos pontos de apoio, enquanto um lado enche, o outro esvazia, enquanto um lado pesa, o outro libera, faz passar, e desta dinâmica binária, feita de trocas contínuas, vai se constituindo a afirmação de três diferentes pontos: dois à frente, demarcando o espaço de uma frontalidade, e um mais à trás, permitindo as trocas constantes e fluídas entre perna direita e esquerda.

Em termos mais gerais, é mais ou menos essa a lógica que conduz a descrição linear da ginga, pelo menos dentro de seu enquadre regulamentar. Deste ponto, a ginga só é se for diferença, se for outra coisa além daquilo que dela se espera e se possa regular.

Na diferença, a ginga se conecta com a dinâmica de passagem da vida, que é caracterizada marcadamente pela imprevisibilidade. Afinal, não sabemos, exatamente o que há de vir no curso da vida, não é mesmo? E é justamente esse não-saber que desbrava os rumos da vida, apontando-a para sua diferenciação.

Assim também é com a ginga: ela aponta sempre para a diferença (Alves, 2011; 2013). Isso porque a capoeira nasce desta diferenciação que tem na ginga sua versão mais sutil e latente. Quanto mais abertura se dá à diferenciação daquilo que parte da ginga, mais aberto estamos à capoeira em nós e ao alcance que essa prática pode vir a ter na mobilização de nossos modos de ser e de existir.

Do mesmo modo, quando mais nos permitimos gingar, na diferença, mais dispersamos nossa necessidade de controle da experiência da ginga, o que faz com que a expressão da capoeira em nós aponte sempre na contramão da reflexibilidade fechada em si mesma.

Perdendo-se nas tramas diferenciais da ginga, a expressão... o gozo... aparece, dando indícios de que o sujeito que ginga já não está mais fechado em si, mas sim na relação com os outros, com o espaço... a alteridade.

Nas entrelinhas da regularidade – a ginga como acontecimento

É claro que não é raro encontrar situações onde a aprendizagem da ginga parece ir em uma direção totalmente contrária à desta acima descrita. Não são poucos os espaços de promoção da capoeira, onde a ginga é massivamente regulamentada... esquadrinhada nos mais mínimos detalhes procedimentais.

E nestas situações se diz que a ginga é “assim” e “não assado”, o braço é “aqui” e não “acolá”, ou seja, se organiza a delimitação da ginga, na busca por seu controle consciente, mas mesmo aí, nas tramas da consciência, na lógica do esquadrinhamento, a ginga também encontra a diferença, do contrário o capoeirista não ascende à capoeira enquanto acontecimento.

A noção de acontecimento, acima esboçada, é particularmente importante para que possamos avançar nesta discussão, pois introduz uma materialidade discursiva que escapa à ordem referencial daquilo que é possível controlar e esquadrinhar sob os domínios da consciência. De acordo com Foucault, o acontecimento:

não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação [...]; não é um ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material.[...] trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis (Foucault, 2008, p. 57-58).

Observe-se no excerto acima que a noção de acontecimento aponta para uma materialidade que consiste nas relações, se esquivando daquela lógica objetual que insiste em enquadrar as coisas como substâncias atomizadas. Assim, ao se produzir como efeito de uma dinâmica relacional, o acontecimento não existe no mesmo plano das coisas, o que impede sua plena objetificação.

Compondo com essa ideia, pode-se dizer que a ginga é também acontecimento, na medida em que escapa ao nível do controle consciente. Há algo inquietante na ginga que atravessa e dispersa os corpos na materialidade das relações nas quais esses corpos estão envolvidos (Alves, 2011; 2013).

Ginga – um pe(n)sar que se inscreve entre o chão e a gravidade

Se analisarmos bem a materialidade das relações em meio as quais a experiência da ginga acontece, encontraremos aí, o que Marie Bardet, autora no livro “Filosofia da dança” irá chamar de “percepção gravitatoria” (2014, p. 214).

Do que se trata essa percepção?

Trata-se do encontro com um domínio de composição da atividade perceptual focado prioritariamente nas relações que o corpo estabelece com a gravidade e, conseqüentemente, com o chão (Bardet, 2014).

Na esteira desta ideia, Steve Paxton, em seu livro “Gravidade” (2022) irá pontuar que a nossa relação com a gravidade institui nossa primeira paixão, através da qual a vida acontece em última análise. Só somos (seja o que for) porque estamos em uma relação umbilical com a gravidade, sem a qual não existiria a vida! Deste entendimento, que emerge à luz da percepção gravitatoria, ousa dizer que desta relação com a gravidade se institui também nossa paixão pelo chão, espaço imanente em meio ao qual os sulcos da escrita da vida passam, deixando as marcas de um certo modo de ser e de existir.

Para compreender melhor essa ideia que aqui avizinha, fomos buscar inspiração nos estudos acerca da dança de Paul Valéry (1996). Na leitura deste autor, a relação com o chão é essencial para que a dança aconteça, pois é através dele que toda e qualquer projeção é possível. Da mesma maneira é a relação do capoeirista com o chão: é sobre ele que se projeta a dinâmica errante da ginga, o jogo de dentro, em meio ao qual se instituem os traços porvir da percepção gravitatoria, onde a ginga se expressa e, por que não dizer?.... dança!

Pois bem, é justamente essa mesma relação gravitatoria que garante as condições materiais para a composição da prática da ginga: gingamos porque pesamos, isto é, gingamos porque brincamos com o peso, brincamos com a sensação do “pe(n)sar”.

O anagrama, presente no final do parágrafo acima, não está ali à toa. Ele faz alusão a uma aproximação já observada em diferentes áreas de estudo, onde se relaciona a ação do pesar com o exercício do pensar. No que concerne aos estudos da dança Bardet (2014, p. 65) irá destacar que “o peso se coloca como o ponto de interrogação da dança [...] não tanto a definição de um peso, sua gestão em pura oposição por mais leveza, mas arranjos sempre moventes das forças dos corpos em uma situação de peso”. Neste sentido, o problema concernente à questão do peso é que ele instala uma relação movente e cambiante, na qual a única constante é a

gravidade como relação de forças. E é desta mesma relação de forças, sempre movente e cambiante, que se faz também a dinâmica dos pensamentos. Isso porque, pensar é também pesar, já que a dinâmica do peso confere uma presença corporal irreduzível ao pensar, daí a sutil relação entre pesar e pe(n)sar⁷.

Seguindo nesta direção argumentativa, Bardet nos leva ao Zaratrusta, de Nietzsche, ao observar que é ele, o dançarino dionisíaco, quem primeiro nos convoca a dar peso aos pensamentos. Isto porque, Zaratrusta convoca os pés leves contra o diabo, que é o espírito de peso, com isso, ele rompe com a visão maniqueísta e dualista que opõe o corpo pesado (entidade masculina) e o espírito leve (entidade feminina). E para operar essa ruptura, a leveza deve ser entendida como atitude de presença, isto é, como atividade concreta daquele que pensa ao lidar com as variações do pesar (Bardet, 2014, Nietzsche, 2007).

Assim... pensando... isto é, dando peso ao pensar, Zaratrusta embaralha o exercício de composição dos pensamentos, sem necessariamente estratificar, o leve e o pesado, o firme e o sutil. Tais extremos, antes de afirmar dualidades e binaridades opostas, imprimem tonalidades que colorem o exercício do pensamento, a cada novo passo que se institui neste gerenciamento permanente do peso que o corpo precisa operar para, em última análise, dar encaminhamento à vida, principalmente ao que se refere àquela dimensão imanente do viver, tecida no jogo entre o corpo, a gravidade e o chão.

Capoeira no primado da conectividade – para além das distinções nominais

Desta provocação oferecida a nós por Zaratrusta, perguntamos: Não seria a ginga uma experiência de ruptura com aquela visão maniqueísta que insiste em delimitar o que é e o que não é capoeira? Desta questão, outra acossa: Não seria a ginga uma dinâmica que imprime à capoeira infinitas variações ainda por vir, além daquelas já historicamente instituídas?

Com essas questões, interessa-nos encontrar uma capoeira ainda não pensada, que se afirma nos domínios do pesar, onde se desata a trajetória errante da ginga. Mas, para tanto, será

⁷ Vale observar que essa discussão é resultado de um cruzamento de ideias tecidas por Marie Bardet, em sua obra “A Filosofia da Dança” (2014). No que tange à essa aproximação entre as ações do pensar e do pesar, cabe um destaque especial aos estudos de Michel Bernard, célebre filósofo francês da Universidade de Paris 8, que irá considerar o peso como um traço importante na constituição da corporeidade dançante. Neste sentido, se ocupando com o peso, dentre outros traços essencialmente materiais e concretos que se expressam através do corpo que dança, Bernard irá desenvolver sua filosofia, sabendo que essa materialidade da dança (como, por exemplo, a questão concernente ao peso) é moldada pela historicidade de um imaginário que é, ao mesmo tempo social e individual. Ver: BERNARD, Michel. **De la création chorégraphique**. Pantin: Centre National de la Danse, Coll. Recherches, 2001.

preciso garantir um olhar de dentro, implicado, onde, muito mais do que uma capoeira a se conhecer, nos permitimos encontrar uma capoeira a se experimentar, sempre e a cada vez no corpo e nas relações que estabelecemos com a gravidade.

Deste ponto, recuperamos nossa questão de partida, à saber: “O que significa pensar corpo e movimento a partir do primado da conectividade?”

Para começar a responder essa pergunta – sem a pretensão de esgotá-las – diríamos que esse primado da conectividade nos coloca em outro lugar de compreensão acerca do corpo e do movimento, onde a percepção que temos de nós mesmos se encontra sempre em processo e, portanto, sempre inacabada.

Neste sentido, falar sobre o que significa pensar corpo e movimento a partir do primado da conectividade, implica em se ocupar com aqueles processos que se fazem e se refazem fora dos domínios da compreensão racional e objetiva. Para tanto, será preciso deixar de pensar o corpo como substância atomizada, ligada a uma consciência fechada em si mesma, para pensar em termos de relação. É neste sentido, no qual se organiza uma compreensão relacional acerca do corpo e do movimento, que buscamos pensar, neste presente ensaio, acerca da ginga na capoeira.

A experiência com o peso que a prática da ginga proporciona, dá passagem para uma capoeira que se dá no corpo e nas relações gravitárias e que, portanto, vai muito além do plano das formas, onde vigoram os modelos representacionais, já conhecidos e consolidados, acerca da capoeira.

Enquanto estivermos em contato com essa capoeira primordial, que não é senão corpo e relação o tempo todo, somos provocados, enquanto capoeiristas, a permanecer neste plano imanente das percepções gravitárias, onde a capoeira vai se constituindo indefinidamente no traço por vir das dinâmicas tecidas a partir da experiência do pe(n)sar... gingar.

Subjetividade em movimento a partir da experiência da ginga

Aos olhos da percepção gravitária, o cultivo da ginga faz emergir uma subjetividade em movimento, que se faz e se refaz como efeito da tensão gravitária em constante processo de modificação durante o curso por vir da ginga.

Para enxergar a subjetividade deste modo, será preciso, de fato, se movimentar a partir da ginga, isto é, se permitir acessar os domínios da nossa sensório-motricidade, pois só assim

nos permitimos sermos levados pela dinâmica de um pensar que se expressa nos sulcos de um pe(n)sar explícito a partir da experiência da ginga.

Neste sentido, explorando a dinâmica do peso, encontramos condições potentes para mapear os modos através dos quais a capoeira tem constituído historicamente o seu plano de imanência,⁸ no diálogo permanente que cada capoeirista estabelece com a gravidade, com o gerenciamento do seu próprio peso, com o outro e com o chão.

Neste tocante, onde as tensões com a gravidade deixam à mostra uma subjetividade em devir, abrem-se condições interessantes para se acessar os afetos. Na leitura de Manning (2023, p. 25-26) o afeto “é a con-junção de movimento do mundo, é aquilo que me prende primeiro no instante da relação”. Neste sentido, quando estamos às voltas com os afetos, ascendemos ao nível das sensações. Continuando com essa ideia, Manning destaca que a sensação:

é o ponto de co-conversão através do qual as variações da percepção e do pensamento se elaboram. É o ponto singular no qual o que se desdobra também é desdobramento [...] é um acontecimento. Ela [a sensação] cria espaços para a experiência, bem como os vãos, as brechas, os vazios e as perdas. O significado não está assegurado (Manning, 2023, p. 83-85).

Em última análise, a sensação resgata o primado da conectividade, atualizando, sempre e a cada vez, a produção de sentidos. Ao perceber a ginga dentro deste domínio perceptivo, em meio ao qual operam as sensações que decorrem das tensões gravitárias, a prática da capoeira aponta sempre para outros lugares, além daqueles já descritos, já observados e já consolidados. É no bojo deste entendimento que se instala o primado da conectividade, por meio do qual a capoeira escapa às sínteses históricas, na medida em que é sentida, pensada e expressada sob o signo do pesar, na tensão gravitária que se desdobra a partir da sensação da ginga.

Quando nos permitimos tocar a capoeira neste lugar ainda não plenamente objetificado – atravessado por afetos... sensações – o que aparece são os planos de imanência, isto é, as conectividades que esboçam a composição de certos modos, através dos quais, os capoeiristas experienciam suas relações com a gravidade e com os processos sócio-históricos que atravessam e qualificam essa dinâmica de gravitação.

⁸ De acordo com Deleuze e Parnet (1998), o plano de imanência se distingue do plano das formas, que corresponde ao plano de organização da realidade, onde erige o pensamento representativo. Neste sentido, o plano imanente ascende à dimensão movente da realidade que afeta as condições de gênese dos objetos. Convém salientar, no entanto, que o plano das formas e o plano imanente não se opõem, mas constroem entre si recíprocas relações que asseguram múltiplos cruzamentos. Ver: DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. E. A. Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

Enfim, como guisa à conclusão deste ensaio, ousamos dizer que na esteira da conectividade, acessamos uma capoeira que ainda não é... um devir-capoeira em horizonte de deslocamento constante, que justamente por escapar da objetificação, mantém sempre acesa as tramas do desejo... pela dança que se faz e se refaz em meio à roda de capoeira.

Referências

ALVES, Flávio Soares. **O corpo em movimento na capoeira**. 2011. 185f. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALVES, Flávio Soares. A aprendizagem da capoeira no jogo da imprevisibilidade. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 101-123, 2013. DOI: 10.20396/conex.v11i1.8637633. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637633>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BARDET, Marie. **Filosofia da dança**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr 2002.

MANNING, Erin. **Políticas do toque: sentidos, movimento e soberania**. São Paulo: GLAC edições, 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PAXTON, Steve. **Gravidade**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos**. Trad. M. Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Sobre os autores

Flávio Soares Alves: Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Física da Unesp de Rio Claro, responsável pelas disciplinas de graduação: "Práticas Corporais e Autoconhecimento", "Educação Somática", "Atividades Rítmicas e Expressivas" e "Dança" e "Atenção Plena, Presença e Intervenção". Doutor em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte da USP (2011); Mestre em Artes pela Unicamp - Instituto de Artes (2006); Graduado em Educação Física - Licenciatura Plena - pela Unesp - Rio Claro (2001); Atualmente é pesquisador e co-criador do Grupo "E-LABORE(si) - práticas corporais e tecnologias", liderado pelo prof. Dr. Carlos José Martins (Depto. de Educação Física - Unesp, Campus Rio Claro). Criador do Núcleo Contempl(ação) - centro de estudos contemplativos da UNESP, Campus de Rio Claro. Integrante pesquisador do AGIR - Grupo de Pesquisa em Atividades Gimnicas e Rítmicas, liderado pela Profa. Dra. Daniela Bento-Soares (Depto. Educação Física - Unesp, Campus Rio Claro). Docente do Programa de Pós-Graduação "Desenvolvimento Humano e Tecnologias", do Instituto de Biociências - Unesp, Campus de Rio Claro, responsável pela disciplina

"Atentividade e Tecnologias de Si nas Práticas de Pesquisa". Docente do Programa de Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional - PROEF (Polo de Rio Claro). Atual Vice-Coordenador do Conselho de Curso de Graduação da Educação Física - Depto. EF-IB-UNESP/RC. Membro da Comissão Municipal de Extensão Universitária do Conselho Municipal de Ciências, Tecnologias e Inovação - Rio Claro/SP. Tem interesse pelos estudos contemplativos no ensino superior e pela pesquisa dos movimentos da invenção, a aprendizagem do/no corpo, o cuidado de si e a arte do viver na capoeira, dança e outras práticas corporais. A partir destes focos de trabalho movimenta suas investigações, tendo como referencial teórico-conceitual e metodológico a filosofia, as artes e as ciências humanas.

E-mail: flavio.alves@unesp.br

Carlos José Martins: Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (Mestrado Acadêmico e Doutorado) Recomendado pela CAPES 2009 / Conceito 5 Área Multidisciplinar Saúde. Professor participante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP (2010). Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Doutorado Sanduíche - Université de Paris XII (Paris-Val-de-Marne)/CETSAH-EHESS (2004). Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983). Atualmente é Professor Assistente Doutor Nível II (MS 3 II) no Depto. de Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Rio Claro. Tem experiência nas áreas de Educação Física e Filosofia Contemporânea, com ênfase no campo da filosofia e história das práticas corporais, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, filosofia, história, política, estética e gênero.

E-mail: carlos.j.martins@unesp.br

Fabio Augusto Pucineli: Doutor e Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Unesp Rio Claro (2025; 2017); Bacharel (2003) e Licenciado (2005) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, desde 2006. Professor de Educação Física da Secretaria de Esportes, Lazer e Atividades Motoras, Prefeitura Municipal de Piracicaba, desde 2008. Faixa preta 6º dan em Karate (Okinawa Shorin-ryu Karate-do Association. Okinawa - Japão). Acupunturista (Ceata). Doutorado em andamento (Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Unesp Rio Claro).

E-mail: fabio.pucineli@unesp.br

Recebido em: 12 fev. 2025

Aprovado em: 11 jul. 2025

Como criar um corpo sem órgãos para o karate? – um ensaio sobre a prática

How to create a body without organs for karate? - an essay on practice

¿Cómo crear un cuerpo sin órganos para el karate? - un ensayo sobre la práctica

Fabio Augusto Pucineli¹

Carlos José Martins²

Flávio Soares Alves³

Resumo: O presente ensaio tem como anseio estabelecer diálogos entre cosmologias distantes, mas que se aproximam em composições de suas diferenças. A problemática gira em torno da questão sobre como criar um corpo sem órgãos no ou para o karate, prática corporal inicialmente desenvolvida em Okinawa, sob influências de diversos países da Ásia e que, posteriormente se hibridizou em investimentos libidinais de desejo com o ocidente. Pouco se pode dizer o que o karate é. Algo desse pouco, seria afirmar que o karate é uma multiplicidade em labirintos de estilos, escolas, linhagens etc. Este ensaio é composto de relatos pessoais com a prática de karate, com discussões atravessadas por autores da Filosofia. Nada se conclui, a não ser que o karate está sempre em processo, diferenciando-se de si mesmo.

Palavras-chave: Arte marcial; Okinawa; Experimentação.

Abstract: The aim of this essay is to establish dialogues between cosmologies that are distant from each other, but which come close in terms of their differences. The problem revolves around the question of how to create a body without organs in or for karate, a bodily practice initially developed in Okinawa, under the influence of various Asian countries and which later hybridised in libidinal investments of desire with the West. Little can be said about what karate is. Some of this would be to say that karate is a multiplicity in labyrinths of styles, schools, lineages, etc. This essay is made up of personal accounts of karate practice, with discussions crossed by philosophical authors. Nothing is concluded, except that karate is always in process, differentiating itself from itself.

Keywords: Martial art; Okinawa; Experimentation.

Resumen: El objetivo de este ensayo es establecer diálogos entre cosmologías distantes entre sí, pero que se aproximan en sus diferencias. El problema gira en torno a la cuestión de cómo crear un cuerpo sin órganos en o para el kárate, una práctica corporal desarrollada inicialmente en Okinawa, bajo la influencia de varios países asiáticos y que posteriormente se hibridó en inversiones libidinales del deseo con Occidente. Poco se puede decir sobre lo que es el kárate. Algo sería decir que el karate es una multiplicidad en laberintos de estilos, escuelas, linajes, etc. Este ensayo se compone de relatos personales sobre la práctica del kárate, con discusiones cruzadas de autores filosóficos. No se concluye nada, excepto que el karate está siempre en proceso, diferenciándose de sí mismo.

Palabras-clave: Arte marcial; Okinawa; Experimentación.

O presente ensaio tem como anseio estabelecer diálogos entre cosmologias distantes, mas que se aproximam em possíveis composições de suas diferenças. É um embaraço de experiências, pesquisas e leituras pessoais, que tem como objeto uma prática corporal

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp

³ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp

combativa inicialmente desenvolvida em Okinawa, ilha ao extremo-sul do Japão, e que se expandiu mundialmente, desterritorializando-se e reterritorializando-se, o karate.

A problemática gira em torno da questão: como criar um corpo sem órgãos no ou para o karate? Tal como Deleuze e Guattari se apropriaram do conceito de Artaud, e o transformaram, fazendo releituras e dando novas operacionalidades para a inusitada “piração” de seu compatriota, penso que seria possível, e importante, e urgente, criar, ou ao menos pensar, para o karate um corpo sem órgãos. Mas quais seriam os órgãos do karate? Os golpes? As graduações? Os discursos legitimadores? As identidades? Quais seriam os excessos de organismo presentes na prática? Como destituir o karate dos códigos prescritos sobre ele, de maneira a lhe restituir os *caminhos* afectivos da aprendizagem da arte de servir-se e desservir-se das armas, como apresentado em *Mil Platôs*, por exemplo?

Aprender a desfazer, e a desfazer-se, é próprio da máquina de guerra:

o ‘não-fazer’ do guerreiro, desfazer o sujeito. [...] É verdade que as artes marciais não param de invocar o centro de gravidade e as regras de seu deslocamento. É que as vias não são, todavia, últimas. Por mais longe que penetrem, elas ainda são do domínio do Ser, e a única coisa que fazem é traduzir no espaço comum os movimentos absolutos de uma outra natureza – aqueles que se efetuam no Vazio, não no nada, mas no liso do vazio onde não há mais objetivo: ataques, revides e quedas ‘de peito ao vento’ (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 85).

No karate, o “vazio” do nome é também o vazio da prática? Espaço liso que se estria, mas que se alisa novamente. Pouco se pode dizer o que o karate é. Algo desse pouco, seria afirmar que o karate é uma multiplicidade, e as multiplicidades são a própria realidade, tal como escreveram os parceiros franceses citados mais acima. Karate é um termo genérico de algo primeiramente tão distinto e distante de qualquer instância, ou possibilidades de culturas consideradas ocidentais. Algo tão distinto e distante da própria nação à qual costuma-se atribuir sua origem. O karate é mesmo japonês? Ou foi capturado, e reformulado pelo modernizado Japão, que se hibridizava em investimentos libidinais com países da Europa e com os Estados Unidos? Como as distâncias se encontram?

Há sutis e explícitas diferenciações daquilo que se resolveu denominar como karate em Okinawa, uma pequena ilha nos confins do Pacífico - local atravessado por linhas de forças de diversas direções. Aquilo de diferentes nomes, ou sem nome algum, que após ser axiomatizado, denominou-se karate, não cessava, e não cessa, de se diferenciar. Federações esportivas tentam ao máximo fazer dele algo único, ou mais próximo de único possível. Mas o que se chama

karate sempre encontra brechas, agarra-se a outras linhas de forças e se atira em novos agenciamentos. Ou, quando menos se espera, se mostra diferenciado já há tempos, pelas escuras, sem calçada, e labirínticas ruas estreitas de Okinawa.

Quando alguém procura muito – explicou Sidarta – pode facilmente acontecer que seus olhos se concentrem exclusivamente no objeto procurado e que ele fique incapaz de achar o que quer que seja, tornando-se inacessível a tudo e a qualquer coisa porque sempre só pensa naquele objeto, e porque tem uma meta, que o obceca inteiramente. Procurar significa: estar livre, abrir-se a tudo, não ter meta alguma (Hesse, 2001, p.148).

Em duas ocasiões nem os taxis que tomei para me levarem ao *dōjō* principal do karate que pratico, conseguiram encontrar o local, mesmo com o endereço. Tal como as ruas, o karate também tem essa dimensão de caótico labirinto, que vai se expandindo indiscriminadamente, recombina-se, fazendo, desfazendo e refazendo-se, num crescente cruzamento de linhas que ora se entrelaçam, em tecido mais consistente, ora são desfiadas e buscam novos entrelaçamentos.

Diz-se que um labirinto é múltiplo, etimologicamente, porque tem muitas dobras. O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras. Um labirinto corresponde precisamente a cada andar: um labirinto do contínuo, na matéria e em suas partes, e o labirinto da liberdade, na alma e em seus predicados. Se Descartes não soube resolvê-los, foi porque procurou o segredo do contínuo em percursos retilíneos e o segredo da liberdade em uma retidão da alma, ignorando a inclinação da alma tanto quanto a curvatura da matéria. Há necessidade de uma “criptografia” que, ao mesmo tempo enumere a natureza e decifre a alma, que veja nas redobras da matéria e leia nas dobras da alma (Deleuze, 1991, p. 14).

Okinawa é um labirinto. Não é simples entender-se com os embaraçados caminhos de lá. Em alguns casos, até mesmo os próprios moradores têm dificuldade, que dirá os estrangeiros, os alienígenas, que visitam a ilha para “beberem da fonte” do karate. Aqueles cuja prática é colonizada e contaminada com as racionalidades, fundidas em seus corpos e discursos. Muitos dos estrangeiros que visitam Okinawa parecem insistir em não compreenderem, em não se deixarem afetar, ou mesmo em perderem-se nos labirintos. Querem apenas encontrar. Seus olhos focam no objeto procurado, e não acham, pois estão presos a um fim. Querem que suas técnicas “evoluam”, querem ser mais graduados; buscam conhecimento, quando o karate de Okinawa parece prezar pelo cuidar... ou mesmo querem esperar pelo final das aulas, eventos, para posarem em fotos juntos com os mestres.

[...] ninguém pode escutar mais das coisas, livros incluídos, do que aquilo que já sabe. Não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência. Imaginemos um caso extremo: que um livro fale de experiências situadas completamente além da possibilidade de uma vivência frequente ou mesmo rara – que seja a *primeira* linguagem para uma nova série de vivências. Neste caso simplesmente nada se ouvirá, com a ilusão acústica de que onde nada se ouve *nada existe*... (Nietzsche, 2008, p. 51).

Okinawa é um labirinto, e o que não se deve fazer num labirinto é ficar parado, a não ser que seja para descansar ou contemplar. Num labirinto, os caminhos só aparecem quando se desloca. Um labirinto é um convite para perder-se, sem saber quando sairá dele, ou mesmo se sairá. Num dos caminhos desse labirinto, o karate amalgamou-se com uma cultura competitiva, de espetáculo, e sofreu reconfigurações de acordo com certas conveniências e facetas, que o transformaram em elemento que poderia também ser útil como instrumento pedagógico e de disciplinarização. Assim, quando o karate é praticado em sua forma competitiva, são os princípios da racionalidade científica, presentes no treinamento atlético, que norteiam a prática: realizar os movimentos de forma mais veloz, mais forte; ser mais resistente, chutar mais alto, mais, mais, mas... até onde?

Uma série de outras questões emergem, em efervescência: e se caso a prática fosse ressignificada por um grupo social no qual a estética da existência, a vida como obra de arte, fossem prioridades? Quais seriam os regimes de verdade em torno do karate? Seria possível hoje uma prática do karate desvinculada de utilitarismos, racionalidades científicas, padrões, linearidades, nivelamentos etc.? Como pensar, sentir, e fazer um corpo sem órgãos para o karate? Como acontecer em si próprio uma prática não teleológica, na qual a chegada a um objetivo prévio não seja a prioridade? Como criar para si um karate sem órgãos, compondo-se com os labirintos dos constantes processos de encontrar, desencontrar e reencontrar? Território, desterritorialização, reterritorialização... território: ritornelo! “Tudo aquilo que se considerou como labirintos era ritornelos” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 175). Há outras alternativas de caminho nesse labirinto?

Seria possível pensar num karate despido dos excessos de organismo? Vislumbrar possibilidades de fuga, rachaduras, fissuras, outras potências, e concebê-lo como uma *askésis*, um caminho a ser elaborado, um exercício de si sobre si, um plano de imanência em direção a uma estética da existência? Como fazer do karate uma máquina de guerra, e não elemento de conformismo, de disciplina?

Apesar de ser capaz de estabelecer comunicação verbal em língua japonesa, a leitura e a escrita me são ainda bastante desafiadoras. Como num lento processo de escolha de grãos,

recolho fragmentos de uma cultura que me intriga, instiga e provoca, mas da qual inevitavelmente não faço parte. Reconheço linhas de força cá e acolá, as quais busco recolher e com elas tecer questões, práticas, entendimentos etc. Procuro ancoragens em documentos e textos escritos numa língua tão distinta e distante da minha, em formas de pensar, de olhar, sentir e agir. Encontro pistas que me levam ora de um lugar, ora para outro. Ocupo territórios, e me desterritorializo, para reterritorializar-me no concreto da escrita sobre esse caminhar.

Vou em busca de pistas em Okinawa, de como compreender o karate uma arte. A intenção é predominantemente a de colher parte dessas pistas em meu próprio corpo, não só através da prática do karate, mas também ouvindo o cheiro amadeirado que paira sobre a ilha; enxergando os gostos dos pratos típicos; cheirando os sons dos *sanshin*, que compõem a peculiar musicalidade okinawana; experimentando o colorido das roupas, do ambiente e das pessoas; sendo agraciado com o vento local, habitando os espaços, e permitindo que eles habitem meu corpo. Não se trata de me japoneizar, ou de me okinawanizar. Mas de buscar um devir-okinawano, numa experiência de empatia, de contato, de olhar e sentir a si no outro, no diferente, na diferença. O outro de outra semiótica, com outros regimes de signos, de discursos, de corpo...

O que pode o corpo? O que pode esse corpo que se envolve em afetos, que afeta e é afetado? O que pode o karate? O que pode o corpo que faz karate? Como conceber na prática do karate um tipo de ética constituída como uma estética da existência? O karate em si já não seria uma estética da existência? Aliás, é possível algo “em si”? O eu não nos é dado, ensina Michel Foucault (1995). Logo, não seria possível refletir também que o karate também não é algo dado, fazendo-se em elaborações diárias, e distintas de si mesmo?

Para saber o que pode o corpo, não há outra maneira senão a experimentação. Logo, para saber o que pode o karate, o caminho não é outro senão também a experimentação. Além disso, o que fazer com as experimentações? Porém, esse caminho também não possui *a priori*, ele se faz enquanto é percorrido. Assim, seria a ascese, o trabalho cotidiano e contínuo, um possível e potente caminho para se fazer do karate uma obra de arte?

Enquanto me dava uma carona para que eu retornasse ao *hostel*, após uma prática de karate em Okinawa, Takara *san* comentou: “Cada pessoa tem um corpo, logo cada *kata* é diferente”. Assíduo praticante de karate, Takara *san*, então com seus 70 anos de idade, comparece quase que diariamente ao *dōjō*. Nascido na ilha, engenheiro, comunica-se também em inglês. Sempre me convidava para prosseguirmos uma conversa, comendo e tomando cerveja, ou qualquer das típicas iguarias etílicas.

“Cada pessoa tem um corpo, logo cada *kata* é diferente”. A frase é exatamente a mesma da que foi colocada acima. Porém, repetida agora, possivelmente já é impregnada de outros afetos, após uma breve explanação sobre quem me disse. Isso pode ser um convite para refletir sobre a prática de *kata* em Okinawa: já que cada corpo é único, e isso faz com que cada *kata*, em sua execução singular, localizada numa espacialidade determinada, faz-se única também porque o corpo se diferencia de si próprio, a cada nova afetação.

Logo, o que se faz com os anseios de padronização do corpo que executa um *kata*, quando configurado pelo esporte, pela pedagogia e pela disciplina? Como pensar as potencialidades artísticas de um *kata* quando ele é reduzido a um exercício utilitário, de defesa pessoal, ou de instrumento facilitador para aprender outros conteúdos, ou simplesmente para aprender a obedecer a determinados enunciados?

É sabido, a ponto de ser lugar comum, que o modernizado significado do termo karate é “mãos vazias”. Destarte toda conveniência política por trás dessa denominação, está também embutido no significado, um respiro, um intervalo, um vazio. Espaço este que se pretende repleto de potência. Íterim que o francês Henri Bergson (2010, p. 29) possivelmente chamaria de “zona de indeterminação”, um espaço entre o estímulo e a resposta que, quanto mais duradouro, maior o convite à contemplação e à criação. Prática cara à cultura japonesa que ocorre também de outras duas maneiras: *ma* (間) e no sonoro *mu* (無).

Ma seria um entre-espaço de possibilidades, uma temporalidade. A arte japonesa é repleta de *ma*, seja na arquitetura, nas pinturas, na caligrafia, e nas artes marciais. Um exemplo de *ma* no cotidiano seria a relação do dentro com o fora. Os calçados usados na rua são retirados num espaço chamado *genkan*, para entrar em determinados recintos, como templos, escolas, residências etc. *Genkan* é um não-lugar, uma pausa processual, uma conexão.

Mu aparece e soa muito apropriado em nossa língua, lembrando o imprescindível e esquecido, ato de “ser quase uma vaca”: o *ruminar*, segundo Nietzsche (2009, p. 14). Numa tradução direta, essa quase onomatopeia em língua portuguesa seria “nada”. É esse mesmo *mu* que se usa para *mushin*, por exemplo. *Mushin*, (mal) traduzido como o “não mente”, corresponde a um desprendimento de si, o indispensável esquecimento do “eu” para justamente compreender-se como composição da própria natureza como um todo. É nesse desprendimento, nessa suspensão, nesse ruminar, onde nada há, ou onde o que há é nada, é que residiriam as possibilidades da superação do organismo no corpo sem órgãos.

Em 2019, durante um treinamento em língua japonesa na província de Shiga, uma das experiências programadas era a apreciação da famosa cerimônia do chá. Após duas horas de

palestra sobre história do Japão e do ritual em si, o octogenário mestre convida imediatamente para saborear a bebida, juntamente com um doce, não tão doce. Degustei as iguarias pensando: “mas e a cerimônia?”. Pelo que notei, essa questão pairava no ambiente, não era somente um pensamento meu, mas dos colegas estagiários também.

Até que alguém se manifestou, e a resposta do *sensei* foi “O ritual é o menos importante”. A coloração intensamente verde do chá é um espelho. Em um gole, há um convite para olhar o próprio reflexo e pensar no que foi feito ontem; no gole seguinte, refletir sobre o que se tem feito; na terceira vez em que se leva o recipiente à boca, observar-se no “espelho” e refletir sobre o que se pode fazer de si mesmo amanhã. A vida em efêmeros e intensos encontros com o amargo chá.

Intriga Michel Foucault o fato de objetos serem obras de arte, e não a própria vida. O historiador-filósofo se questiona sobre o porquê da arte ser reservada quase que exclusivamente a especialistas que são artistas. “Entretanto [diz ele], não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?” (Foucault, 1995, p. 261). Assim, o fugaz ato de tomar chá, quando há um habitar a si próprio, agenciando-se e afetando-se com a amarga bebida, poderia isso ser uma prática ascética, de “exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (Foucault, 1995, p. 261).

Pois, ao que parece, a própria cultura japonesa oferece pistas relevantes sobre como se poderia fazer da própria vida uma obra de arte. “Pistas”, reforço, e não modelos. Logo, não seria também possível conceber também uma “arte do karate”, e não apenas uma “ciência do karate”? Quais seriam os agenciamentos maquínicos de desejo e de enunciação para que haja um corpo sem órgãos no karate, um corpo vivo e tão vivo a ponto de expulsar o organismo e sua organização?

O karate parece estar entre. E estar entre é justamente o que confere a ele sua própria realidade. Talvez ele não seja nem japonês, nem okinawano, mas oceânico: movimento das transições que se fizeram, e ainda se fazem. O karate se faz imanente em seus fluxos, em seus movimentos, em não ser, mas em seu acontecer. Talvez o karate não tenha um lugar, mas reterritorializações permanentes. Sua produção se dá no inter-espço, nos intervalos, e se materializa cada vez que um praticante faz um *kata*. Assim, quando um *kata* é realizado, há uma espécie de presentificação, uma materialização corporal das memórias que se construíram sobre o karate. Micro-memórias e macro-memórias. O *kata* é uma dobra no tempo e no espaço.

Em Okinawa, onde residem as origens do karate, exercícios denominados *kata* são executados incansavelmente. Enquanto praticantes, pessoas passam a vida toda repetindo os mesmos gestos e sequências previamente determinadas, como se fossem mantras corporais. Repete-se tanto a ponto de fazer com que haja uma espécie de despersonalização, e ausência momentânea da identidade. Quem experimenta essa perda, prova também de um corpo outro, que se faz no devir processual, e que se intensifica no invisível das sensações, ação denominada em língua japonesa de *mushin*, “não-mente”. *Kata* são territórios que se desterritorializam no ritornelo dos retornos eternos de cada singular execução. Acontecem por processos molares de aparente imitação e repetição. Porém, se tratando de sensação, afecção e expressão, a cada execução, produz-se algo de novo em si mesmo e no próprio *kata*. Dessa forma, os *kata* são embriões, corpos repletos de potentes vazios, prenes de possibilidades.

Numa das cenas do filme *O Último Samurai*, dirigido por Edwar Zwick (2003), o personagem interpretado por Tom Cruise aparece praticando a arte da espada japonesa com os guerreiros. Frustrado por sua falta de sucesso no combate, ouve: “too many mind”, uma advertência sobre seu apego excessivo aos processos mentais. “Não mente”, aconselha o jovem Nobutada, outro dos tantos ininteligíveis códigos no qual estava inserido aquele colonizador. Em língua japonesa essa noção é designada como *mushin*, estado no qual há um desapego dos pensamentos e concentração nas ações do momento. Um estado de *mushin* seria acessado por uma prática corporal constante e repetitiva, a ponto de proporcionar um provisório desprendimento do eu como identidade, abrindo possibilidades a devires.

Inúmeras são as tentativas de padronizar o karate, institucionalizá-lo, de delimitar sua suposta essência, de dizer o que ele é. Mas o karate se rebela sempre. E uma das únicas possíveis afirmações sobre o que seja ele, é que é uma constante invenção, que se reinventa indiscriminadamente, numa diversidade de estilos, escolas, federações, idiossincrasias, peculiaridades, caprichos e singularidades materializadas quando um *kata* é realizado, por exemplo, constituindo um acontecimento único, irrepitível, que se diferencia de si em si mesmo.

Referências

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DELEUZE, G. **A dobra**: Leibniz e o Barroco. Campinas: Papirus, 1991.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 5. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-258.

HESSE, H. **Sidarta**. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NIETZSCHE, F. **Ecce homo: como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

O ÚLTIMO Samurai. Direção: Edward Zwick. Produção: Tom Cruise *et al.* Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2003 (154 min.), 1 Filme cinematográfico.

Sobre os autores

Fabio Augusto Pucineli: Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pelo Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (pesquisa financiada pela CAPES), onde também realizou seu mestrado no mesmo Programa de Pós-Graduação, sob orientação do Prof. Dr. Carlos José Martins. Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Unicamp. Autor da tese “A Prática de Kata no Karate em Okinawa: Tecnologias Rudimentares?” (2025) e da dissertação “Modernização do Karatê: Gichin Funakoshi e as tecnologias políticas do corpo” (2017), além de capítulos de livros e artigos que tratam das práticas corporais combativas, especialmente as japonesas. Membro pesquisador do Grupo “E-LABORE(si) - práticas corporais e tecnologias”. Tem experiência no ensino de Educação Física, Ginástica, Karate e Língua Japonesa. Atualmente é professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e também da Secretaria de Esportes, Lazer e Atividades Motoras (Selam) - Prefeitura Municipal de Piracicaba - SP. Faixa preta 6 dan em Karate (Okinawa Shorin-ryu Karate-do Association). Exerce também a função de curador do Café com Prosa, encontros de debates sobre temas da atualidade que acontecem no Natural Music Studio, em Piracicaba - SP.
E-mail: fapucineli@gmail.com

Carlos José Martins: Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (Mestrado Acadêmico e Doutorado) Recomendado pela CAPES 2009 / Conceito 5 Área Multidisciplinar Saúde. Professor participante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP (2010). Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Doutorado Sanduíche - Université de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) /CETSAH-EHESS (2004). Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983). Atualmente é Professor Assistente Doutor Nível II (MS 3 II) no Depto. de Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Rio Claro. Tem experiência nas áreas de Educação Física e Filosofia Contemporânea, com ênfase no campo da filosofia e história das práticas corporais, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, filosofia, história, política, estética e gênero.
E-mail: carlos.j.martins@unesp.br

Flávio Soares Alves: Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Física da Unesp de Rio Claro, responsável pelas disciplinas de graduação: “Práticas Corporais e Autoconhecimento”,

"Educação Somática", "Atividades Rítmicas e Expressivas" e "Dança" e "Atenção Plena, Presença e Intervenção". Doutor em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte da USP (2011); Mestre em Artes pela Unicamp - Instituto de Artes (2006); Graduado em Educação Física - Licenciatura Plena - pela Unesp - Rio Claro (2001); Atualmente é pesquisador e co-criador do Grupo "E-LABORE(si) - práticas corporais e tecnologias", liderado pelo prof. Dr. Carlos José Martins (Depto. de Educação Física - Unesp, Campus Rio Claro). Criador do Núcleo Contempl(ação) - centro de estudos contemplativos da UNESP, Campus de Rio Claro. Integrante pesquisador do AGIR - Grupo de Pesquisa em Atividades Gimnicas e Rítmicas, liderado pela Profa. Dra. Daniela Bento-Soares (Depto. Educação Física - Unesp, Campus Rio Claro). Docente do Programa de Pós-Graduação "Desenvolvimento Humano e Tecnologias", do Instituto de Biociências - Unesp, Campus de Rio Claro, responsável pela disciplina "Atentividade e Tecnologias de Si nas Práticas de Pesquisa". Docente do Programa de Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional - PROEF (Polo de Rio Claro). Atual Vice-Coordenador do Conselho de Curso de Graduação da Educação Física - Depto. EF-IB-UNESP/RC. Membro da Comissão Municipal de Extensão Universitária do Conselho Municipal de Ciências, Tecnologias e Inovação - Rio Claro/SP. Tem interesse pelos estudos contemplativos no ensino superior e pela pesquisa dos movimentos da invenção, a aprendizagem do/no corpo, o cuidado de si e a arte do viver na capoeira, dança e outras práticas corporais. A partir destes focos de trabalho movimenta suas investigações, tendo como referencial teórico-conceitual e metodológico a filosofia, as artes e as ciências humanas.

E-mail: flavio.alves@unesp.br

Recebido em: 24 fev. 2025

Aprovado em: 12 jul. 2025

O que seu corpo pode? linhas de escape à ensignação de corpos

What can your body do? lines of escape from the ensignation of bodies

¿Qué puede hacer tu cuerpo? líneas de fuga de la ensignación de los cuerpos

Diogo Inacio Dias¹

Carolina Rodrigues de Souza²

Resumo: Este ensaio tem como objetivo tecer algumas linhas de pensamento em oposição aos recorrentes processos de *ensignação* de corpos no território da escola. Nos propusemos a pensar o tema da aprendizagem na perspectiva da filosofia de Gilles Deleuze. Através dos achados de um projeto de pesquisa de mestrado em que estudamos o movimento de desterritorialização da figura docente por seu intercessor, a figura-palhaça, tecemos linhas de fuga a algumas das estruturas presentes na escola. Utilizamos algumas crônicas produzidas pelo professor-pesquisador-palhaço autor da pesquisa de mestrado como material empírico para análise, à luz da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Em outras palavras, queremos pensar numa escola que convide os corpos a experiências em vez de lhes impor signos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Gilles Deleuze; Ensignação

Abstract: This essay aims to weave some lines of thought in opposition to the recurrent processes of ensigning bodies in the territory of the school. We set out to think about the subject of learning from the perspective of Gilles Deleuze's philosophy. Through the findings of a master's research project in which we studied the movement of deterritorialisation of the teaching figure by its intercessor, the clown figure, we weave lines of escape from some of the structures that are present in the school. We used some chronicles produced by the teacher-researcher-clown author of the master's research as empirical material for analysis, in the light of the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari. In other words, we want to think about a school that invites bodies into experiences rather than imposing signs on them.

Keywords: Learning; Gilles Deleuze; Ensignment

Resumen: El objetivo de este ensayo es tejer algunas líneas de pensamiento en oposición a los recurrentes procesos de resignificación de los cuerpos en el territorio de la escuela. Nos propusimos pensar el aprendizaje desde la perspectiva de la filosofía de Gilles Deleuze. A través de los hallazgos de un proyecto de investigación de maestría en el que estudiamos el movimiento de desterritorialización de la figura del maestro por su intercesor, la figura del payaso, tejimos líneas de fuga de algunas de las estructuras presentes en la escuela. Utilizamos algunas crónicas producidas por el profesor-investigador-payaso autor de la investigación del máster como material empírico de análisis, a la luz de la filosofía de Gilles Deleuze y Félix Guattari. En otras palabras, queremos pensar en una escuela que invite a los cuerpos a las experiencias en lugar de imponerles signos.

Palabras claves: Aprendizaje; Gilles Deleuze; Ensignación

Introdução - ou sobre não pular cordas

Iniciamos a escritura deste ensaio nos remetendo a uma das crônicas elaboradas como parte de processo de análise do material empírico de uma pesquisa de mestrado que inspira esse

¹ Faculdade Embu das Artes, Universidade Federal de São Carlos

² Universidade Federal de São Carlos

movimento de fabricação de pensamento (Dias, 2024; Dias; Souza, 2025). Trata-se de algo que se deu em uma aula de Educação Física em uma escola particular na cidade de São Paulo para uma turma do terceiro ano do ensino fundamental I. O fio condutor daquele encontro com as crianças era uma exploração das possibilidades de interação entre corpo e corda. Ao longo dos 45 minutos daquela aula, a intenção do docente era a de provocar as crianças a experimentarem por si próprias, possibilidades de interagir com o material corda, seja de maneira individual, em duplas, pequenos grupos. As instruções e orientações para tal atividade, como veremos adiante, não eram muito detalhadas, tampouco diretivas.

O que seu corpo pode?³

(18 de março de 2022)

Às quartas-feiras, minha primeira aula acontece com a turma do 3º Ano AK (AK são as iniciais da professora de sala), às 14:00. Estávamos, na ocasião daquele dia 18 de março, investigando as possibilidades de interação entre o corpo e o material corda, como um movimento dentro do projeto didático "Brinquedos" que orientava nossos encontros semanais.

O ritual de aula naquele dia foi o mesmo de quase sempre: busquei as crianças na sala, fomos em grupo (não em fila) para a quadra. Algumas crianças correram na frente. Outras ficaram ali ao meu redor, comentando em tom de censura e incredulidade a desobediência dos colegas que "nem te esperaram e saíram correndo feito loucos na sua frente, Diogo". Muitas semióticas pareciam estar operando e em jogo ali.

Chegando à quadra, outra semiótica: crianças já formando a tradicional roda, alusão à *Ágora*, na qual suposta e bem intencionadamente, todos se olham, se ouvem (mas não necessariamente se enxergam e se escutam). No centro da roda, uma caixa. Dentro da caixa, cordas. De diferentes tipos, espessuras, comprimentos, cores, materiais. Às crianças, disse que "hoje vamos trabalhar com o material corda. Quero ver tudo o que vocês sabem fazer com elas".

As crianças rapidamente correram em direção à caixa para apanhar uma corda para si. E aí aconteceram alguns encontros... Algumas crianças pulavam corda sozinhas, batendo a corda para si mesmas, para frente, para trás. Outras corriam com a corda, atentas aos

³ Essa crônica que apresentamos aqui é fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida entre os anos de 2022 e 2024 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Ela tem sido utilizada em diferentes textos e contextos como mobilizadora de pensamento, como recorte do texto da dissertação para construir diferentes discussões e temáticas.

movimentos que a corda produzia, reverberando, de alguma maneira, os movimentos de seus próprios corpos, uma espécie de impressão na corda de si próprios em movimento. Ao fundo, duas crianças organizaram uma fila para que as demais entrassem na corda que elas duas próprias batiam enquanto cantavam uma música de escolha de quem entrava para pular. Uma imagem bastante fidedigna de como eu próprio conduzo algumas aulas nas quais brincamos com aquele material ao som de canções tradicionais de pular corda. E mais uma semiótica se materializava ali: *"vamos, gente! Quem quiser pular corda entra na fila e já vai pensando na música que vai escolher!"*, dizia, em tom professoral, uma das crianças organizadoras da brincadeira.

Eis que, em meio ao *"senhoras e senhores, dá uma rodadinha, e vá pro olho da rua"*, uma criança vem, com uma corda nas mãos e me pergunta: *"Diogo, o que é pra fazer com essa corda?"*. Quase que instintivamente, de improviso, palhaço que vê/ouve uma interjeição de um corpo na plateia na terceira fila, respondi: *"Pra você brincar um pouco. Vê tudo que seu corpo consegue fazer com essa corda. O que seu corpo pode com essa corda?"*

"Me enforcar!". *"Se enforcar?"*.

Há infinitas coisas que um corpo pode (inclusive, se enforcar, seguir algumas semióticas já dadas, cristalizadas, fissurar outras, criar, produzir). O processo de produção da investigação dessas possibilidades parece acontecer mais livre e potentemente, criativamente, afetada de alegria, de desejo, emanando de quem produz, investiga, pesquisa, mais num movimento de fluxo eu-mundo que num movimento mundo-eu.

Talvez uma semiótica (dominante) ali possa ter sido fissurada.

Tratava-se de uma quarta-feira e, naquela ocasião, o professor, como sempre fazia, foi buscar as crianças na respectiva sala de aula para irem até a quadra, local pensado para aquela aula de Educação Física. No centro do espaço, havia uma caixa que continha um emaranhado de diferentes tipos de cordas. Tudo são cordas: longas, finas, grossas, com empunhaduras... Cordas que se ligam a corpos. A instrução dada às crianças naquela ocasião foi a de elas testarem o que os corpos eram capazes de fazer com aquelas cordas.

A partir dessa instrução, algumas experimentações foram observadas pelo docente. Algumas crianças brincavam de correr com a corda, agitá-la produzindo um efeito de impressão de seus movimentos corporais na corda. Outras duas, a partir do que se pode entender como

tradicional de ser fazer com uma corda, num tom que podemos sugerir “professoral”, começaram a bater corda para que os colegas que compunham uma fila entrassem, um a um, para pular. A cada nova criança que entrava para pular, algumas tradicionais cantigas eram cantadas, ritmando a ação de quem estava no centro da corda. Outras ainda, num jogo coletivo, brincavam do que elas próprias identificam como “reloginho”, uma prática na qual uma pessoa ao centro gira uma corda que deve ser pulada por cada integrante de uma roda sempre que a passasse por baixo de si.

Quando criança, lembro da professora da escola da Educação Infantil tentando montar uma fila organizada de crianças, um braço de distância entre cada corpo, esperando pacientemente (ou não) sua vez de entrar na corda que ela batia em um ritmo mais lento, presa a uma árvore, no gramado do pátio, na tentativa de nos ensinar a pular corda. “*Salada, saladinha, bem temperadinha...*”, “*Um homem bateu em minha porta e eu abri...*”, “*Coca-Cola, Pepsi Cola, quantos anos você tem?...*”, “*Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado?...*”, “*Suco quente, cabelo de serpente, qual é a letra do seu pretendente?...*”, eram algumas das cantigas de pular corda que a professora cantava e nos ensinava, ritmando o nosso pular a cada novo mergulho da corda em direção aos nossos pés.

Em que momento se decidiu que uma corda serve para ser pulada (apenas)? Em que momento, após a eleição absoluta do pular como atividade final da interação entre corpo e corda, passou-se a investir tantos esforços em capitalizar o pular corda (com filas e cantigas e ritmos e regras e organizações e e e...)? “*Olhem, façam assim!*”, “*Façam assado!*”, “*Organizem-se*”, “*Preste atenção, quando a corda estiver chegando próximo aos seus pés, você pula!*”, “*Fique atento ao meu braço, ele gira junto com a corda, quando ele baixar, é a hora certa de você pular...*”. Essas não foram instruções dadas àquelas crianças da crônica.

Aliás, instrução nenhuma foi dada. E, no nosso entendimento, isso faz diferença. Ao não direcionar os encontros possíveis entre corpo e corda, os corpos tiveram liberdade de experienciar. Não houve, portanto, tentativa de controlar, capturar, administrar etc, esses encontros entre corpo(s) e corda(s). As cordas estavam lá na quadra à disposição das crianças. Quando surge um questionamento no sentido de se obter um direcionamento, por parte de uma criança: “o que é pra fazer com essa corda?” (Dias, 2024, p. 65; Dias; Souza, 2025, p. 8), a resposta, ao invés de uma direção (imposição), abre uma possibilidade de experimentação, expressa na problematização “o que seu corpo pode com essa corda?” (Dias, 2024, p. 65). É aqui que encontramos uma brecha que possibilitou fissurar algumas semióticas dominantes.

Para Deleuze (2003), o pensamento não pode ser dissociado de uma experimentação ou experiência que force o próprio pensar. Pensar, demanda movimento. Pensar, é nessa perspectiva, violento: é preciso que algo tire o corpo (e o pensamento) de um estado de paralisia o colocado em movimento. O pensamento também não está indissociado de um aprendizado através da constituição de problemas (Kastrup, 2001). Ao termos a possibilidade da experiência, que se dá nos encontros, somos afetados, atravessados por signos. Trata-se de encontros, não de imposições. Trata-se de experiência, não de *ensinação*⁴.

Esse processo, por conseguinte, nada tem a ver com pensar modelos de existência, idealizações para serem reproduzidas, de forma existencialista. Desejamos as virtualidades dos possíveis. Nos interessa o poderia ou pode vir a ser. Se essa virtualidade se atualiza tornando-se uma realidade, não conseguimos (nem desejamos) controlar. Justamente por isso que pensamos, então, em experiências e encontros. Os devires não podem ser capturados ou controlados, nos lembra Kohan (2002).

Para Deleuze (2003, p. 143, tradução nossa) um encontro acontece “quando um corpo encontra um outro, pode ser que este lhe seja bom, acrescentando-lhe sua potência, aumentando sua força de existir. Ao contrário, quando um outro corpo subtrai, imobiliza a nossa potência de agir, ele é ruim”. Deleuze pensa (cria) uma filosofia outra. Não temos, então, uma filosofia de representação e de transcendência. Como vemos na obra *O que é filosofia* (1997), trata-se de uma filosofia da imanência. Falamos, então, de uma filosofia que cria e inventa, que provoca, que coloca o pensamento em movimento, que violenta o corpo e o pensamento. Não que uma filosofia transcendental não provoque e coloque o pensamento em movimento. Todavia, como veremos adiante, nos interessa mais os encontros e a experiência. Um pensamento que opere por representação seria aquilo a que preferimos não nos vincular.

Mais que produzir representações, explicações, reflexões, discussões, a filosofia de Deleuze se propõe a criar, inventar, fabricar. Assim, podemos pensar a experiência como um acontecimento que acontece a cada indivíduo e que escapa às subjetividades impostas. Ao invés de *ensinações* acerca da maneira certa/adequada/esperada/capitalizada de se interagir com uma corda, há a provocação, a problematização. “O que seu corpo pode com essa corda?” Nesse sentido, podemos considerar esse escape à *ensinação*, como a não reprodução de subjetividades modeladas.

⁴ Amparados nas proposições de Deleuze (1987), *ensinar* seria um movimento de impor signos sobre algo ou alguém.

Podemos pensar nesse movimento de encontro e afetação pelos signos, ao nos colocarmos em experiência, como o navegar em uma embarcação, como propõe Dias (2024, p. 70-71):

Nesse movimento de nos permitir e sermos afetados, atravessados e transformados pelos signos, pensemos na imagem de uma embarcação que, para navegar, tem como referência a luz de um farol no horizonte: não podemos precisar previamente as condições das águas, a profundidade do mar, o tamanho das ondas, tampouco se o céu seguirá aberto e sem nuvens, menos ainda a condição dos ventos. Mas, ao navegar, vivendo e experienciando o movimento em si, vamos decifrando as pistas que nos são oferecidas e passamos a aprender, nesse tempo, a lidar com as condições que vão se apresentando diante de nosso navegar. Por mais que saibamos manejar o barco, fazer sua gestão, manusear e controlar todos os seus equipamentos e procedimentos de navegação, somente quando nos abrimos ao encontro com o mar, com as ondas (ou a ausência delas), com o clima, com os ventos (ou a ausência deles) é que o movimento de navegação se dá.

Ao não tentar controlar as experiências que as crianças deveriam ter com uma corda, o que tentamos construir é então, uma abertura. Abertura às possibilidades não pré estabelecidas de encontros. Abertura para a criação de maneiras outras, não *ensignadas* de ser e estar no mundo, em relação com uma (ou muitas) cordas e corpos e espaços e mundo e e e...

Não é possível capturar os devires - ou notas sobre o fazer “com” e não “como”

Iniciamos esse próximo movimento de escritura com a seguinte afirmação: “Ora, se os devires sempre são, por sua natureza, fenômenos de produção, em que acontece uma dupla captura e uma dupla movimentação, muda quem devém e também muda aquilo no que devém” (Kohan, 2002 *apud* Dias 2024 p. 145). Isso quer dizer que não há algo que se esperar de início ou ao final. Não há destino certo ou esperado. Não há ponto de chegada, objetivo ou alvo. Em outras palavras, não há um modelo no que devir. Não há, portanto, que ser, pensar, agir, fazer como um modelo x, y, z. Não se trata, portanto, de imitação, reprodução. Nos encontros entre corpos e cordas, jogos e brincadeiras surgiram. Mesmo que algumas delas o docente até esperasse ou vislumbrasse como possibilidade, sempre algo escapa.

Ao problematizar o que pode surgir do encontro entre corpo e corda, não vemos um movimento de *ensinar* nada nem ninguém. Já não educa mais como se educava antes, com

filas e cantigas de ritmação e “sucos gelados” e “Coca-Cola, Pepsi Cola” e “salada, saladinha” e “um homem bateu em minha porta e eu abri”⁵.

Gilles Deleuze não, direta e necessariamente, se dedicou a pensar a aprendizagem em sua filosofia. Há aproximações e pensamentos produzidos, por leitores e estudiosos do filósofo no campo da Educação, acerca desse tema a partir da *démarche* deleuziana. Todavia, afirmar que Deleuze tenha se debruçado sobre a aprendizagem em sua produção de pensamento, seria incorreto e pouco consistente. O exercício que nos parece possível é criar, assim como estudiosos de Deleuze criaram em suas incursões ao pensarem o tema da aprendizagem.

Nesse sentido, podemos pensar que Deleuze propõe que a aprendizagem se dê num encontro. E nesse encontro há um movimento de fazer COM o outro e não COMO o outro. Não se trata, desse modo, de imitação e/ou de reprodução. Deleuze propõe uma filosofia de imanência, não de transcendência, como já mencionamos. Na obra *Diferença e Repetição*, o filósofo francês afirma que “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (Deleuze, 2006, p. 48).

Considerando uma atividade como pular corda (que concordamos que não precisa ser uma atividade final com tal objeto), um aprendiz que não se encontra com uma corda, que não se encontra com os signos da corda, que não a experimenta, que não seja violentado por ela e seus signos, não pula corda. É preciso pegá-la, sentir-lhe a textura, a espessura, o sabor (porque não), a maleabilidade, a rigidez, o peso, girá-la, balançá-la, lançá-la ao ar, ao chão, à parede, ao colega etc. É preciso entrar em sintonia com a corda. Sem isso não é possível considerar que se aprendeu a pular corda. Quem aprende a nadar aprende COM, não COMO. Corpo e corda. Corpo com a Corda. O corpo, a corda. Corpo acorda.

Não há receita, fórmula para se construir uma aprendizagem. Não é possível controlar a aprendizagem. Não sabemos ao certo como um corpo aprende. Uma vez que não é possível prever, controlar, antecipar, pré estabelecer como um corpo será afetado por um signo, não é possível, portanto, um planejamento de aprendizagem para um corpo. Exercer [tentar exercer] controle sobre um corpo é impedi-lo de acordar. Corpo acorda. Acordar, nesse sentido, é o não *enformamento*, é a não *ensinação*. É diferença.

⁵ Aqui fazemos alusão a algumas tradicionais cantigas cantadas ao se pular corda. As cantigas atuam ritmando o andamento da corda e, conseqüentemente, o ritmo do pular sobre a corda.

Para Deleuze somos colocados em movimento ao sermos atravessados (violentados) por signos, é sempre um signo que violenta o pensamento e o põe em movimento de criação: “Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz” (Deleuze, 2006 p. 23). Nesse contexto é que podemos pensar que não sabemos como um corpo aprende uma vez que não é possível prever, antecipar, se preparar, propor, antever quais signos atravessam/violentam ou não um corpo, roubando-nos a paz. Não sabemos de antemão, por conseguinte, como um corpo aprende. E, nesse sentido, para Deleuze (2006) a aprendizagem é, então, criação.

A partir daquela não-instrução do professor provocando os corpos a experienciar, diferentes interações surgiram. Crianças transformando suas cordas em cordões de passeio para seus cachorros (imaginários ou outros colegas desempenhando esse papel); basquete-corda (crianças brincando de arremessar a corda através do aro da tabela de basquetebol); fute-corda (uma espécie de futebol jogado com uma corda-bola-de-futebol), desafios de transposição de cordas estendidas (duas crianças posicionando uma ou mais cordas estendidas ou mesmo em movimentos ondulantes para que outra criança tentasse transpor tal obstáculo); crianças brincando sozinhas girando suas cordas por uma extremidade, segurando as duas pontas da corda girando-a para pular (de frente, de costas, com um pé com os dois, inclusive com cantigas de corda entoadas por elas próprias enquanto pulavam sozinhas); crianças lançando a corda para o ar e tentando pegá-las antes de cair no chão; crianças lançados a corda ao ar para deixá-las cair e depois desenhar com seus corpos os contornos da corda caída ao chão; crianças brincando de laçarem-se uns aos outros (transformando a corda em laço); crianças organizando filas e batendo corda ao som de cantigas para, um por vez, os corpos entrarem na corda para pular; crianças transformando a corda em rabo e jogando pega-pega rabo (uma brincadeira em que o pegador do jogo precisa tirar o rabo dos participantes para pegá-lo); e outras.

Quais interações teriam sido impossibilitadas de serem criadas entre corpo e corda ao se propor, pensar, planejar as interações que as crianças deveriam estabelecer em um encontro como o apresentado na crônica? É até presunçoso e arrogante pensar em planejamento de aprendizagem, nesse sentido. Vemos em Deleuze (2006), que o movimento de aprendizagem não deveria se pautar em modelos, fórmulas, caminhos predeterminados a seguir. Ao invés de impor formatações aos corpos das crianças, tentando colocá-las em formas, *enformando-as*, a partir de ideias pré-concebidas das relações entre um corpo e uma corda, convidamos as crianças a explorarem o universo de possíveis desse encontro. Esse convite, no nosso

entendimento, se aproxima de um movimento de aprendizagem que se encontra com o que propõe o pensamento de Deleuze (2006). Corpo acorda.

Considerações finais - ou sobre as linhas de escape possíveis

Procuramos, ao longo de nossa escritura, colocar nosso pensamento em movimento de maneira a problematizar o que temos chamado de processo de *ensinação*. Não ceder a modelos e receitas pode se tornar um imenso desafio. Mais que alinhamento teórico e consistência com uma filosofia, nos parece mais uma posição frente à vida, uma escolha acerca de como se quer viver, daquilo que se quer construir, fabricar.

Ao questionar o que um corpo pode com uma corda, escapamos a essa modelação. É uma tentativa de escape. Um acordar. Não desejamos ser *enformados*, *ensignados*. Consequentemente, não reproduzimos esse movimento. Não *enformamos*, não *ensignamos*.

Mencionamos anteriormente que há autores, como Kohan (2002) que afirmam ser impossível controlar/capturar os devires. Concordamos que é, de certo modo, presunçoso e arrogante um planejamento de aprendizagem. Não se sabe como um corpo aprende, justamente por que não se controlam os signos que afetam os corpos da mesma maneira como não se controla como um signo afeta um corpo, tampouco sequer se antevê como um encontro acontece, e que tipo de encontro será esse (compositivo ou decompositivo). Buscar modelos, exemplos do que deve ser feito/seguido é pensar a partir de imagens, de representação. Criar maneiras de ser e estar no mundo é escapar de modelos. É escapar de quem (ou daquilo) que nos diz (impõe) “faça COMO”.

O fazer com possibilitou que as crianças criassem suas interações com a corda: fute-corda, basquete-corda, cordões de passear com o cachorro, jogos de pegar, jogos de desafios, jogos de laçada, pulando corda também (de frente, de costas, com um pé, com os dois, com e sem cantigas), atirando a corda ao ar e pegando-a antes que caísse ao solo e mais outras maneiras de interagir com a corda. O objetivo daquela aula não era o pular corda. Mas o pular corda também aconteceu. E muitas outras interações entre corpo e corda também, sem que essas interações fossem sugeridas, planejadas previamente.

Mas cuidado! Isso devemos advertir. Tampouco se trata de chegar na escola e sair perguntando para as crianças “o que seu corpo pode?”. Isso seria, possivelmente, alçar essa experiência que partilhamos ao longo das linhas de nossa escritura em um modelo. Procuramos com essa partilha problematizar a aprendizagem em contraste ao que enxergamos (sentimos)

que tem sido a aprendizagem. Nos posicionamos ferrenhamente contra a reprodução que leva à *ensignação* e *enformamento*. Assim, não desejamos ser alçados à posição de exemplo.

Enquanto nos constituirmos enquanto singularidade, fazendo COM, tendo a possibilidade de experienciar, sem as imposições de planejamentos e modos de ser e estar no mundo, temos boas chances de acordar para a diferença.

Referências

DELEUZE, G. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Spinoza: philosophie pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Trad. A. C. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DIAS, D. I. **Do intercessor figura-palhaça: um possível da docência contra o entristecimento**. 2024. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

DIAS, D. I.; SOUZA, C. R. Do intercessor figura-palhaça: um possível para uma educação alegre. **Revista da UFMG**, Belo Horizonte, v. 31, p. 1-23, 2025.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, Maringá, jan./jun. 2001.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 123-130, 2002.

Sobre o autor e a autora

Diogo Inacio Dias: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação junto ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte USP (2011) e em Licenciatura em Arte-Teatro pelo Instituto de Artes da Unesp (2020). Docente do curso de Licenciatura em Educação Física na Faculdade Embu das Artes (FAEM). Membro do grupo de pesquisa Des:mutação, vinculado à linha de pesquisa 1 do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar - Campus Sorocaba. Atualmente é professor de Educação Física Escolar no Colégio Ítaca. Tem como área de atuação e pesquisa a Educação, com especial foco no campo da Formação Docente, a Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar e também a área de Artes, tendo como objetos de pesquisa a figura do palhaço, os processos de treinamento de palhaço, bem como a linguagem do palhaço e também a Cultura Popular Brasileira e a arte de rua. Também tem como área de interesse a filosofia da diferença com ênfase no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari.
E-mail: diogo.inacio@estudante.ufscar.br

Carolina Rodrigues de Souza: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com co-tutela na Ecole Normale Supérieure de Cachan, França (2008); mestre em Educação pela UFSCar (2004) e licenciada em Ciências Exatas, habilitada em Física pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Departamento Metodologia de Ensino (DME). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na

Educação em Ciências com aporte na discussão da epistemologia da Diferença. Coordenadora Institucional do PIBID da UFSCar. Líder do grupo de pesquisa Des:mutação - Vida, Ciência e Educação. *E-mail:* carolinasouza@ufscar.br

Recebido em: 28 fev. 2025

Aprovado em: 16 jul. 2025

Colagem rima com aprendizagem: proposta de uma oficina para pensar o aprender

Collage rhymes with learning: proposal for a workshop to think about learning

Collage rima con aprendizaje: propuesta de un taller para pensar en aprender

Gabriella Pizzolante da Silva¹

Carolina Rodrigues de Souza²

Resumo: Esse trabalho apresenta uma experiência de oficina de colagem com estudantes de pós-graduação em Educação, na linha de Educação em Ciências e Matemática. Tendo como inspiração o conceito de aprender para Deleuze, os estudantes compuseram uma colagem a partir de seus encontros imprevisíveis com diversos materiais. Ensaíamos que a colagem pode rimar com aprendizagem, já que ambas acontecem por meio de um pensamento criador. Para colar o ainda não colado, buscamos ousar e apostar na colagem como um possível impulso para o pensamento e para a aprendizagem, como fomentadora de processos criativos. Para Deleuze, o pensamento emerge de encontros e só ocorre, de fato, quando algo nos força a pensar. Foi a experiência com a colagem uma força possível que movimentou novas paisagens sobre o aprender?

Palavras-chave: Colagem; Aprender; Deleuze.

Abstract: This work presents a collage workshop experience with postgraduate students in Education. Taking Deleuze's concept of learning as inspiration, the students composed a collage based on their unpredictable encounters with different materials. We rehearse that collage can rhyme with learning, since both happen through creative thinking. To glue what has not yet been glued, we seek to be bold and invest in collage as a possible impulse for thinking and learning, as a promoter of creative processes. For Deleuze, thought emerges from encounters and only occurs, in fact, when something forces us to think. Was the experience with collage a possible force that moved new landscapes about learning?

Keywords: Collage; Learn; Deleuze.

Resumen: Este trabajo presenta una experiencia de taller de collage con estudiantes de posgrado en Educación. Tomando como inspiración el concepto de aprendizaje de Deleuze, los estudiantes compusieron un collage basado en sus encuentros impredecibles con diferentes materiales. Ensayamos que collage puede rimar con aprendizaje, ya que ambos suceden a través del pensamiento creativo. Para pegar lo que aún no está pegado, buscamos ser audaces e invertir en el collage como posible impulso para pensar y aprender, como promotor de procesos creativos. Para Deleuze, el pensamiento surge de los encuentros y sólo ocurre, de hecho, cuando algo nos obliga a pensar. ¿Fue la experiencia con el collage una posible fuerza que movió nuevos paisajes sobre el aprendizaje?

Palabras claves: Collage; Aprender; Deleuze.

¹ Universidade Federal de São Carlos

² Universidade Federal de São Carlos

Introdução

Ao intervir no vivido, ou fazer dançar as palavras, uma oficina se compõe enquanto maquinação do ser em seu anseio por um mundo em criação.
(Vilene Moehlecke, p. 167)³

Esse trabalho apresenta uma experiência de oficina de colagem com estudantes de pós-graduação em Educação, na linha de Educação em Ciências e Matemática de uma universidade federal do interior do Estado de São Paulo. É fruto dos movimentos e desdobramentos de uma pesquisa de doutorado em andamento nessa mesma linha, que busca problematizar a colagem como pensamento, e não somente como técnica artística. Nesse percurso, algumas experiências com oficinas foram e estão sendo realizadas, envolvendo principalmente a potência da colagem em diálogo com temas contemporâneos e os desafios da educação.

O exercício da referida pesquisa é compreender a colagem como um campo criativo que, dentre outras possibilidades, permite desafiar as representações tradicionais que tendem a fixar os significados das coisas, reduzindo a multiplicidade à unidade. A colagem, ao brincar com elementos que muitas vezes não possuem uma relação aparente, força o pensamento a inventar novas conexões, criando assim um campo de intensidades, em que os signos (imagens, palavras, texturas, materiais diversos) escapam de sua função representativa para se tornarem afetos e forças.

Na oficina aqui relatada o diálogo foi entre a colagem e a educação em ciências. Tendo como inspiração o conceito de aprender para Deleuze, cada estudante participante da oficina compôs uma colagem analógica⁴ a partir de seus encontros imprevisíveis com diversos materiais⁵. “É que a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhemos, problematizamos” (Kastrup, 2001, p. 18). Com essa experiência de oficina, ensaiamos, portanto, que a colagem pode rimar com aprendizagem, já que ambas acontecem por meio de um pensamento criador, no qual o conhecimento não se dá pela simples recepção e acumulação de informações, mas pela rearticulação de elementos heterogêneos em novos campos de sentido. Tal como a colagem sugere o rompimento com uma lógica linear e

³ MOEHLECKE, V. Oficinar. In: FONSECA, T. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (org.). **Pesquisar na diferença**: um abcedário. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 165-168.

⁴ A colagem analógica é feita manualmente, com materiais físicos como papel, fotografias, tecidos e outros objetos que são colados em alguma superfície. Já a colagem colagem digital pode ser criada em softwares gráficos, com uso de imagens digitais.

⁵ Alguns desses materiais incluíram revistas de diversos segmentos, livros didáticos, livros infantis, revistas científicas, papeis coloridos, cola, tesoura, tintas diversas, canetinhas coloridas, estilete.

previsível, a aprendizagem também pode ser vista como um processo experimental e rizomático.

Nessa experiência, buscamos ousar e apostar na colagem como um possível impulso para o pensamento e para a aprendizagem, como fomentadora de processos criativos. Para Deleuze, o pensamento emerge de encontros e só ocorre quando algo força a pensar.

Pensar, dito por Deleuze, é um exercício perigoso, não algo natural que apenas (re)conhece o real representado em uma relação direta com o mundo exterior, ou seja, o pensamento como representação do real. Quando Deleuze comenta sobre o pensamento, ele o faz abalando a sentença cartesiana “penso, logo existo” porque, para ele, pensar não é inato e nem exercido por um ‘eu’, mas deve ser alcançado por uma intrusão. Pensar, portanto, é uma relação com o fora, um encontro de forças com o acaso, pensamento sem consciência, exterioridade impessoal. Ser abalado por este fora nos lança ao pensar imprevisível e inesperado, algo que pode acontecer ou não, uma vez que depende dos encontros. Pensar, desse ponto de vista, é romper com o saber racional e suas representações, é se deparar com o desconhecido, quando não se tem certeza alguma e se é, de algum modo, arrastado por uma força que leva o pensamento a pensar o que ainda existe (Schmidlin, 2015, p. 39).

Então, ousamos perguntar: foi essa experiência com a colagem uma força possível que movimentou novas paisagens sobre o aprender? Tal como observamos, a oficina deu pistas de que não foi apenas um espaço para reconhecimento, mas foi promotora de encontros imprevisíveis. Porém, ressaltamos que esse aprender é resultado das forças e fluxos que observamos, e não do fato da técnica da colagem em si, do recortar e colar como uma receita para o aprender. No que cabe neste texto, para compartilhar a experiência, buscamos criar conexões entre artistas, estudos sobre a colagem e o conceito de aprender, operando - tal como a própria colagem - por meio de rupturas, fragmentos e encontros. Por isso, este relato inicia pela margem, colocando a colagem em diálogo com artistas e conceitos. Em seguida, uma paisagem é apresentada; a experiência com corpos e signos. Para finalizar, dialogamos com as pistas dessa experiência.

A colagem na margem

Na história tradicional da arte, a colagem esteve à margem. Essa marginalização foi sustentada e reforçada por questões relacionadas a técnica, a origem da prática, e aos paradigmas dominantes que insistiam em definir rigidamente o que era considerado arte legítima, frequentemente apelando para uma unidade visual de caráter. “É certo que a collage

não é nenhuma novidade. No entanto, no campo da arte, ela foi negligenciada por muito tempo, considerada uma arte menor” (Fuão; Santos, 2024, p. 3).

No entanto, a colagem, enquanto prática artística contemporânea, apresenta um notável e transformador potencial para subverter e desafiar essas expectativas normativas: operando com materiais heterogêneos, justaposições audaciosas e fragmentações disruptivas.

Desorganizando as narrativas dominantes, a colagem introduz o caos e pode ser pensada a partir de seus processos rizomáticos e múltiplos. Fora dos cânones artísticos consagrados, a colagem escapa à captura das normas estéticas hegemônicas e inventa paisagens, mundos e narrativas outras.

Artistas contemporâneas tem afirmado essa potência da colagem em compor novas narrativas, inventar mundos, rasgar o hegemônico, o tradicional. Entre elas, destacamos Gê Viana, uma artista multidisciplinar brasileira cuja obra é marcada pela problematização das estruturas sociais e políticas da sociedade contemporânea. Explorando suas próprias experiências afroindígenas, suas obras podem ser entendidas como uma “estratégia poético-política” (Gonçalves, 2023), em que mobiliza a disputa e a reinvenção das subjetividades contemporâneas.

Com suas colagens, fotomontagens e lambe-lambes⁶, ela cria narrativas visuais que subvertem o sentido original das imagens que apropria, recortando e colando registros documentais, artísticos e históricos, em composições provocativas. Para Gonçalves (2023), as obras de Gê Viana funcionam como um dispositivo anticolonial que profana os arquivos, tornando-se uma tecnologia visual, um pensamento e uma linguagem, que buscam desestruturar narrativas coloniais e propor novas formas de ver e estar no mundo.

Por meio de cores vibrantes, sobreposições impactantes e uma estética que conecta o passado ao presente em diferentes contextos, a artista dialoga com o espaço público principalmente através do lambe-lambe. As séries Paridade (2017)⁷ e Sobreposição da história (2020)⁸ exemplificam esse uso, em que a colagem é combinada ao lambe-lambe para potencializar seu caráter subversivo e efêmero. A arte colada faz da rua uma galeria pública,

⁶ Lambe-lambe é uma arte urbana caracterizada pela aplicação de cartazes, posters, ilustrações – tudo em papel, em espaços públicos, como muros, postes, hidrantes. É considerado uma intervenção artística efêmera, devido a deteriorização causada principalmente pelos materiais utilizados e pelas condições climáticas.

⁷ A série Paridade, concebida em formato de fotomontagem e lambe-lambe, consiste na sobreposição de retratos de pessoas do entorno da artista com imagens de lideranças indígenas ou de etnias tradicionais.

⁸ Sobreposição da é uma série de fotomontagens e videoperformances em que mulheres negras e indígenas, dialogam visualmente com imagens históricas de trabalhadores escravizados em plantações de cana.

sujeita às condições naturais do ambiente, como chuva e sol, e às condições sociais, como remoção e sobreposição.

Rosana Paulino é uma artista paulista cuja produção também é marcada pela apropriação de imagens como uma forma de resistência, recriação e questionamento das narrativas hegemônicas brasileiras. Trazendo elementos autobiográficos em suas obras, ela rasga especialmente o campo da antropologia e da biologia, ao discutir as relações “[...] entre os discursos da ciência e a sujeição dos corpos femininos negros em nossa história colonial de escravidão” (Gonçalves, 2023, p. 299).

Obras como *Bastidores* (1997)⁹, *Assentamento* (2013)¹⁰ são bastante reconhecidas e revelam o modo como a artista utiliza a costura, o bordado e a colagem como ferramentas artísticas que operam não só no âmbito material, mas no âmbito simbólico.

A artista visual e ilustradora brasileira Manuela Eichner busca problematizar a relação humana com a natureza. Combinando corpo, espaço, materiais descartados e elementos naturais – como folhas e texturas orgânicas, ela nos convida a criar narrativas outras entre o humano e o não-humano, desafiando o discurso tradicional sobre separação entre natureza e cultura, entre o orgânico e o artificial. Com uma estética sensível e inventiva, suas produções integrando o corpo humano ao vegetal são um convite para pensar essa des-conexão, como em *Monstera Deliciosa* (2015)¹¹ e nas propostas da oficina *Planta-Colagem* (2020)¹².

A artista frequentemente trabalha com instalações artísticas, em que suas colagens migram do plano bidimensional e passam a ocupar espaços tridimensionais, criando ambientes imersivos que convidam a uma participação ativa na experiência.

O que se pode perceber nos movimentos das artistas Gê Viana, Rosana Paulino e Manuela Eichner é um processo ativo de experimentação, conexão e criação, no qual a prática se constitui como um campo de invenção e transformação.

Aprender é antes entrar num campo de forças, ser afetado por ele, colocar-se em variação com ele. Um corpo a ser treinado, um idioma a ser aprendido, uma música a ser composta, um gesto a ser esboçado... Aprender a nadar, por exemplo, não é reproduzir os movimentos, mas ser levado pela água, sentir

⁹ A série *Bastidores* reúne fotografias de mulheres negras em tecido em bastidores circulares. Sobre esses retratos aparecem costuras que ocultam olhos, boca ou garganta.

¹⁰ *Assentamento* é uma instalação em que a artista reelabora a fotografia de uma mulher negra, registrada pela expedição Thayer, capitaneada pelo cientista Louis Agassiz, transferindo para tecido a imagem e recompondo-a com costuras e cortes imprecisos.

¹¹ A instalação *Monstera Deliciosa* é uma colagem tridimensional, que utiliza materiais visuais de revistas impressas e plantas vivas, criando uma escultura viva que se desdobra em camadas visuais mutáveis conforme o público se movimenta ao seu redor.

¹² Nestas oficinas, a artista propõe um diálogo entre a estrutura orgânica das plantas e a linguagem da colagem.

seu peso e sua resistência, entrar em relação com ela e responder a essa relação (Deleuze, 2010, p. 126).

Em Deleuze, aprender não significa a simples aquisição de conhecimento, mas um engajamento com forças e intensidades que exigem problematização e invenção. O aprendizado implica movimento, variação e a emergência do novo, sem se reduzir à repetição de formas preestabelecidas. Assim, o que buscamos evidenciar nessa margem é uma aproximação entre o processo vivido por essas artistas e a concepção deleuziana do aprender como experiência e criação.

Colagem e paisagem

Desafiando a noção de uma aprendizagem que se baseia em uma estrutura linear e hierárquica, uma oficina de colagem foi proposta aos estudantes da pós-graduação em Educação, muitas professoras.

Essa oficina fez parte de uma disciplina intitulada Educação em Ciências e Matemática: Distopias Contemporâneas, em que um de seus tópicos, se propôs a pensar junto com os estudantes o aprender, problema central no Ensino de Ciências e Matemática. Fortemente marcados pelas teorias da psicologia da educação, a investigação em ensino de Ciências e Matemática tem predominado o modelo baseados na aprendizagem de conteúdos, especificamente as perspectivas cognitivistas e a ideia da reconhecimento. O aprender aparece como processo natural e voluntário, associado ao esforço do aluno e do professor. Em disciplina, os estudantes foram convidados a pensar a ideia de aprender para Deleuze, que coloca a ênfase não no saber, mas no próprio aprender. Dessa forma, o foco não está em pensar o como ensinar, com métodos a serem seguidos e sim em como pensar o processo de aprender como um processo de invenção, variação e transformação. Mais do que buscar respostas pré-determinadas, trata-se de habitar o campo do aprender como experiência viva, em que o pensamento se faz no próprio ato de aprender.

Segundo Kastrup (2001), a política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política. (Kastrup, 2001, p. 20). E complementa: “A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender” (Kastrup, 2001, p. 19).

Enquanto espaço de encontros e conexões múltiplas e imprevisíveis, a oficina buscou ser uma experiência livre, sensível e criativa, que possibilitasse o contato com forças que pudessem (ou não) afetar o pensamento. “Nessa superfície só se pode andarilhar, percorrer como caminho ou viagem, como nômade a se mover ininterruptamente, deixando-se afetar pelos encontros inscritos no percurso da paisagem” (Schmidlin, 2015, p. 38).

O momento inicial desse encontro foi uma conversa sobre a colagem como prática artística. Algumas obras e artistas foram projetadas em tela grande na sala: colagens que se tornaram capa de livro, outras vídeo-clipe, algumas com texturas em uma exposição, outras que circulam pela internet. E colagens de crianças, visto que a pesquisadora facilitadora da oficina também é professora na educação infantil.

Alguns movimentos foram sugeridos, tendo como referência alguns termos destacados dos próprios textos estudados na disciplina.

Figura 1: Montagem digital apresentada na oficina.



Fonte: arquivo das autoras.

O que emergiu desses encontros? “Ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros” (Kastrup, 2001, p. 20).

Na paisagem, em meio à diversos materiais impressos, livros didáticos, revistas, papéis, tesouras e colas espalhadas em mesas e pelo chão, os corpos presentes também se espalharam e se conectaram. Aprenderam? E como podemos responder a essa pergunta se, segundo Deleuze:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (Deleuze, 2010, p.25).

A criação das colagens foi instigada por um convite para que os estudantes criassem em suas obras a ideia do aprender para Deleuze. Corpos e pensamentos pareciam estarem em movimento. Corpos pelo chão, curvados pelo uso da cadeira como apoio, um folhear revistas e mais revistas, em busca de algo foram cenários produzidos durante a oficina.

Figura 2: Paisagens caóticas.



Fonte: arquivo das autoras.

Que paisagens esses corpos criaram a partir de rasgos e recortes? Trazemos aqui, alguns elementos visuais que foram possíveis de localizar nas paisagens criadas: corpos em movimento, fórmulas matemáticas, instrumentos de laboratório, esquemas de moléculas, relógio e calendário, gráficos, corpos celestes, desenhos de corpos usando celulares, representações de pinturas rupestres, fotografias de corpos interagindo em roda, recortes de mãos ocupadas com alguma coisa, desenhos de elementos naturais como árvores e mar, corpos usando máscaras e outros com uniformes que remetem à profissões, pássaros, desenho representando um cérebro.

Nas produções algumas palavras e frases foram também coladas: “a ciência da complexidade”; “a equação do caos determinista”; “a ciência está sempre procurando uma

maneira matemática de comprimir a informação”; “tempo”; “partículas elementares”; “re(e)sistência intelectual”; “ensino público”; “periferia”; “na sala de aula decolar é preciso”; “equality for all”; “futuro”; “mutações”; “educação não é privilégio”; “aprendizado”; “possibilidades”; “livre”.

Não sei falar sobre minha colagem. O que eu fiz?, comenta uma estudante.

Figura 3: Colagens produzidas na oficina.



Fonte: arquivo das autoras.

Considerando que “o signo é inequívoco em sua presença, mas é equívoco em seu sentido” (Kastrup, 2001, p. 20), o que observamos foram colagens que cortaram, rasgaram e recombinaram os signos da ciência. Na composição das colagens, abriu-se espaço para que cada um desfrutasse desse encontro com os signos, à sua maneira, para além de um sistema de representação. Nessa experiência, a colagem, intensificou o equívoco! Assim, o encontro com signos familiares se tornou-se um encontro inquietante; a aprendizagem por meio da colagem, relaciona-se com a produção da diferença no signo.

Com os fragmentos coloridos e misturados, em cada colagem, aconteceu a composição de algo novo e singular. Essa invenção de conexões deu pistas de que o foco não esteve em representar um processo de reconhecimento, mas em brincar com os signos da ciência, abrindo espaço para a diferença, a multiplicidade, a invenção e a criação.

Considerações finais: aprendizagem rima com colagem

A brincadeira aqui proposta com a rima é um convite a invenção, e não a reprodução. O som que se repete ao final das duas palavras “-agem” - abre caminho para algo novo, afinal, segundo Deleuze, a repetição não é a reprodução do mesmo, mas a emergência da diferença. Essa rima só foi possível ao considerar que a “aprendizagem não se dá no plano das formas,

não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto de objetos. Ao contrário, faz-se num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, em que tem lugar a invenção de si e do mundo” (Kastrup, 2001, p. 21).

Devires silenciosos em paisagens projetariam planos de composição no lugar de estratégias organizacionais pretensamente estruturadas para a educação. Planos de composição que são formados de perceptos e afectos como blocos de sensações que podem vazar e perfurar dogmas e axiomas tanto em arte como em educação, ou seja, planos que formariam paisagens esburacadas, sem identidades, mas obras de arte. Com a arte, a educação pode se inscrever entre paisagens, lugares de agenciamentos estranhos, em ritmos, cores e variações contínuas, que escapam à qualquer representação do que seria arte ou educação (Schmidlin, 2015, p. 42).

A rima entre colagem e aprendizagem não apenas conecta os sons, mas esse encontro sonoro também convida a pensar as relações entre arte e educação. Por isso é que com essa experiência ensaiamos pensar a colagem não somente como uma técnica artística, mas como um modo de pensar e aprender.

Nas colagens produzidas os signos da ciência transbordaram para muito além de suas funções em uma perspectiva racionalista, para um convite às sensações (perceptos e afectos); um encontro entre forças que atravessa e transforma. O signo em seu sentido é equívoco, diz a Kastrup (2001), ou seja, o significado de um signo não é fixo ou unívoco, por isso, ele pode ser interpretado de diferentes maneiras. Dessa forma, a colagem multiplicou, intensificou os significados e desterritorializou o significado primeiro posto pela ciência. O corpo que conhecemos numa aula de biologia é um signo familiar, mas o corpo produzido na colagem tornou-se infamiliar e o encontro passou a ser inquietante.

E, para não finalizar, ousamos pensar que considerar a colagem como um modo de aprender é, em certa medida, também pensar em como a educação pode ser um espaço para a reinvenção, para a criação de novos mundos, novas subjetividades e formas de se relacionar. É uma rima que vai muito além de um mero jogo sonoro: é um convite a pensar sobre como se pode des-colar as formas tradicionais de ensino e aprendizagem, buscando alternativas que fomentem a criação.

Referências

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

FUÃO, F. F.; SANTOS, T. B. Collage/montagem e o surrealismo. **Organon**, Porto Alegre, v. 39, n. 77, p. 1-20, jan/jun. 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/139324/92288>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GONÇALVES, F. Corpo, memória e fabulação anticolonial nas colagens visuais de Gê Viana. **Revista Eco-Pós**, v. 26, n. 2, p. 293-13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/eco-ps.v26i2.28069>. Acesso em: 22 jan. 2025.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

SCHMIDLIN, E. Por (entre) paisagens. In: BELINASSO, L. *et al.* (org.). **Ecologias inventivas: experiências das/ nas paisagens**. Curitiba: CRV, 2015, p. 37-44.

Sobre as autoras

Gabriella Pizzolante da Silva: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio de Aplicação da UFSCar.
E-mail: gabi.pizzolante@ufscar.br

Carolina Rodrigues de Souza: Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Departamento Metodologia de Ensino (DME).
E-mail: carolinasouza@ufscar.br

Recebido em: 28 fev. 2025

Aprovado em: 12 jul. 2025

Esculturas companheiras na criação da história em quadrinhos “Corpo”

Companion sculptures in the creation of the comic strip “Body”

Esculturas de compañía en la creación del cómic “Cuerpo”

Fábio Purper Machado¹

Maria Carolina Alves²

Resumo: Em movimentos de arte, reelaboração e comunicação, produzimos narrativas em que campos do saber, do sentir, do fazer, se misturam. Vida. Escrita. Escultura. Roteiro. Quadrinização. Ao longo da produção de um álbum de histórias em quadrinhos, a HQ-escultura “Corpo” foi montada a partir de escritas sensibilizadas pelo encontro da inquietação singular da experiência com esculturas companheiras autorais, cujo corpo tridimensional e materialidade são captadas por lentes fotográficas e adentram o domínio plano da página de quadrinhos, no ato de criação aqui relatado. Procuramos nos expressar para além do fazer: em meio a dicotomias envolvemos experiências e evocamos sentidos colaborativos de novidades uns nos outros.

Palavras-chave: Escultura; Narrativa; Experiência.

Abstract: In movements of art, reworking and communication, we produce narratives in which fields of knowledge, feeling and doing are mixed. Life. Writing. Sculpture. Script. Comic-making. During the production of a comic book album, the comic-sculpture “Body” was assembled from writings sensitized by the encounter of the singular restlessness of experience with authorial companion sculptures, whose three-dimensional body and materiality are captured by photographic lenses to enter the flat domain of the comic page, in the act of creation reported here. We seek to express ourselves beyond doing: amid dichotomies we involve experiences and evoke collaborative senses of novelty in each other.

Keywords: Sculpture; Narrative; Experience.

Resumen: En los movimientos de arte, reelaboración y comunicación, producimos narrativas en las que se mezclan campos de saber, sentir y hacer. Vida. Escritura. Escultura. Mapa vial. Quadrinización. Durante la producción de un álbum de cómic, la cómic-escultura “Cuerpo” fue ensamblada a partir de escritos sensibilizados por el encuentro de la inquietud singular de la experiencia con esculturas autorales de compañía, cuyo cuerpo tridimensional y materialidad son capturados por lentes fotográficos e ingresan al dominio plano de la página del cómic, en el acto de creación aquí reportado. Buscamos expresarnos más allá del hacer: en medio de dicotomías involucramos experiencias y evocamos sentidos colaborativos de novedad en cada uno.

Palabras claves: Escultura; Narrativa; Experiencia.

Corpo HQ-Escultura

“Corpo” é o título de uma HQescultura produzida por Fábio Purper Machado e Maria Carolina Alves. Somos pesquisadores do Uivo: matilha de estudos em criação arte e vida (UFU) e apresentamos fragmentos do processo desta narrativa no IX Seminário Conexões:

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Deleuze e linhas e cosmos e educação e... . Cabe aqui citarmos o resumo do grupo, proposto para Linhas e Cosmos e Educação (VAZ *et al.*, 2024, p. 47):

Marcados por fazeres colaborativos no grupo de pesquisa "Uivo: matilha de estudos em criação arte e vida" (UFU), procuramos estabelecer reverberações de experimentações e leituras realizadas pelo coletivo no último ano para traçar linhas de criação com vidas humanas e não humanas. Experimentações fotográficas e criações multiformatos marcam refúgios e rizomas com a educação, compostando ideias na universidade e ações formadoras de professores entre jardins insurgentes, poéticas errantes, e vidas baldias de um antropoceno cartográfico e multiespécies companheiras.

“Corpo” (Figura 1), com texto de Maria Alves, é uma destas experimentações realizadas coletivamente e faz parte de um projeto de Fábio Purper, chamado “HQ-escultura Em Matilha”³. A escrita deste texto se deu na proposta de apresentar um relato de experiência acerca da montagem e do processo de produção e criação da narrativa “Corpo”. Dentro destes fazeres articulamos diferentes áreas do conhecimento e técnicas artísticas, centralizando a atuação de esculturas, às quais aqui nos referimos como companheiras, na construção de narrativas em trabalhos colaborativos com uma equipe de pesquisadores, na sua maioria vinculados ao Uivo: matilha de estudos em criação, arte e vida, da Universidade Federal de Uberlândia. Neste processo, saber, sentir e fazer se misturam com singularidades e experiências ao longo de um processo criativo dialógico que encontra na multiplicidade e na diferença maneiras de atuar e ver no/o mundo e as hegemonias que o compõem.

Um encontro de pares que emancipa coletivos, ao valorizar aquilo que é diferente. Por isso, encontramos no trabalho em grupo potência e promoção de mudança, nos propiciando um ato criativo mais singular, alteritário e errante, capaz de movimentar sentidos e evocar novidades nos sujeitos participantes.

Vidaescrita. Escritaescultura. Esculturaroteiro. Roteiroquadrinização.

Esse é o movimento a ser narrado. Como as provocações “o que uivam esses corpos?” e “que corpos uivam essas palavras?” tomam forma em uma coletânea/álbum de histórias em quadrinhos (HQs) com a participação de autores, artistas, fotógrafos, designers, professores, educadores etc.? Na prática colaborativa, nos associamos a figuras pouco convencionais: as esculturas companheiras.

³ “HQ-Escultura em matilha” conta com o apoio do Fundo Municipal de Cultura (FMC), através do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PMIC) de Uberlândia, MG. Ver: PURPER, Fábio. **HQescultura em matilha**. Uberlândia: Ed. do autor, 2025.

Para além da diversidade e autenticidade no modo de produção de quadrinhos. Ao inserir tridimensionalidade no plano do papel, as etapas manuais e de manipulação dessas esculturas acessam e adentram compreensões e engajamento no fazer artístico. As chamamos de companheiras, inspirados no “outro significativo” da antropóloga estadunidense Donna Haraway (2021) e suas espécies não humanas que fomentam ontologias e políticas vivíveis e emergentes nos dias de hoje, e cujo encontro provoca alteridades significativas em formas de figuras provenientes de diferentes linguagens.

Na companhia dessas esculturas, localizamos experiências pessoais e as canalizamos em processos criativos: vidas que evocam palavras, palavras que evocam esculturas, e texturas, e roteiros e cenários, e, e, e... Todo um processo de quadrinização que resultou em uma publicação impressa, alcançando novos espaços e pessoas que incorporam suas próprias histórias e referências no contato com as narrativas.

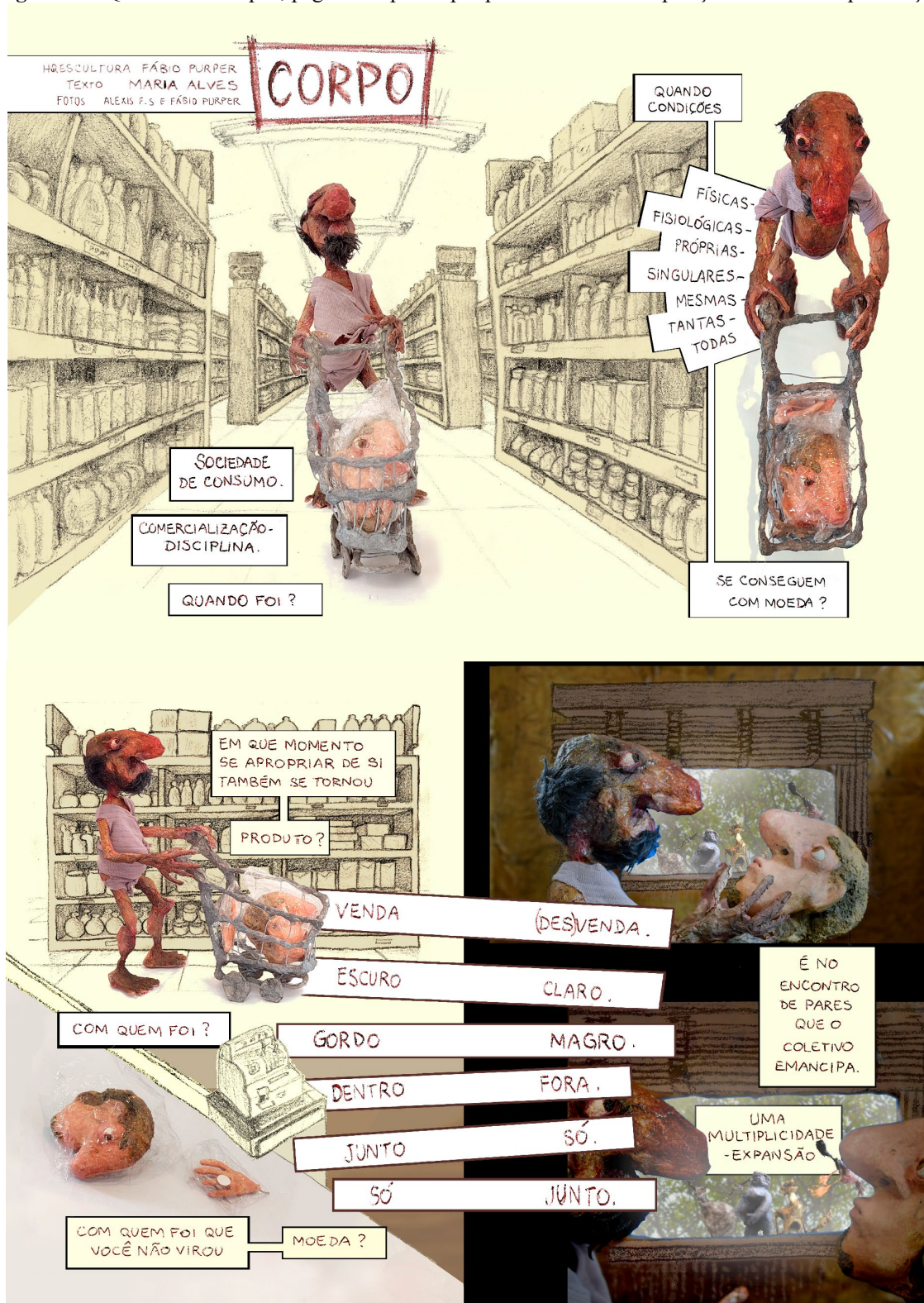
Escolhemos relatar sobre a narrativa “Corpo” pois foi a história que levamos para o IX Seminário Conexões: Deleuze e linhas e cosmos e educação e... (FE/UNICAMP - 2024). Devido às interações com o público externo ao grupo de pesquisa e equipe de produção, foram possíveis alterações e adaptações disparadas após o diálogo e manipulação de artefatos levados para o evento. Ao elencarmos essa questão, firmamos mais uma vez o compromisso com a prática colaborativa e coletiva que consideramos frutíferas e necessárias para se romper processos hegemônicos e de controle, não só estético como ideológico, da contemporaneidade, diante do cenário de avanço do conservadorismo e da intolerância.

O modo com que se operacionaliza esta criação artística vem do conceito de HQescultura, que foi desenvolvido na pesquisa de Machado (2013), e também permeou a pesquisa de doutoramento do mesmo autor (Machado, 2017). A HQescultura consiste, em linhas gerais, na utilização de cenas com esculturas fotografadas para a criação de histórias em quadrinhos destinadas ao meio impresso, bidimensional. Diferencia-se, portanto, do modo de produção mais utilizado em histórias em quadrinhos, onde há a predominância do desenho na construção de cenas.

A maioria das pequenas esculturas que compõem o projeto “HQescultura Em Matilha” são produzidas através de uma estruturação de arame e papel e revestimentos principalmente de papietagem (papel e cola), mas também contando com inserções em látex, tecidos, madeira e outros objetos encontrados. As fotografias dessas esculturas, em diferentes ângulos e enquadramentos, acompanham cenários (desenhados ou modelados em papel) e elementos textuais em diagramações que geram as histórias em quadrinhos chamadas de HQescultura.

Apresentamos a seguir (figura 1) a HQescultura “Corpo”.

Figura 1: HQescultura “Corpo”, páginas dispostas por pares conforme sua posição ao se abrir a publicação





Fonte: “Corpo”, por Fábio Purper e Maria Alves (Purper, 2025, p. 60-64).

Nas páginas que seguem relatamos a produção e metodologia de trabalho para execução do projeto, assim como algumas conexões entre as esculturas e a constituição de saberes e atos de criação colaborativos que emergem dos encontros e dos processos em questão.

Vidaescrita. Escritaescultura

O processo de criação da série de HQesculturas que compõe o projeto HQescultura Em Matilha envolveu tanto etapas solitárias de criação escultórica e gráfica quanto outras que se deram na coletividade. A criação dos elementos textuais, especialmente na narrativa “Corpo”, se deu em encontros coletivos presenciais (e com participações *online*) destinados à discussão do projeto. Um primeiro momento (Figura 2) foi de apreciação de outras publicações de quadrinhos que nos têm servido de referência, e também de manipulação de algumas esculturas produzidas previamente. Nesse encontro foi apresentada a proposta do projeto, e Maria e outros autores presentes começaram a experimentar escritas a partir da provocação: *O que uivam esses corpos?* Seguindo-se à produção, houve também a partilha dessas escritas preliminares com o coletivo e uma conversa sobre elas.

Outros textos, de membros da equipe de escrita que não puderam comparecer ao encontro com as esculturas mas já tinham tido outros contatos com elas, foram escritos previamente, sendo então Fábio o responsável por responder à provocação: *Que corpo uiva essas palavras?* Após um prazo, a equipe de escrita enviou versões revisadas e retrabalhadas de suas contribuições para o projeto, para serem na etapa seguinte por ele adaptadas para a linguagem dos quadrinhos.

Figura 2: Registros de encontros do projeto HQ-Escultura Em Matilha, (IARTE/UFU, 2023)



Fonte: Fotografias por Tamiris Vaz.e Alexis F. S.

Para esta criação com palavras, cada membro do coletivo partiu de diversas experiências. Uma delas foi o contato, direto ou por registros gráficos, com as esculturas, a maioria destas em dimensões miniaturais, construídas em arame e com o já citado acabamento em papietagem, material cuja textura possibilita certa expressividade. Outras são suas próprias ideias e inquietações, conversadas em outras ocasiões vividas juntos, especialmente nestes mesmos encontros, nos momentos destinados à escrita e à leitura. Podemos ainda considerar que cada texto traz marcas de seus referenciais, dos conhecimentos estudados, pesquisados, vividos em suas trajetórias dentro e fora do meio acadêmico.

Posteriormente, desenvolveram-se fases que compreendem, a partir da curadoria das narrativas escritas, o processo de criação de visualidades que viriam a dialogar com esses textos. Estão aí envolvidas a execução e a criação de suas novas esculturas, cenários e desenhos. Algumas das narrativas precisaram de roteiros por escrito, outras foram diretamente esboçadas como desenhos sobre papel (*storyboard* ou rascunho), outras partiram de fotografias já feitas, e ainda para outras a criação das caixas de texto (recordatórios e balões) foi a primeira prioridade.

É nesse momento que a criação textual promovida pela experiência de encontro dos pares se transforma em roteiro a partir de uma concepção estética tridimensional por parte de Fábio: as esculturas. Atender à fluidez necessária no processo criativo é importante devido ao teor colaborativo de forma a adaptar à linguagem e ao gênero do quadrinho os textos da equipe de autores e também atender às necessidades criativas para cada uma das narrativas do projeto em diferentes etapas da produção: da experiência para a escrita, da escrita para as esculturas, das esculturas para os roteiros, dos roteiros para a quadrinização em si.

A narrativa “Corpo”, abordada neste texto, teve um roteiro escrito por Fábio a partir de uma das escritas produzidas por Maria. Com esta proposição de roteiro inicial, constatou-se a necessidade de criação de novos elementos cenográficos, e também de dois cenários, um desenhado e outros dois tridimensionais. Nesse processo seguiram-se algumas reelaborações no roteiro, ao ser passado para o traço em um rascunho visual. Essa etapa ocorreu em conjunto com outras narrativas do projeto, que também contaram com a confecção de novos rascunhos e também novas esculturas, objetos e cenários.

Começavam assim a se delinear algumas escolhas. Para algumas narrativas foi necessário construir novas esculturas, para outras, como no caso de “Corpo”, o personagem protagonista foi escolhido entre peças já concluídas, em arame, papel, papietagem e tecido. O que foi modelado posteriormente foram alguns objetos cênicos, um carrinho de compras em arame e papietagem e uma cabeça e uma mão avulsas estruturadas em arame e revestidas por cerâmica fria de celulose, que atuam dentro da narrativa como versões idealizadas dessas respectivas partes do corpo do personagem, sendo compradas por ele.

Das escritas do projeto, - dentre as quais podemos nos deter às de Maria, cuja temática gira, entre outros pontos, em torno de um questionamento de relações comerciais e corporais - Fábio teve como escultor-quadrinista a incumbência de “traduzir” aquilo que está inicialmente em palavras para signos visuais. A maioria destas traduções teve decisiva passagem pelo meio tridimensional para depois, através da fotografia, ocuparem um suporte plano ao lado dessas mesmas palavras. São movimentos inerentes a diversos gestos criadores, como os descritos por Cecília Salles em “O Gesto Inacabado” (2009), ao abordar a natureza híbrida do percurso poético:

Ao acompanhar diferentes processos, observa-se na intimidade da criação um contínuo movimento tradutor. Trata-se, portanto, de um movimento de tradução intersemiótica, que, aqui, significa conversões, ocorridas ao longo do percurso criador, de uma linguagem para outra: percepção visual se

transforma em palavras; palavras surgem como diagramas, para depois voltarem a ser palavras, por exemplo (Salles, 2009, p. 119).

Por isso utilizamos palavras-valise como vidaescrita, escritaescultura, esculturaroteiro, roteiroquadrinização, já que cada um destes processos por onde radicamos se relaciona diretamente a outros que ocorrem ao seu redor, em momentos anteriores, posteriores ou simultaneamente. Diferentes fazeres que tanto podem ser engendrados por uma única pessoa quanto se darem em colaboração, em complementação, em diálogos, em conexões.

Há artistas que empreendem estas errâncias por entre uma diversidade de campos práticos e de conhecimento. A estes o crítico e curador de arte Nicolas Bourriaud (2011) dá o nome de radicantes, advindo da botânica. Sua referência está em plantas que não contam com uma raiz única e fixa, mas sim com várias estruturas radicais menores, que vão se ligando, sem grande profundidade ou essencialidade, aos substratos encontrados em seu caminho, conforme a linha que esteja traçando. A criação da HQescultura é, sem dúvida, uma prática com raízes na escultura e nos quadrinhos, mas poderia ser considerada de certo modo radicante também, pois ao realizá-la se configura um trajeto entre campos ou linguagens cujas conexões entre si nem sempre se demonstram evidentes.

E também pode ser considerada uma exploração das extremidades destes diferentes campos, onde, segundo Christine Mello (2007), eles estão mais suscetíveis a hibridações, misturas. “Não se trata também de abordar um contexto de arte em sua especificidade, mas de verificar como esse meio dialoga e transita indistintamente por variados processos de linguagem” (Mello, 2007, p.140). Uma poética que encontra potencialidades no borrar de fronteiras, nas misturas e hibridações possíveis ao caminharmos por entre saberes pré-estabelecidos.

Quadrinhoconexõesescultura

Durante estes processos de criação de HQescultura, enviamos uma proposta de trabalho coletivo para o IX Seminário Conexões: Deleuze e linhas e cosmos e educação e... (Faculdade de Educação da UNICAMP - 2024). Em grupo de trabalho formado junto a colegas do Uivo, escolhemos apresentar elementos da narrativa “Corpo”, em processo (Figura 3). Com o objetivo de compartilhar o processo e dialogar com novos sentidos e perspectivas para a narrativa, pessoas de fora do grupo de pesquisa tiveram contato com os seguintes elementos prévios pensados para a narrativa: de tridimensionais levamos a escultura

protagonista da narrativa, mais o carrinho de compras, e, dentro dele, a cabeça e a mão embaladas em saco plástico. No formato bidimensional, além do resumo manuscrito por nós sobre papel, levamos impressões do primeiro quadro da narrativa e de estudos fotográficos das cenas seguintes e dos recordatórios com o texto de Maria, para serem dispostos sobre a mesa e, caso houvesse interesse, serem também manipulados pelo público presente.

Figura 3: Registros da apresentação no IX Seminário Conexões: Deleuze (FE/UNICAMP, 2024)



Fonte: Fotografias por Fábio Purper e Tamiris Vaz

Nos momentos de interação e manipulação dos presentes para com os itens levados, houve mudanças na ordem dos recordatórios, novas interpretações para o texto corrido... emergiram palavras outras uivadas por aquele corpo, assim como concepções outras de corpo que uivariam aquelas palavras. Após esse momento, nos sentamos em roda para dialogar sobre conexões e aproximações com as outras mesas do grupo, assim como sobre seu multiformato, mesclado entre tridimensional e bidimensional, digital e manual. Houve certo engajamento dos visitantes para entender melhor os processos de trabalho e os potenciais de uso desse formato singular.

Esculturaroteiro. Roteiroquadrinização.

Após frutíferos diálogos no evento Conexões, demos continuidade aos outros processos de produção do projeto HQ-Escultura Em Matilha, no caso da narrativa “Corpo”. O trabalho de construção de roteiros, e também de novas esculturas, objetos cênicos e cenários, seguiu sendo executado intercaladamente entre várias das doze narrativas que compõem o projeto. Esse método contribuiu para que se formassem tanto as características que trazem uma identidade em comum entre elas quanto aquelas que diferenciam umas das outras.

A cada vez que certa quantidade de esculturas e cenas se mostram já prontas para serem usadas, ocorrem sessões de fotografia, a maioria feitas com Alexis F.S., em estúdio por ele montado no bairro Santa Mônica para a realização de projetos de animação em stop-motion⁴. Após cada conjunto de fotografias ser realizado, torna-se possível a conclusão de novas narrativas visuais, com sua edição e diagramação digital, feitas em sua maioria com o programa gratuito GIMP (GNU Image Manipulation Program). Os trabalhos editoriais seguintes são a construção, a divulgação, lançamentos, comercialização e distribuição da publicação impressa, sendo parte dos exemplares destinados a instituições públicas do município de Uberlândia e ao acervo do Programa Municipal de Incentivo à Cultura da Prefeitura de Uberlândia (PMIC).

Uma característica que é comum a diversas histórias em quadrinhos é o diálogo entre imagem e texto. No caso da HQ-escultura, em vez da imagem desenhada, temos a predominância de esculturas e outros elementos tridimensionais fotografados e editados digitalmente, em diálogo com balões de fala, recordatórios, cartelas etc. A maioria dos

⁴ A animação em curta-metragem “ATHÁ Entre as Estrelas”, de autoria de Alexis. F. S., também é financiada pelo PMIC, e é divulgada na página www.alexisfs.com.br/atha-ofilme0.

elementos textuais é manuscrita sobre papel, e posteriormente digitalizada e manipulada por recortes na diagramação. Alguns destes elementos são criados diretamente dentro de programas gráficos computacionais, mas no geral são priorizadas as irregularidades e a naturalidade da escrita manual.

As cenas das páginas 1 a 3 da narrativa “Corpo” (Figura 1) foram fotografadas por Fábio sobre um fundo branco, sendo este posteriormente apagado para dar lugar a dois desenhos de cenário de um ambiente de supermercado e um de um objeto desse ambiente, a caixa registradora. Já as fotografias para as páginas 4 e 5 foram executadas por Alexis, em estúdio, com o auxílio do recurso do cromaqui (*chroma key*), um tecido verde ou azul de fundo, cujo contraste para com as figuras facilita sua remoção no processo de diagramação.

Os dois quadros da página 4 trazem o personagem comprador de frente para a cabeça comprada, esta já fora de sua embalagem plástica, ambos tendo como fundo uma parede de papelão papietado com uma janela horizontal recortada. Sobre este recorte, foram editados digitalmente mais dois desenhos, de persianas para se evidenciar a janela como tal. Para compor a vista para o exterior da janela, que a cada quadro fica mais próxima, foram empregadas esculturas mais antigas, realizadas entre 2011 e 2015. Como atores que desempenham papéis diferentes ao longo de suas carreiras, algumas delas também aparecem como personagens de outras produções, inclusive em outras HQs-escultura do próprio álbum “Em Matilha”. Para este ambiente, em que um conjunto de esculturas apresenta um comportamento diverso daquele do comprador, é usada como fundo uma edição de uma fotografia do campus da UFU, desfocada e com algumas de suas intervenções humanas apagadas para dar destaque à vegetação. Para que esta composição não ficasse ruidosa, e também para trazer a sensação de vidro de janela, foi usada uma camada de degradê branco semitransparente entre esta e as esculturas, e outra semelhante entre as esculturas e o fundo vegetal.

Esta etapa de diagramação das narrativas conta, portanto, com toda uma manipulação digital das fotografias e dos desenhos em diferentes camadas, conforme os roteiros e/ou rascunhos para elas estabelecidas, com alguns ajustes que se fizeram necessários no processo. Por vezes são várias camadas para um único quadro, com especial atenção aos diferentes planos que estas ocupam num espaço tridimensional representado, assim como às suas relações umas com as outras (soma, multiplicação, transparência etc.). Para a diagramação da narrativa “Corpo”, os elementos textuais escritos por Maria foram copiados a mão por Fábio em esferográfica sobre papel, digitalizados e incluídos na diagramação através de recortes

para cada frase, e algumas vezes recortes para cada palavra ou conjunto de duas palavras, que foram, por fim, dispostos, justapostos, sobrepostos digitalmente à porção fotografada e desenhada da narrativa.

Caminhos da HQ-Escultura

As características aqui abordadas da HQ-escultura a constituem como um processo de criação que envolve múltiplos saberes, inclusive para além do desenho, predominante no campo das HQs. Ao construirmos estas narrativas agimos nas extremidades descritas por Mello (2007), ou um pouco como os radicantes descritos por Bourriaud (2011), percorrendo uma linha entre fazeres e saberes sem a necessidade de nos especializarmos ou adquirirmos “maestria” em nenhum deles, mas aproveitando aquilo que cada um tem a oferecer para cada ocasião.

Embora estas esculturas em arame e papietagem não sejam exatamente seres “vivos” não-humanos ou mais-que-humanos, as compreendemos como as figuras companheiras que Donna Haraway (2022, p. 7) defende serem emaranhamentos de fazer mundos e convites de habitar a estória narrada em seus entornos. Como criaturas de possibilidade imaginadas na realidade feroz, que nos ensinam a ser mundanos e a enfrentar o corriqueiro sem generalizá-lo (Haraway, 2022, p. 6). Como em uma ética do florescimento, da criação e das relações-em-progresso, “espécies companheiras designa dispositivos biossociotécnicos entretecidos e compostos por humanos, animais, artefatos e instituições, em que modos particulares de ser emergem e são mantidos” (Haraway, 2022, p. 168).

Chamamos estas esculturas de companheiras por serem “figuras fazedoras-de-sentido” (Haraway, 2022, p. 8). Elas permearam toda esta criação e nos acompanharam, em alguns âmbitos sendo ponto de partida, em outros sendo selecionadas ou mesmo criadas em função da produção textual já realizada. Elas ativaram e significaram em nós dobras entre as linhas estruturadas das dualidades tradicional/moderno, orgânico/tecnológico e humano/não humano (Haraway, 2022, p. 12). São objetos tecnicamente inanimados que, como qualquer produção artística, carregam consigo algo da experiência, da sensibilidade, da visão de mundo de seu criador. E se encontram com outros fazeres numa soma que resulta em um tipo de narrativa visual com características próprias e definidas.

Temos, assim, um encontro entre pares que aquecem novidades uns nos outros. A experiência da Maria escritora se encontra com a do Fábio escultorquadrinista e ambos são

afetados por este encontro. A escrita se contagia com a companhia das esculturas, e a construção dos roteiros, cenários, esculturas, fotografias e diagramações seguintes dialoga diretamente com esta produção textual. Os signos a serem trabalhados, as dificuldades impostas por cada um destes meios, moldam a experiência coletiva conforme ela acontece. E ela se alimenta, também, das interações e conexões tecidas ao serem apresentados ao público, estejam elas finalizadas ou no estado de gestos ainda inacabados.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante**: por uma estética da globalização. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa. Trad. P. Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021

HARAWAY, Donna. **Quando as espécies se encontram**. Trad. J. Fausto. São Paulo: Ubu Editora, 2022. [recurso eletrônico].

MACHADO, Fábio Purper. **Uma poética entre a escultura e os quadrinhos**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UFSM, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/5214>. Acesso em: 03 out. 2024.

MACHADO, Fábio Purper. **VideoHQescultura**: uma poética narrativa. 2017. 203f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – UFG, 2017, Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8091>. Acesso em: 05 out 2024.

MELLO, Christine. Arte nas extremidades. In: MACHADO, Arlindo. **Made in Brasil**: três décadas de vídeo brasileiro. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2007, p.139-168.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 2009.

VAZ *et.al.* Proposta para Linhas e Cosmos e Educação. **Linha Mestra**. Ano XVI, v. 18, n. 53, p. 47, abr./jul. 2024. Disponível em: www.lm.alb.org.br/index.php/lm/issue/view/42. Acesso em: 15 set 2024.

Sobre o autor e a autora

Fábio Purper Machado: Artista em movimento entre a escultura, os quadrinhos e o cinema. Doutor em Arte e Cultura Visual na UFG, mestre, licenciado e bacharel em Artes Visuais pela UFSM, graduando em Design na UFU. Foi professor substituto na UFSM, UFU e IFTM Uberaba. Integrante da ASPAS, do GEPAEFD e do UIVO Matilha de Estudos em Criação, Arte e Vida.
E-mail: fabiopurper@gmail.com

Maria Carolina Alves: Doutoranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia com bolsa CAPES. Graduada em Pedagogia, bióloga e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora no Ampla: amálgama em educação, ciência e arte. É integrante da matilha de estudos UIVO: criação, arte e vida. Contaminada pelos

estudos do discurso, é bakhtiniana e possui interesse na escrita, na comunicação e na criação entre fronteiras com áreas da ciência e das mídias, e no encontro com a arte e a educação a partir de narrativas da vida vivida como evento.

E-mail: maria.alves.carolina@gmail.com

Recebido em: 01 mar. 2025

Aprovado em: 08 jul. 2025

A mão que planeja, desenha**The hand that plans, draws****La main qui planifie, dessine**Alice Meirelles Mucheroni¹Dulcimeire Aparecida Volante Zanon²

Resumo: Este artigo investiga o uso do desenho como ferramenta no planejamento pedagógico na Educação Infantil, com foco na percepção de professoras e nos desafios enfrentados. A pesquisa envolveu a participação de onze docentes em encontros formativos, nos quais elaboraram desenhos de espaços educativos e refletiram sobre seu potencial pedagógico. Os dados revelaram insegurança gráfica e valorização da escrita em detrimento da visual. Apesar disso, o desenho foi reconhecido como recurso potente para expressar ideias, organizar o pensamento e comunicar intenções pedagógicas. O estudo destaca a importância de formações continuadas que estimulem o uso do desenho como linguagem legítima na prática docente, a fim de enriquecer o olhar educativo e favorecer o planejamento.

Palavras-chave: Educação infantil; Planejamento pedagógico; Desenho.

Abstract: This article investigates the use of drawing as a tool in pedagogical planning in Early Childhood Education, focusing on teachers' perceptions and the challenges they face. The research involved the participation of eleven teachers in training sessions, where they created drawings of educational spaces and reflected on their pedagogical potential. The data revealed a lack of confidence in graphical skills and a tendency to value writing over visual expression. Despite this, drawing was recognized as a powerful resource for expressing ideas, organizing thoughts, and communicating pedagogical intentions. The study highlights the importance of ongoing training that encourages the use of drawing as a legitimate language in teaching practice, in order to enrich educational perspectives and facilitate planning.

Keywords: Early childhood education; Pedagogical planning; Drawing.

Resumen: Cet article examine l'utilisation du dessin comme outil dans la planification pédagogique en Éducation de la petite enfance, en mettant l'accent sur la perception des enseignantes et les défis rencontrés. La recherche a impliqué la participation de onze enseignantes lors d'ateliers de formation, où elles ont réalisé des dessins d'espaces éducatifs et réfléchi à leur potentiel pédagogique. Les données ont révélé une insécurité graphique et une valorisation de l'écrit au détriment du visuel. Malgré cela, le dessin a été reconnu comme une ressource puissante pour exprimer des idées, organiser la pensée et communiquer des intentions pédagogiques. L'étude souligne l'importance des formations continues qui encouragent l'utilisation du dessin comme un langage légitime dans la pratique enseignante, afin d'enrichir la perspective éducative et de faciliter la planification.

Palabras claves: Educación de la petite enfance; Planificación pedagógica; Dessen.

¹ Universidade Federal de São Carlos

² Universidade Federal de São Carlos

Introdução

Nos contextos educacionais que valorizam a escuta ativa e a participação das crianças, as professoras da Educação Infantil são convidadas a observar, interpretar e documentar os processos de aprendizagem de forma sensível, intencional e reflexiva. Esse fazer pedagógico implica reconhecer as múltiplas linguagens infantis e criar condições para que elas se expressem nos espaços e tempos da escola. Nessa perspectiva, o planejamento deixa de ser apenas a antecipação de atividades e passa a ser entendido como um movimento contínuo, em que o educador registra, analisa e reorganiza suas propostas a partir da escuta das crianças e das interações vivenciadas no cotidiano (Edwards, Gandini; Forman, 1999; Rinaldi, 2014).

Nesse processo, a documentação pedagógica se configura como uma prática fundamental, pois permite tornar visíveis os pensamentos, descobertas, teorias e aprendizagens construídas pelas crianças e educadores em suas vivências escolares. Para além do simples registro de atividades, a documentação busca expressar o percurso educativo, promovendo a escuta e o diálogo entre todos os envolvidos (Rinaldi, 2014). Ela pode assumir diferentes formatos, como textos, fotografias, vídeos, áudios e produções visuais e se constitui como ferramenta de reflexão, planejamento e comunicação no trabalho docente.

Nessa perspectiva, a comunicação visual pode ser mobilizada pelas professoras como uma linguagem pedagógica legítima. Entretanto, embora o desenho seja valorizado como forma de expressão infantil, tende a ser progressivamente abandonado ao longo da vida, especialmente na idade adulta. Esse fenômeno tem origem em construções históricas que privilegiaram a linguagem verbal, restringindo o desenho a funções meramente artísticas ou técnicas (Dondis, 2007).

No entanto, especialmente na Educação Infantil, é essencial reconhecer o desenho como instrumento de organização do pensamento, de planejamento e de expressão docente. Dondis (2007) defende que a alfabetização visual deve ser compreendida de modo análogo à verbal, ou seja, qualquer pessoa pode desenvolver a capacidade de interpretar e produzir imagens sem a necessidade de domínio artístico. Assim como a escrita não precisa ser literária para ser eficaz, o desenho pode ser funcional, claro e significativo.

Contudo, a centralidade da linguagem escrita na formação e comunicação profissional não elimina a presença e a importância dos elementos visuais. Na era digital, “consumimos” e produzimos constantemente formas icônicas de comunicação, como emojis, infográficos e mapas visuais. A priorização dos aspectos verbais na educação, no entanto, reforça uma

hierarquia que subestima o pensamento visual, o que contribui para que muitas educadoras deixem de utilizar o desenho como ferramenta de trabalho. Um dos obstáculos mais comuns é o medo da imperfeição e a crença de que desenhar exige precisão ou realismo. Freire (1987, p. 68), ao afirmar que "não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes", nos convida a desconstruir essa hierarquia e a valorizar diferentes formas de conhecimento e expressão também na prática docente.

Partindo desse entendimento, consideramos que o desenho pode ser incorporado ao planejamento pedagógico como uma linguagem complementar, capaz de favorecer a organização visual das ideias e mediar interações com os pares e com as crianças. Assim, torna-se relevante investigar quais são as compreensões das professoras de Educação Infantil acerca do desenho como linguagem para o planejamento pedagógico e quais desafios enfrentam para integrá-lo às suas práticas cotidianas. Obter respostas para essas questões é o objetivo deste artigo.

O desenho na educação infantil para as crianças e para as professoras no contexto do planejamento

Uma das abordagens centrais mencionadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), que orientam a Educação Infantil no Brasil, é a proposta Reggio Emilia³, desenvolvida na Itália após a Segunda Guerra Mundial. Essa abordagem valoriza a expressão gráfica das crianças como uma de suas múltiplas linguagens. O desenho, nesse contexto, não é apenas uma atividade lúdica, mas uma forma essencial de comunicação, permitindo que as crianças expressem suas percepções e conhecimentos sobre o mundo.

As crianças são reconhecidas como seres competentes, curiosos e cheios de potencial, protagonistas ativas de sua aprendizagem. Elas constroem conhecimento a partir das próprias experiências e interações com o mundo ao seu redor. O ambiente físico, por sua vez, é planejado com cuidado para ser acolhedor, encantador e repleto de possibilidades. Em Reggio Emilia, o espaço é considerado o "terceiro educador", junto dos professores e dos colegas, refletindo a cultura e os valores da comunidade escolar.

³ Para quem deseja se aprofundar na abordagem de Reggio Emilia, recomendamos a leitura de "As Cem Linguagens da Criança", de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. A obra oferece um panorama abrangente das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas em Reggio Emilia, destacando o valor do aprendizado colaborativo e da expressão por meio de múltiplas linguagens.

A documentação das experiências de ensino e aprendizagem constitui uma prática central dessa abordagem. Fotografias, vídeos, gravações de áudio e anotações são utilizados para acompanhar o desenvolvimento das crianças e suas interações, possibilitando reflexões contínuas sobre o processo educativo. Os educadores atuam como parceiros, guias e pesquisadores junto às crianças, observando, escutando e registrando atentamente suas experiências, com o objetivo de apoiá-las em seu desenvolvimento.

Desse modo, a documentação desempenha um papel crucial no planejamento, pois permite reflexão sobre o desenvolvimento das crianças e possibilita ajustes nas propostas, quando necessário. Além disso, serve como ferramenta de comunicação com as famílias e com a comunidade, evidenciando o valor e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

O currículo é emergente (Fochi, 2015) e baseado em projetos que se originam a partir dos interesses das crianças. Esses projetos são explorados de maneira profunda e podem durar dias, semanas ou até meses, o que permite uma investigação significativa e integrada a diversas áreas do conhecimento, como arte, ciência, matemática e linguagem. Além disso, a participação das famílias também é incentivada, sendo consideradas parceiras essenciais no processo educativo e convidadas a contribuir com suas ideias e experiências para enriquecer a aprendizagem.

Nesse contexto, o planejamento na Educação Infantil torna-se flexível e responsivo, adaptando-se continuamente às necessidades e interesses das crianças. Em vez de seguir um currículo rígido e pré-definido, os professores constroem ambientes ricos em recursos e oportunidades, nos quais as crianças podem explorar e expressar suas ideias por meio de múltiplas linguagens: “valorizar o planejamento da prática pedagógica significa compreendê-lo como indispensável. Implica a disposição em querer enxergar possibilidades de mudança, suscita intervir na realidade e transformá-la, representa assim, o maior e mais urgente desafio da humanidade” (Lucas; Jesus Chicarelle; Saito, 2016, p. 633).

Com base nessas premissas, o desenho na Educação Infantil ultrapassa a função de uma simples atividade lúdica, já que se constitui como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo, simbólico e cultural das crianças. Contribui para seu desenvolvimento integral, envolvendo aspectos como a criatividade, a comunicação, a memória e o bem-estar emocional.

Essa etapa da educação é determinante para o desenvolvimento integral da criança. Nela, o desenho se destaca como uma das primeiras formas de comunicação e expressão,

permitindo que as crianças manifestem ideias, emoções e percepções do mundo. Diferentemente da linguagem verbal, o desenho proporciona uma forma mais livre e criativa de expressão, ajudando as crianças a se comunicarem para além da fala e da escrita. Além disso, atua no desenvolvimento cognitivo, pois ao desenharem, as crianças organizam suas ideias visualmente, representando objetos e eventos de forma simbólica.

Segundo Vygotsky (2007), o desenho contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica ao permitir que as crianças reorganizem suas experiências por meio da expressão gráfica. Para Pereira (2024), o desenho deve ser compreendido como uma linguagem expressiva e cultural, uma das “cem linguagens” das crianças que permite criar, interagir com o mundo e expressar tanto capacidades cognitivas quanto emocionais.

Além disso, o desenho favorece a interação social. Em contextos coletivos, as crianças vivenciam a colaboração, o compartilhamento de ideias e a discussão sobre suas produções, o que fortalece habilidades sociais e comunicativas. Também estimula o pensamento criativo, pois ao desenhar, as crianças imaginam e criam novos mundos, exploram cores, formas e texturas e desenvolvem um pensamento original. Vygotsky (2007) argumenta que a criatividade está intimamente relacionada à capacidade de simbolizar e reorganizar experiências por meio do desenho, o que amplia a visão de mundo da criança e sua capacidade de resolução criativa de problemas.

Nesse processo, o educador desempenha papel fundamental ao promover tempos, espaços e materiais que favoreçam a exploração do desenho. É essencial que o ambiente seja acolhedor e livre de julgamentos para que as crianças se sintam seguras para se expressar. A valorização do processo criativo, mais do que do produto final, é central para que o desenho seja visto como uma linguagem legítima e potente de expressão.

Diante disso, torna-se possível estabelecer relações entre os desenhos elaborados pelas crianças na Educação Infantil e aqueles criados por suas professoras no contexto do planejamento. O Quadro 1 que segue foi elaborado a partir do diálogo entre as discussões teóricas presentes neste estudo e as contribuições de autores que abordam o desenho como linguagem expressiva, tanto para as crianças quanto para os professores. Os aspectos destacados refletem as relações entre os processos de percepção, expressão e organização do pensamento, conforme defendem Dondis (2007) ao tratar da alfabetização visual e Vygotsky (2007) ao abordar a expressão simbólica. Além disso, o quadro dialoga com autores como Barbosa (2010), Vecchi (2013) e Oliveira-Formosinho (2007) que ressaltam o valor do

desenho como forma de expressão gráfica, recurso de mediação pedagógica e elemento estruturante da organização dos espaços educativos. Trata-se, portanto, de uma sistematização interpretativa fundamentada nesses aportes teóricos, buscando evidenciar o desenho como linguagem que revela modos de pensar, interpretar e organizar o mundo, tanto pelas crianças quanto pelas professoras. A seguir, destacamos algumas possibilidades.

Quadro 1: Relação entre os desenhos das crianças e das professoras

Aspectos	Para as Crianças	Para as Professoras
Percepções e Concepções	O desenho representa suas percepções sobre o mundo, emoções e relações. Espontâneo e intuitivo, revela como percebem o espaço e as interações com os outros.	O desenho reflete suas concepções sobre o ensino, a organização e a interação, como as intenções pedagógicas e planejam a aprendizagem.
O espaço de aprendizagem	O espaço da sala de aula é interpretado de forma intuitiva, sem distinção clara entre brincar e aprender. As interações com o ambiente são naturais e espontâneas.	O desenho reflete a organização intencional do espaço, visando facilitar o desenvolvimento das crianças e estimular a aprendizagem.
Ludicidade e interações	A ludicidade é central, sem divisão entre brincar e aprender. As interações são vistas de forma fluida e integrada, com foco no prazer e na diversão do processo.	O desenho reflete a organização das interações com as crianças. Assim, incorpora o lúdico de forma intencional em suas atividades, planejadas com objetivos pedagógicos claros.
Intenção pedagógica e organização	O desenho das crianças reflete, implicitamente, suas reações e interpretações sobre as atividades e o espaço, sem uma organização planejada.	O desenho reflete a intenção pedagógica de organizar o espaço e as interações para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Fonte: próprias autoras.

Sendo assim, ambos os desenhos (os das crianças e os das professoras) revelam como percebem e interagem com o espaço escolar, mas de maneiras diferentes. Enquanto as crianças desenhavam de forma espontânea, revelando suas vivências e emoções, as professoras desenhavam com uma intenção pedagógica mais consciente, refletindo seu planejamento de ensino e as formas de organização do espaço e das interações. No entanto, estão profundamente conectados na forma como expressam as relações e o ambiente de aprendizagem, com o lúdico desempenhando um papel importante.

Metodologia

Com o objetivo de compreender as percepções das professoras de Educação Infantil sobre o desenho como linguagem para o planejamento pedagógico e os desafios enfrentados para integrá-lo às práticas cotidianas, elaboramos um formulário inicial de caracterização. Participaram voluntariamente onze docentes que responderam a doze questões organizadas em três blocos: características pessoais, formação e experiência profissional e práticas de planejamento. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁴, o formulário foi enviado por WhatsApp. Ressaltamos que os nomes apresentados são fictícios, a fim de garantir o anonimato e a confidencialidade das informações e produções coletadas.

Em seguida, foi planejado um ateliê de desenho, composto de cinco encontros, com diferentes abordagens sobre o planejamento pedagógico utilizando representações visuais:

- 1º: Introdução ao desenho no planejamento pedagógico;
- 2º: Técnicas básicas de desenho para o planejamento pedagógico (parte 1); Brincadeiras ao ar livre e contato com a natureza;
- 3º: Técnicas básicas de desenho para o planejamento pedagógico (parte 2); Exploração de traços, cores e formas;
- 4º: Tradições e festividades culturais;
- 5º: Compartilhamento de vivências e reflexões finais sobre a jornada de aprendizado no ateliê.

Todos os encontros tiveram duração de duas horas e foram estruturados da seguinte forma: 1) Discussão e reflexão teórica sobre uma temática (30min); 2) Oficina (50min); 3) Roda de conversa (30min) e 4) Síntese coletiva (10min).

O segundo encontro é o objeto de estudo deste artigo. Iniciamos com uma discussão e reflexão teórica, conduzida com a colaboração de um professor especialista, sobre orientações práticas para iniciantes em desenho. Abordamos aspectos como a escolha de materiais adequados como papel, lápis, borracha, a preparação do espaço de trabalho e o uso de linhas leves, formas básicas, proporções, texturas e luz e sombra. Na sequência, apresentamos dicas para a prática diária, o uso de referências e a experimentação de novas técnicas, estimulando um aprendizado gradual e prazeroso.

Para a análise dos dados, fizemos uso da Análise Textual Discursiva (ATD), seguindo as etapas de unitarização, categorização e produção de metatexto, por ser um procedimento

⁴ CAAE: 84295524.0.0000.5504

qualitativo que busca aprofundar o entendimento dos fenômenos e possibilitar uma compreensão e/ou reconstrução dos conhecimentos existentes sobre temas investigados (Moraes; Galiazzi, 2006, 2007). Além disso, a ATD permite um olhar interpretativo, respeitando tanto os dados quanto as subjetividades e contextos das participantes.

Resultados e discussão

De modo geral, no questionário de caracterização, as professoras relataram insegurança quanto à capacidade de desenhar, justificando-a com fatores como a falta de hábito e a percepção de que escrever ou digitar seria uma forma mais eficiente de expressão. Tais respostas refletem a crença de que o desenho é uma habilidade inata, restrita àquelas pessoas que “sabem desenhar”.

Considerando que no formulário de caracterização 100% das participantes indicaram que elaboram planejamentos relacionados às brincadeiras ao ar livre e ao contato com a natureza, elegemos essa temática para ser abordada e representada por meio de desenhos. Por isso, a oficina foi intitulada “Criação de Desenhos para o Planejamento de Brincadeiras ao Ar Livre”.

Na oficina, as professoras foram convidadas a escolher uma das fotografias das áreas externas do CEMEI, previamente selecionadas para retratar diferentes espaços do parque e da área de lazer. Com base na imagem escolhida, cada participante criou um desenho do ambiente retratado, sendo incentivadas a refletir sobre o potencial pedagógico e lúdico desses ambientes para as crianças. A partir dessa reflexão, incluíram elementos adicionais em seus desenhos, como brinquedos, materiais diversos, mobiliário e sugestões de reorganização do ambiente com o objetivo de enriquecer a experiência infantil ao ar livre e integrar intencionalidades pedagógicas ao planejamento visualizado. Após a finalização dos desenhos, cada docente elaborou e inseriu uma legenda que representasse sua proposta de instalação ou intervenção no espaço, conforme Figuras de 1 a 3 que seguem.

Figura 1. Foto e desenho “brincando no parque” (Profª. Vera)



Fonte: arquivo próprio.

Figura 2. Foto e desenho “esperança” (Profª. Pâmela)



Fonte: arquivo próprio.

Figura 3. Foto e desenho “horta no parque” (Profª. Ana)



Fonte: arquivo próprio.

Em seguida, os desenhos foram socializados. Essa troca de percepções e inspirações em possibilidades pedagógicas para o uso dos espaços exteriores do CEMEI foi fundamental para promover a reflexão. Por exemplo, na Figura 3 a professora enfatizou que intitulou seu desenho por esperança, pois “[...] as crianças sempre esperam por esse momento na rotina. Se tiver sol, vento ou chuva, elas têm a mesma expectativa. É uma chance que elas têm para

inventar e reinventar brincadeiras, criar cenários, explorando o espaço e consolidar as amizades (Pâmela).

A análise dos desenhos revela a intencionalidade pedagógica das professoras, que não apenas representaram visualmente os espaços educativos, mas também buscaram planejar interações, reorganizar o ambiente e refletir sobre possibilidades que potencializem o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Além disso, conforme Dondis (2007) e Vygotsky (2007), os desenhos atuaram como uma linguagem visual legítima no planejamento docente. Mesmo diante das inseguranças, as produções visuais possibilitaram que as professoras externalizassem ideias e organizassem o pensamento. Assim, o ato de desenhar ultrapassou a função ilustrativa e passou a ser reconhecido como estratégia de reflexão e mediação no processo de planejamento.

As representações reforçam ainda o entendimento do espaço educativo como um ambiente relacional e lúdico, um “terceiro educador”, que convida à interação e à exploração. Os desenhos evidenciam a preocupação das professoras em projetar espaços que favoreçam o protagonismo infantil, considerando a ludicidade, a criatividade e a experiência estética como dimensões fundamentais da aprendizagem na Educação Infantil (Edwards; Gandini; Forman, 1999; Rinaldi, 2014; Vecchi, 2013).

Durante a roda de conversa, as professoras relataram que o exercício de desenhar o espaço pedagógico foi facilitado pela familiaridade com o ambiente. A prévia experiência concreta e afetiva com o local tornou a transposição gráfica mais fluida, embora ainda desafiasse habilidades específicas de proporção, organização e composição visual, conforme fala da professora Vera: *“Eu acho que foi fácil porque a gente já tinha o espaço pronto. Foi só reproduzir e colocar alguma coisa nele. [...] É um espaço que a gente está todo dia”*.

Contudo, essa “facilidade” não foi unânime. Ana, por exemplo, destacou em sua fala a distinção entre planejar de forma tradicional e planejar desenhando, conforme segue.

Uma questão é a gente planejar o espaço, de você visualizar esse espaço e acrescentar uma imagem. A gente está planejando algo além do que o espaço oferece para a gente fazer ali. Isso, para mim, é um ponto ok e tranquilo. Outro ponto é transformar isso em um desenho. [...] E aí eu tenho dificuldade nesse planejar desenhando. Então acho que, para mim, apesar de eu ter planejamento, apesar de eu visualizar o que eu quero, trazer isso para o desenho ainda é difícil para mim. É mais fácil eu pegar o papel e escrever o que eu quero fazer naquele lugar, por exemplo, do que trazer para o desenho (Ana).

De modo geral, as percepções das professoras indicaram lacunas formativas com relação à linguagem visual e gráfica, devido à ênfase na linguagem verbal, mas também pela dificuldade em vencer a autocobrança por perfeição estética, conforme fala de Tatiana: *“Talvez se não tivessem tantos elementos, não sei se seria tão fácil porque a gente ia ficar nervosa, pensando se ia ficar legal ou não”*.

“Nesse contexto, a formação continuada é um espaço que o professor pode utilizar para que sua singularidade no ato de ensinar seja atualizada na ação, no que lhe é dado para realizar sua profissão docente” (Radvanskei; Hagemeyer, 2022, p. 473). Sendo assim, poderá criar e ressignificar seu trabalho em sala de aula de forma a transcender a simples transmissão de conteúdos.

Pâmela, por exemplo, comparou o processo de planejamento gráfico ao trabalho de estilistas e designers que são formados visualmente desde o início dos cursos. Para ela, a resistência ou a dificuldade manifestada com o desenho tem como princípio a falta de hábito e a ausência de uma formação mais sensível às linguagens visuais. Assim, o desenho é visto não como algo natural à prática docente, mas como uma competência a ser desenvolvida ou mesmo superada com esforço.

O estilista pensa, eu acho que assim, que ele já entrou para esse mundo com o desenho, com a implementação. Não tem outro jeito de eu desenhar um modelo, de eu idealizar? Ah, eu quero um tecido azul, mas eu quero um recorte. Então ele já entra no desenho. E nós entramos primeiro na escrita. Talvez seja essa a nossa dificuldade (Pâmela).

Sendo assim, o desenho utilizado como forma de comunicação é percebido como uma linguagem complexa, técnica ou inacessível, especialmente para aquelas que, em seus processos formativos, não fizeram uso dessa linguagem. Esses achados reforçam as reflexões de Dondis (2007), ao tratar da alfabetização visual como um processo formativo negligenciado no campo educacional, embora essencial à cognição e à comunicação no século XXI.

Nesse sentido, as professoras expressaram que, para se sentirem mais confortáveis com o uso do desenho no planejamento, precisariam desenvolver habilidades gráficas básicas e criar oportunidades para treino, experimentação e erro. A insegurança, muitas vezes, não advém de uma rejeição ao desenho, mas de uma sensação de inaptidão diante de uma linguagem que lhes parece desconhecida ou desvalorizada na trajetória profissional. Ainda

segundo Pâmela: “*Nós entramos mais com a escrita e muito pouco ou quase nada com o desenho*”.

Daiane, outra docente, destacou que desenhar o plano do espaço educativo exige pensar em detalhes como proporção, fluxo de movimentos e relação entre propostas e seu entorno físico. Ao contrário do texto linear, o desenho obriga a considerar simultaneamente múltiplas variáveis, promovendo uma forma de raciocínio espacial e sistêmico. “*Na escrita é muito mais fácil. Você escreve ali e acabou. No desenho, não. Você tem que pensar na proporção, onde você vai colocar as coisas. É outro mundo. É outro tipo de planejamento*”.

Também foi argumentado pela Daiane que um desenho bem elaborado pode representar uma planta do espaço temático e facilitar tomadas de decisões, como a localização de brincadeiras, a delimitação de áreas ou o deslocamento de grupos em determinada proposta, conforme segue.

Acho que uma coisa que o desenho ajudaria no planejamento, vamos supor, vou dar um exemplo. Eu escrevo lá o meu planejamento. Espaços temáticos: Espaço 1, Casinha. Espaço 2, Consultório médico. Já se eu fizer, tipo, uma planta baixa da sala e especificar onde é que estão os espaços temáticos que eu faço, eu acho que isso elucida mais o planejamento (Daiane).

Para Daiane, o desenho exige um tipo de pensamento mais detalhado e especializado, no qual é preciso visualizar elementos como a proporção do espaço, a disposição de crianças e materiais e prever dinâmicas práticas do uso do espaço. Ela aponta que, diferentemente do texto, onde se pode listar atividades de forma linear, o desenho obriga o corpo docente a antecipar o uso real da sala ou do ambiente externo, o que pode levar a um planejamento mais cuidadoso e atento às possibilidades e limitações do espaço físico.

Pâmela mencionou que a planta baixa da sala temática ou a criação de um mapa do tesouro para as crianças ilustra a potência do desenho não apenas como recurso técnico, mas como ferramenta de imaginação e envolvimento. Nesse sentido, o acesso à linguagem gráfica, mesmo que simples, pode gerar experiências educativas mais significativas, tanto para as crianças quanto para os educadores.

Eu fiz um baú do tesouro e dei um mapa da escola; as crianças amaram! E aí foi interessante para a interpretação do desenho. Uma menina se localizou: eu fiz o parque, o retângulo com a escola, coloquei um X onde ela estava, a escada e os dois degraus. Ela virou e falou assim: eu sei onde está! E aí a gente estava na última sala, que hoje é a fase 3 (Pâmela).

Outras professoras reconheceram que, apesar das dificuldades iniciais, o desenho pode trazer ganhos importantes no planejamento, sobretudo sob a ótica da comunicação pedagógica. Nesse aspecto, o desenho não apenas informa sobre o que pretendem realizar, mas também permite a outros compreendê-lo com mais clareza, sejam eles outros colegas de trabalho, gestores ou até mesmo as próprias crianças.

O Desenho age, por exemplo, mais para o outro do que para mim. Por exemplo, a horta. Se eu tivesse que redigir que estaria planejando construir uma horta, eu precisaria de alguém para me ajudar. Eu não vou montar uma horta sozinha. Tem a parte de construção, de ligação de água, de pedra e de sementes. Então, de repente, eu ir mostrando onde eu gostaria que a horta ficasse, aonde precisa ter uma torneira, isso facilita para o outro, para o entendimento daquilo que eu quero, de onde eu quero chegar. Porque isso está ilustrado para mim. Então, eu escrevendo, eu entendo para mim, porque está ilustrado na minha cabeça. Mas eu preciso transportar para o desenho, numa situação dessa, por exemplo, para o outro entender o que eu estou querendo e onde eu estou querendo que aquilo aconteça. Eu vejo essa complementação, mas ainda pensando no outro. O desenho tem mais essa amplitude de detalhe, você consegue visualizar melhor o espaço (Ana).

Nesse sentido, houve uma reflexão sobre a quem se destina o planejamento: a si mesma (como forma de organizar o pensamento) ou aos outros (como forma de comunicar sua intenção pedagógica). A partir disso, emergiu a ideia do desenho como recurso complementar, que não substitui a escrita, mas que pode colaborar para torná-la mais clara, visual e compartilhável. Essa relação entre desenho e escrita foi discutida não em termos de disputa (melhor ou pior) enquanto recurso, mas de coexistência funcional, onde cada linguagem pode cumprir um papel diferente no processo pedagógico: “Valorizar o planejamento da prática pedagógica significa compreendê-lo como indispensável. Implica a disposição em querer enxergar possibilidades de mudança, suscita intervir na realidade e transformá-la, representa assim, o maior e mais urgente desafio da humanidade” (Lucas; Chicarelle; Saito, 2016, p. 633).

Nesse sentido, as discussões na roda de conversa sinalizaram uma visão do desenho no planejamento da Educação Infantil que transita entre o reconhecimento do seu potencial pedagógico, comunicativo e organizacional e a dificuldade prática de incorporá-lo na rotina por falta de domínio técnico ou formativo. As falas das professoras apontaram para caminhos possíveis de transformação: mais do que ensinar a desenhar, seria necessário reconstruir a relação com o desenho enquanto linguagem acessível, funcional e expressiva, inserindo-o paulatinamente nas práticas pedagógicas com apoio, tempo e estímulo institucional.

Por fim, foi construída uma nuvem de palavras a partir das palavras-chave indicadas pelas professoras quanto ao uso de desenhos para o planejamento pedagógico⁵, conforme Figura 4 a seguir.

Figura 4: Nuvem de palavras: uso de desenhos para o planejamento pedagógico



Fonte: arquivo próprio.

As palavras em destaque na nuvem, imaginação e habilidade, evidenciam dois aspectos essenciais da percepção docente sobre o desenho. Imaginação destaca o potencial criativo do desenho como linguagem capaz de expandir possibilidades pedagógicas, estimular a invenção de propostas e favorecer a expressão de ideias. Já habilidade remete à dimensão técnica, o que pode reforçar inseguranças, mas também apontar para a compreensão de que desenhar requer prática e desenvolvimento.

Considerações finais

Retomando nossa questão inicial traçada para este estudo podemos afirmar que o desenho pode se tornar um aliado poderoso para o planejamento pedagógico, especialmente no que se refere ao uso e organização do espaço na Educação Infantil. Embora marcado por barreiras subjetivas e formativas, o uso do desenho foi percebido como um recurso expressivo, organizador e comunicativo, que permite novas formas de pensar e comunicar as propostas de ensino. O estudo sugere que a integração dessa linguagem ao planejamento

⁵Link: <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>

docente exige mais do que ensinar a desenhar, pois requer criar condições emocionais e contextuais para que as educadoras redescubram o desenho como linguagem legítima e funcional em suas práticas. Para isso, é fundamental que instituições e redes de ensino invistam em formações que valorizem o pensamento visual, reconhecendo-o como competência tão importante quanto as linguísticas.

Ao promover um ambiente formativo acolhedor, que legitime o desenho como parte constitutiva do saber docente, a Educação Infantil pode ampliar seus horizontes expressivos e estéticos, beneficiando tanto as professoras quanto as crianças, autênticas protagonistas da produção de sentido na escola.

Referências

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DONDIS, D. A. **La sintaxis de la imagen**. Barcelona: Ediciones GG, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

LUCAS, M. A. O. F.; CHICARELLE, R. J.; SAITO, H. I. T. Planejamento: desdobrando a realidade escolar e ressignificando a prática pedagógica. **Linha Mestra**, v. 10, n. 30, p. 630-634, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A avaliação em educação pré-escolar: perspectivas de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, C. R. L. **As cem linguagens do desenho da criança no trabalho docente da educação infantil**. São Carlos: UFSCar, 2024.

RADVANSKEI, S F; HAGEMEYER, R C C. A formação continuada para a aprendizagem da docência: um ato responsivo. **Linha Mestra**, n. 46, p. 467-480, jan./abr. 2022.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação. *In*: PROJECT Zero (org.). **Tornando visível a aprendizagem: crianças aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014, p. 81-94.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo paulista**. São Paulo: SEDUC: Undime SP, 2019.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: o papel do ateliê na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre as autoras

Alice Meirelles Mucheroni: Possui licenciatura plena em Pedagogia pela UFSCar e Mestra em andamento pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE-UFSCar. Atualmente é coordenadora pedagógica, na rede municipal de São Carlos/SP. Suas pesquisas centram-se na área da Educação e nas subáreas.

E-mail: alicemucheroni@gmail.com

Dulcimeire Aparecida Volante Zanon: Doutora e Mestre em Educação pela UFSCar. Fez Pós-doutorado em Ensino, Avaliação e Formação de Professores pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos, lotada no Departamento de Metodologia de Ensino. Suas pesquisas centram-se no campo da Educação e nas subáreas: formação de professores, processos de ensino e aprendizagem, prática docente.

E-mail: dulci@ufscar.br

Recebido em: 14 maio 2025

Aprovado em: 03 ago. 2025

Discurso político-religioso sobre o corpo feminino: Gilead brasileira e o PL 1904/24**Political-religious discourse on the female body: the brazilian Gilead and Bill 1904/24****Discurso político-religioso sobre el cuerpo femenino: la Gilead brasileña y el Proyecto de Ley 1904/24**Priscila Alves e Silva Siqueira¹Sandra Maia Farias Vasconcelos²

Resumo: Este artigo analisa discursos políticos e religiosos sobre os corpos femininos no Brasil contemporâneo, com foco no PL 1904/24, que propõe criminalizar o aborto mesmo em casos de estupro. A partir da Análise Crítica do Discurso, com base em Van Dijk (1993, 2000), foram examinados 30 comentários da consulta pública promovida pela Câmara dos Deputados, visando identificar estratégias linguísticas e ideológicas pró e contra o aborto. Os resultados revelam forte presença de valores religiosos nos discursos favoráveis ao projeto, marcados por noções morais absolutas e negação da agência feminina. As manifestações contrárias defendem os direitos das mulheres, a justiça social e o Estado laico. Conclui-se que há uma disputa simbólica e política pelo controle do corpo feminino.

Palavras-chave: Análise do discurso; Aborto; Discurso religioso.

Abstract: This article analyzes political and religious discourses on female bodies in contemporary Brazil, focusing on Bill 1904/24, which proposes to criminalize abortion even in cases of rape. Based on Critical Discourse Analysis, following Van Dijk (1993, 2000), 30 comments from the public consultation promoted by the Chamber of Deputies were examined, aiming to identify linguistic and ideological strategies of pro- and anti-abortion discourses. The results reveal a strong presence of religious values in pro-bill discourses, marked by absolute moral notions and denial of female agency. Opposing views defend women's rights, social justice, and a secular state. The study concludes that there is a symbolic and political struggle over the control of women's bodies.

Keywords: Discourse analysis; Abortion; Religious discourse.

Resumen: Este artículo analiza los discursos políticos y religiosos sobre los cuerpos femeninos en el Brasil contemporáneo, con énfasis en el Proyecto de Ley 1904/24, que propone criminalizar el aborto incluso en casos de violación. Basado en el Análisis Crítico del Discurso, siguiendo a Van Dijk (1993, 2000), se examinaron 30 comentarios de la consulta pública promovida por la Cámara de Diputados, con el objetivo de identificar estrategias lingüísticas e ideológicas de los discursos a favor y en contra del aborto. Los resultados revelan una fuerte presencia de valores religiosos en los discursos favorables, marcados por nociones morales absolutas y negación de la agencia femenina. Las posturas contrarias defienden los derechos de las mujeres, la justicia social y un Estado laico. Se concluye que existe una disputa simbólica y política por el control del cuerpo femenino.

Palabras claves: Análisis del discurso; Aborto; Discurso religioso.

Introdução

O romance moderno *O Conto da Aia* (2017), da consagrada autora Margaret Atwood, destaca-se como uma obra fundamental para compreensão das complexas intersecções entre

¹ Universidade Federal do Ceará

² Universidade Federal do Ceará

realidade e ficção no universo literário contemporâneo. Ambientada em um futuro distópico, a narrativa apresenta June, protagonista que vive sob o regime autoritário de Gilead — um estado fundamentalista cristão erguido sobre as ruínas do que antes foram os Estados Unidos da América. Esse cenário é desencadeado por uma brusca queda na taxa de natalidade mundial, que abre caminho para um golpe político-religioso e a consequente instalação de um regime teocrático. Atwood constrói, assim, uma crítica poderosa às opressões de gênero, aos discursos religiosos instrumentalizados pelo poder e às fragilidades das democracias modernas, oferecendo ao leitor um espaço de reflexão sobre temas que ressoam fortemente nas sociedades contemporâneas. Isso baseado em uma crença de que as mulheres deveriam se submeter a um sistema de castas que as qualifica de acordo com seu sistema reprodutivo, sendo as *aias* aquelas que, a despeito de seu consentimento, deveriam e poderiam reproduzir com homens. Tudo sancionado pelo Estado.

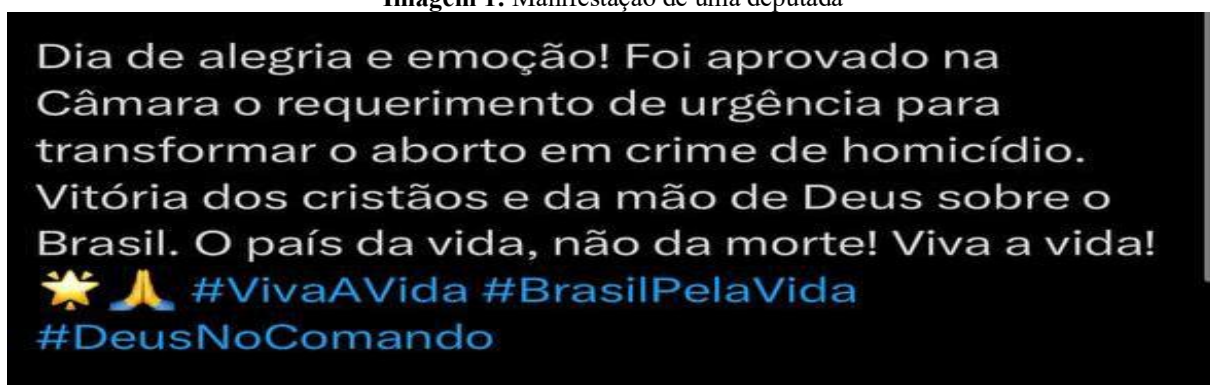
Esse romance, recentemente banido de várias escolas americanas, cada vez mais se torna uma referência de luta feminina por suas liberdades reprodutivas. Recentemente, a Suprema Corte Americana revogou uma decisão histórica de 1973 que reconheça o direito constitucional da mulher ao aborto. A *Roe x Wade* permitia que mulheres tivessem direito ao aborto legal e seguro de fetos cuja vida fosse inviável fora do útero, antes de 24 e 28 semanas. A decisão causou revolta e parece ter iniciado uma série de medidas ao redor do país para criminalizar mulheres e controlar seus direitos reprodutivos.

Nos anos 2000, o Congresso brasileiro começa a seguir a linha dessa política acerca do direito das mulheres e se propõe a revisar a Constituição acerca da temática do aborto. Em votação histórica, o congresso brasileiro aprovou em vinte e três segundos a urgência na votação do projeto de Lei 1904/24, que torna crime o aborto em qualquer circunstância, incluindo em casos de estupro, a pena podendo chegar a 20 anos de prisão, se tornando maior que a pena por estupro, com máxima de 10 anos. A urgência na votação do tema e a temática referente ao PL, nos leva a entrar em duas esferas que envolvem o poder público e a sociedade de costumes, nas esferas moral e religiosa, e os embates de poder entre o público e o privado, entre os poderes estatais, *a priori* laicos, e o poder religioso. Essa aproximação de setores religiosos do Estado brasileiro foi amplamente reconhecida nos últimos anos com a ascensão da extrema-direita dita religiosa ao poder. Discursos que tinham um apelo direto ao público religioso ficaram cada vez mais populares com o movimento neopentecostal. Em seu trabalho, Holanda (2020) nos alerta acerca da temática ao afirmar:

Não é possível saber exatamente de que maneira essa relação entre o Estado brasileiro e os setores evangélicos irá se desenvolver nos próximos anos, mas o poder econômico de grupos religiosos como a Igreja Universal, detentores de veículos de comunicação, dá fortes indícios de que ainda há espaço para o crescimento de uma afinidade que não deveria existir (Holanda, 2020, p. 59).

O autor chama a atenção para um espaço de crescimento que não deveria existir em um país laico, mas o que vimos nos discursos parlamentares dos últimos anos (2018-2024) acerca do Projeto de Lei 1904/24, foi um violento discurso religioso que nos dá indícios fortes acerca do embate entre a laicidade do Estado e o poder de algumas igrejas. Como na Figura 1, que mostra o *print* coletado da rede X, antigo Twitter, de uma deputada federal.

Imagem 1: Manifestação de uma deputada



Fonte: rede social X. Acesso em 26/12/2024

O discurso acima, apesar de se referir a um assunto de esfera pública de saúde, como o aborto, se permeia ao discurso religioso e mostra como esse embate vem sendo delineado principalmente nas redes sociais. Desde que o assunto veio à tona nas mídias sociais, a temática está entre os assuntos mais comentados da mesma rede, o X (Twitter), com as hashtags #PLdosEstupradores #Criançanãoemãe e #estupradornãoepai. Em um país em que a cada oito minutos uma mulher é estuprada, com um percentual de mais de 60% desses estupros sendo cometidos contra vulneráveis, segundo o Anuário da Violência no Brasil de 2022, vemos um crescente debate por parte da extrema-direita religiosa para criminalizar vítimas em nome de Deus, transformando vítimas em rés.

Reconhecendo a função social da temática nas discussões dos direitos das mulheres e como esses direitos estão sendo colocados à prova e considerando igualmente a função social crítica da Análise do Discurso, o presente artigo tem como objetivo analisar a modalização discursiva que apontam ideologias e estruturas de poder emergentes dos discursos da população, a favor e contra o aborto pós-estupro, nos comentários da consulta pública, que tem

o objetivo de consultar a população acerca dos projetos propostos na câmara legislativa e no senado, sobre a assunto em pauta realizada através do site³ da Câmara Legislativa sobre o PL 1904/24, que criminaliza o aborto não importando as circunstâncias e prevê pena de até vinte anos de reclusão para as mulheres envolvidas no ato.

A fim de alcançarmos esse objetivo, partiremos da seguinte pergunta: Como são construídos os discursos argumentativos pro-aborto e anti-aborto nos comentários da consulta pública proposta no canal da Câmara Legislativa do Brasil acerca do PL 1904? E a partir dos comentários, também observaremos: Que ideologias emergem dos discursos pro e anti-aborto levando em consideração valores morais adjacentes e posicionamentos argumentativos, no *corpus* analisado? Quais os mecanismos linguísticos utilizados para legitimar ou deslegitimar as construções ideológicas pró e anti-aborto? Como estão articuladas as relações de poder flagrantes nos discursos pró e anti-aborto no *corpus* analisado?

Essas questões iniciais nos guiarão durante o estudo a fim de alcançarmos um panorama acerca dos discursos que permeiam a temática do aborto que vem mobilizando movimentos sociais femininos e sendo manchete de diversos meios de comunicação no país. Para tanto nos valem de trinta comentários pró e anti-aborto deixados na sessão de comentários da consulta pública da Câmara Legislativa acerca do PL 1904, durante os dias 12 e 13 de junho do ano de 2024, enquanto a consulta ainda estava aberta no site da Câmara. Esperamos com esse estudo contribuir para o debate social compreendendo como esses discursos se articulam e se manifestam linguisticamente acerca do aborto e do aborto pós-estupro.

A esfera pública e a religião no controle do feminino: um embate de poder

Ao abordar as relações entre esfera pública e religião, impõe-se a necessidade de compreender os processos históricos e culturais que forjaram o embate e as tensões entre esses campos. Tal compreensão é fundamental para situar analiticamente os deslocamentos, negociações e conflitos que marcam suas interações nas diferentes formações sociais.

Del Priori (2013; 2015; 2018) em suas obras aborda esse tema de forma muito contundente ao enfatizar a importância da religião, especialmente a cristã-católica, na formação do estado brasileiro, sua influência na política da colonização, a exemplo dos jesuítas, e principalmente sobre o controle moral e social, de forma pública em eventos sociais e festas religiosas que ganharam tanto destaque, que até hoje constituem feriados nacionais.

³ Ver: www.camara.leg.br

Já no âmbito privado, a religião ditava a vida cotidiana na prática, com rituais como a prática de rezas, procissões etc. e era a bússola moral para a formação das famílias no Brasil. Ao longo do tempo, a sociedade brasileira passou por um processo de secularização, impulsionado pela modernização social. Desse modo, “a laicização do Estado e a diversidade religiosa crescente desafiaram o monopólio católico, levando a uma redefinição do papel da religião na vida pública e privada” (Del Priori, 2018, p. 54). Esse processo implica que houve uma diminuição da influência das instituições religiosas sobre as esferas públicas, governamentais, e privadas da sociedade, o que garantia um estado laico. Em relação ao estado brasileiro, significa dizer que durante muito tempo, a religião se tornou menos central na vida cotidiana das pessoas e nas decisões políticas e sociais. Esse fenômeno é associado à modernização do estado, uma vez que envolve o desenvolvimento econômico, o avanço científico e tecnológico e a promoção e valorização da racionalidade, da autonomia individual e da diversidade cultural. Em suma, a secularização na sociedade brasileira representou uma transição de separação entre a igreja e o estado, promovendo uma pluralidade de práticas e de crenças, que vemos hoje retroceder (Prandi, 1994).

No Brasil essa separação entre Estado e religião foi instituída na constituição de 1891, que promoveu a separação entre os poderes e foi reafirmada por nossa constituição vigente, a de 1988. No entanto, nos últimos anos temos presenciado uma aproximação cada vez maior entre o Estado e a religião, dessa vez a neopentecostal, que alcançou enorme expansão nos últimos anos. A exemplo disso podemos citar os discursos religiosos que permearam as eleições de 2018. Com o slogan “Deus, Pátria e Família”, o candidato a presidente, que posteriormente ganhou as eleições, se aproximou dos dois principais pilares morais dos neopentecostais, Deus e a Família, do sentimento de inclusão do Estado, simbolizado pela Pátria. Nessa perspectiva, e ao falarmos dessa relação próxima entre Igreja e Estado, será importante que vejamos como essas duas instâncias tratam do sujeito feminino e principalmente como ao longo do tempo essa relação interviu social e culturalmente no cotidiano das mulheres no país.

Em seu estudo acerca da pressão estética do corpo feminino e a religião, Teixeira (2017) argumenta acerca de uma dualidade paradoxal no que concerne aos corpos femininos, pois enquanto a religião cristã prega a submissão dos corpos femininos, colocando as mulheres em um lugar de rebaixamento em relação ao homem, ao mesmo tempo se apresenta como lugar de acolento e conforto a todas as suas misérias. Ou seja, enquanto prega que a mulher se coloque em lugar de vulnerabilidade, apresenta-se como lugar de abrigo, sendo o lugar que oprime e acalenta ao mesmo tempo, retomando o chavão de que a “mão que afaga é a mesma que

apedreja”. Essa relação paradoxal entre o feminino e a religião parece cada vez mais flagrante ao analisarmos o que concerne ao corpo feminino, desde a exaltação da castidade feminina ao comportamento no leito matrimonial, uma esfera de extrema intimidade, que se transforma na esfera pública da Igreja. Ao longo dos séculos figuras bíblicas foram importantes arquétipos para o controle dos corpos femininos dentro desse paradoxo: Maria, a mãe virgem de Jesus Cristo, que representa a bondade da figura materna e a santidade de Deus, que concebeu ainda virgem reforçando não apenas o poder do Deus cristão, mas a importância e a necessidade da castidade para uma concepção santificada. Na outra ponta da dualidade entre castidade x pecado, temos Eva, a primeira mulher que levou o homem ao pecado. Responsável pela expulsão da humanidade do paraíso, Eva é a figura que representa o pecado original, que foi punida com as dores do parto e que merece ser castigada eternamente.

Essa ideia de pureza, submissão, divindade oposta ao pecado, ao profano acaba por contribuir para a construção do que Butler (1993) chama de performatividade de gênero que se mantém através de normas sociais e culturais, através de discursos como os discursos religiosos que se utilizam de passagens bíblicas para apoiar suas argumentações. Chegaremos ao apedrejamento? A noção de performatividade de gênero nesse âmbito do social e do cultural nos conduz à noção de que o controle dos corpos femininos por parte da religião passa de uma prática individual e familiar para uma prática sistemático-discursiva de escolha. A religião cristã, nesse caso, invade o campo da coletividade ao impor regras, ditar comportamentos e principalmente conduzir discursos de influência sobre os corpos femininos.

Holanda (2020) já nos havia chamado atenção acerca do aspecto coletivo e de esfera pública que a Igreja cristã neopentecostal estava assumindo e em como os rumos da influência dos indivíduos detentores de poder dentro dessas igrejas pareciam cada vez mais interessados em outros aspectos sociais e culturais para além dos muros das igrejas. Isso se mostra cada vez mais assertivo, principalmente nas políticas públicas brasileiras, afinal não nos parece coincidência que o Brasil tenha a chamada “bancada evangélica”.

Ocupando lugares cada vez mais altos de poder, esses indivíduos se pautam de discursos religiosos para conduzir uma coletividade que por muitas vezes não expressa da mesma fé. Esses discursos religiosos dentro da esfera da coletividade do Estado geram embates entre o poder religioso, que deveria ser individual, e o poder do Estado, que deveria garantir direitos à coletividade. O que reafirma o risco de um fundamentalismo religioso no país.

E é nesse âmbito que se desenvolvem os embates de poder acerca do aborto, enquanto o grupo hegemônico neopentecostal que em outros momentos já foi minoria no país, mas que

hoje ocupa 52% da população brasileira se articula de modo a aprovar uma lei que criminaliza a escolha das mulheres e objetifica o corpo feminino, colocando-o como objeto de resolução do Estado.

Para tanto, fica evidente que os parlamentares, que fazem parte da chamada bancada evangélica, precisam construir um discurso que marginalize os corpos femininos a fim de conseguir a aprovação da PL 1904/24. Esse controle discursivo foi observado por Van Dijk (1998) ao fazer uma análise de como as ideologias modelam o discurso ao afirmar que

As ideologias podem controlar indiretamente as propriedades de todas as categorias de modelos de contexto para o discurso. Mas agora parece que uma dessas categorias em si diz respeito às crenças sociais e, portanto, às ideologias dos participantes. Em outras palavras, o controle ideológico não é, por assim dizer, externo nem determinístico, mas interno, isto é, por meio das crenças dos próprios participantes (Van Dijk, 1998, p. 227, tradução nossa)⁴.

A modalização discursiva a partir da ideologia é uma estratégia linguística recorrente para a mobilização da opinião pública a favor ou contra determinada ideia. No caso de nosso trabalho, essa modalização se dá no campo do controle do corpo feminino como projeto de lei. O PL 1904/24 age como força modalizadora que levanta discursos apaixonados acerca de um assunto amplamente discutido na sociedade e que já tem uma legislação atendida pela Constituição de 1988, no artigo 128 que torna legal o aborto em casos de estupro e de risco a vida da gestante.

Dentro desse âmbito, iremos analisar a modalização discursiva utilizada nos comentários deixados por cidadãos na consulta pública realizada no site do congresso nacional no que concerne à aprovação do chamado “PL do Aborto”.

Metodologia

Para alcançarmos os objetivos propostos, a seguir apresentaremos a caracterização da pesquisa e os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos para a condução deste estudo.

⁴ Ideologies may indirectly control the properties of all categories of context models for discourse. But it now appears that one of these categories itself pertains to the social beliefs, and hence the ideologies, of the participants.

Caracterização da pesquisa

A partir das discussões teórico-metodológicas levantadas acerca da relação de poder do discurso religioso e os mecanismos de controle sobre o corpo feminino, optamos por uma abordagem de natureza qualitativa para esse estudo, pois consideramos que a partir dessa abordagem pudemos compreender os significados e as construções ideológicas presentes nos discursos, e não apenas quantificar as ocorrências de determinados fenômenos.

Assim, a partir desse primeiro passo na caracterização da pesquisa e levando em consideração o fato de que nos ocupamos de observar um fenômeno discursivo e a partir dele observar as ideologias que emergem e os processos de argumentação levantados pelos sujeitos analisados, utilizamos o método indutivo de análise.

A partir disso, então, nos valem dos processos de análise discursiva crítica a partir dos estudos de Van Dijk (2000) que define o discurso a partir de três dimensões: a) o uso da linguagem; b) a comunicação de crenças (cognição) e, por fim, c) a interação em situações de índole social. Assim, pensando no discurso a partir dessas três dimensões concordamos com o estudioso que afirma:

Uma tarefa característica do estudo do discurso é fornecer descrições integradas em suas três dimensões: como o uso da linguagem influencia as crenças e a interação, ou vice-versa? Como alguns aspectos da interação influenciam o modo de falar? Ou como as crenças controlam o uso da linguagem e interação? Além disso, além de fornecer descrições sistemáticas, pode-se esperar que o estudo do discurso formule teorias que expliquem essas relações entre o uso da linguagem, as crenças e a interação social (Van Dijk, 2000, p. 23, tradução nossa)⁵.

A abordagem de Van Dijk (2000), evidencia a importância da abordagem crítica do discurso religioso, principalmente quando ele tangencia assuntos de esfera pública e do Estado como o aborto. Portanto, optamos por essa abordagem de análise visando uma visão ampla do fenômeno discursivo emergente dessa discussão.

⁵ Una tarea característica del estudio del discurso es proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones: ¿cómo influye el uso del lenguaje en las creencias y la interacción, o viceversa? ¿Cómo algunos aspectos de la interacción influyen en la forma de hablar? ¿O cómo las creencias controlan el uso del lenguaje y la interacción? Además, más allá de proporcionar descripciones sistemáticas, se espera que el estudio del discurso formule teorías que expliquen estas relaciones entre el uso del lenguaje, las creencias y la interacción social.

Coleta de dados

Os dados foram coletados a partir do site da consulta pública realizada pela Câmara Legislativa, entre os dias 20 e 24 de dezembro de 2024, disponível em www.camara.leg.br. A opção por coletar dados a partir do site da Câmara Legislativa se deu pelo apelo da consulta pública realizada e o fato que todos os cidadãos brasileiros poderiam deixar sua opinião acerca do PL 1904/24 e votar serem a favor ou contra o projeto de lei.

Foram coletados 30 comentários, 15 contra e 15 a favor do projeto de lei em questão, para garantir uma amostra equilibrada e abrangente da opinião dos cidadãos brasileiros acerca da temática do aborto. A seleção foi feita com base na posição expressa no comentário (seja a favor ou contra), sem nenhum recorte de idade ou de gênero.

A fim de realizar a coleta utilizamos a ferramenta *print screen* a fim de capturar o comentário garantindo assim a integridade do texto produzido e seu contexto original. Durante o tratamento desses dados, fizemos o recorte de possíveis dados de identificação dos cidadãos, mas preservamos o texto na íntegra para a análise posterior.

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados ocorreu em três etapas, com base nos estudos de Van Dijk (1993) que afirma que:

Aqui tocamos no núcleo da análise crítica do discurso: isto é, uma descrição detalhada, explicação e crítica das formas como os discursos dominantes (indiretamente) influenciam tais conhecimentos, atitudes e ideologias socialmente compartilhadas, nomeadamente através do seu papel na fabricação de modelos concretos. Mais especificamente, precisamos saber como estruturas discursivas específicas determinam processos mentais específicos ou facilitam a formação de representações sociais específicas. Assim, pode ser o caso de figuras retóricas específicas, como hipérboles ou metáforas, afetar preferencialmente a organização de modelos ou a formação de opiniões incorporadas em tais modelos. Da mesma forma, movimentos semânticos podem facilitar diretamente a formação ou mudança de atitudes sociais, ou podem fazê-lo indiretamente, isto é, através da generalização ou descontextualização de modelos pessoais (incluindo opiniões) de eventos específicos. [...] precisamos nos concentrar nessas relações entre as estruturas discursivas e as estruturas da cognição social. Ao mesmo tempo, essa análise das estruturas discursivas e cognitivas deve, por sua vez, ser incorporada a uma teoria social, política ou cultural mais ampla das situações, contextos,

instituições, grupos e relações globais de poder que possibilitem ou resultem de tais estruturas simbólicas (Van Dijk, 1993, p. 258-259, tradução nossa)⁶.

Assim, optamos por analisar os discursos de maneira a que possamos identificar a subjetividade, o uso linguístico e a intencionalidade-argumentativa. Para tanto, utilizaremos perguntas norteadoras que foram feitas durante a análise, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Tabela norteadora de análise

Subjetividade	Quais são as crenças, valores e emoções expressas pelo enunciador?
Uso Linguístico	Quais os recursos linguísticos são utilizados? (Metáforas, Hipérboles)
Intencionalidade – argumentativa	Qual a intenção explícita do enunciador? Convencer sobre o quê? Como o enunciador ordena estrategicamente os argumentos?

Fonte: Autoria nossa.

⁶ Here we touch upon the core of critical discourse analysis: that is, a detailed description, explanation and critique of the ways dominant discourses (indirectly) influence such socially shared knowledge, attitudes and ideologies, namely through their role in the manufacture of concrete models. More specifically, we need to know how specific discourse structures determine specific mental processes, or facilitate the formation of specific social representations. Thus, it may be the case that specific rhetorical figures, such as hyperboles or metaphors, preferentially affect the organization of models or the formation of opinions embodied in such models. Similarly, semantic moves may directly facilitate the formation or change of social attitudes, or they may do so indirectly, that is, through the generalization or decontextualization of personal models (including opinions) of specific events. In our account below of some major features of critical discourse analysis, therefore, we need to focus on these relations between discourse structures and the structures of social cognition. At the same time, this analysis of both discursive and cognitive structures must in turn be embedded in a broader social, political or cultural theory of the situations, contexts, institutions, groups and overall power relations that enable or result from such symbolic structures.

Análise e discussões dos dados

Comentário 1 : ponto negativo

Imagem 2: Ponto Negativo



Fonte: www.camara.leg.br. Acesso em 21/12/2024

Quais são as crenças, valores e emoções expressas pelo enunciador?

Observamos que durante a defesa de seu posicionamento, o enunciador se mostra contra a relação entre o coletivo, representado pela *saúde pública* e a religião. Esse ponto nos mostra que a relação entre a sociedade civil e a religião está se estreitando e aquilo que deveria ser de foro individual, como os valores religiosos, estão invadindo a esfera coletiva.

O enunciador observado no comentário 1 deixa claro que além da crença que a religião não deveria avançar na esfera coletiva, também se posiciona acerca da luta de classes e dos direitos das mulheres mais pobres. Revelando um outro aspecto acerca dessa discussão acerca da luta de poder pelos corpos femininos. Para o enunciador observado mulheres com condições financeiras que pertencem às classes mais abastadas podem recorrer as clínicas de aborto clandestinas, mas seguras dentro do possível, enquanto mulheres que possuem menor poder aquisitivo correm mais riscos em clínicas sem segurança. Essa discussão levantada pelo enunciador nos revela um aspecto acerca do controle dos corpos femininos de mulheres pobres, que estão em situação de maior vulnerabilidade social, e que por isso estão mais suscetíveis ao

controle não só do poder religioso, mas do Estado também por dependerem de assistência social e dos serviços, incluindo os de saúde, fornecidos pelo Estado.

A questão do controle de corpos femininos, é o ponto principal que revela as emoções envolvidas no posicionamento revelado pelo enunciador, a escolha da palavra *misógino* nos revela que há não apenas um posicionamento movido pela argumentação, mas uma paixão pelos direitos das mulheres e as garantias de uma vida mais digna para as mulheres.

Quais os recursos linguísticos são utilizados? (metáforas, hipérboles)

Durante a defesa de seu posicionamento, o enunciador se utiliza de palavras-chave que remetem diretamente ao ponto de vista da ideologia feminista como *misógino*. A suavização da palavra *aborto*, trocado pela expressão *interrupção da gravidez*, nos mostra que o enunciador tentou deixar seu discurso mais leve e menos combativo, e de maneira mais direta chamar atenção de seu interlocutor.

Em contrapartida, o enunciador escolher a palavra *aborto* ao lado da palavra *estupro* para chamar atenção de maneira mais chocante em sua construção frasal ao falar sobre meninas menores de idade que recorrem ao aborto em situações de violência sexual.

Qual a intenção explícita do enunciador? Convencer sobre o quê? Como o enunciador ordena estrategicamente os argumentos?

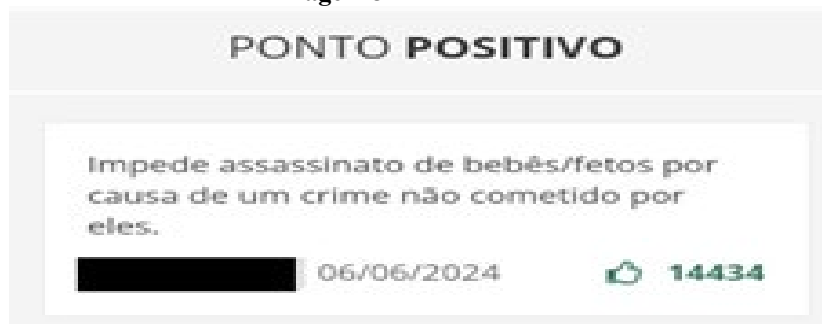
A intenção do enunciador ao expressar sua opinião acerca do PL 1904/24 é convencer seu interlocutor que votar a favor do PL é concordar com mais uma violência contra as mulheres e argumenta acerca do poder exercido pela religião no controle dos corpos femininos, das diferenças entre as classes sociais e do tratamento das mulheres mais pobre e a questão do aborto em vítimas de violência sexual.

A argumentação está organizada de maneira ao interlocutor entender que o aborto é um assunto que tange a esfera coletiva, que concerne a saúde pública, e que ele existe de forma segura para aqueles que tem condições financeiras elevadas e pertencem a classes abastadas.

Outro argumento utilizado é acerca da legislação existente na Constituição acerca do aborto legal para vítimas de estupro, que são em sua maioria jovens, crianças, que sofrem violência e que utilizam o dispositivo legal para interromperem a gravidez indesejada. Esse argumento visa chamar atenção e abrandar a opinião acerca do aborto.

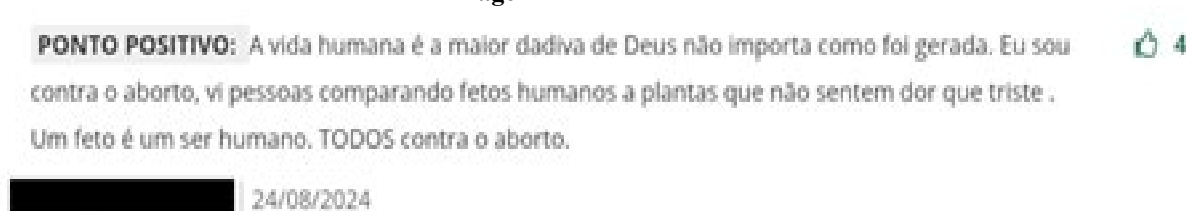
Comentário 2 e 3: ponto positivo

Imagem 3: Ponto Positivo 1



Fonte: www.camara.leg.br. Acesso em: 20/12/2024

Imagem 4: Ponto Positivo 2



Fonte: www.camara.leg.br. Acesso em: 22/12/2024

Quais são as crenças, valores e emoções expressas pelo enunciador?

O enunciador dos comentários 2 e 3 tem um posicionamento que remete aos valores conservadores chamados de pró-vida, que alegam que a vida se inicia no momentos da concepção e que por isso a mulher que opta pela interrupção da gravidez em qualquer situação, incluindo casos de estupro e no qual a mulher corre risco de vida se mantiver a gestação.

A crença pró-vida se baseia em preceitos religiosos que toda vida é concebida por permissão do Deus cristão e que por isso é sagrada.

De maneira a chocar, usando a expressão *assassinato de bebês*, o enunciador do comentário 2 se mostra bastante apaixonado por suas emoções acerca do assunto. Já o enunciador do comentário 3, opta por assumir que não importa como a vida foi gerada, ela ainda é uma *dádiva de Deus*. Isso nos revela que os valores religiosos são pungentes nos comentários que são a favor do PL 1904/24 e que eles permeiam o debate público acerca do aborto.

Quais os recursos linguísticos são utilizados? (metáforas, hipérboles)

O enunciador do comentário 2 optou por ser mais incisivo na sua construção discursiva ao usar expressões mais diretas como *assassinato de bebês*, e enfatizando como *bebês são inocentes* e que nunca cometeram crimes com o intuito de sensibilizar seu interlocutor e chamar a atenção para o feto e não para a mulher que será alvo desse PL.

Já o enunciador do comentário 3 optou por fazer uma comparação de como aqueles que são a favor do aborto se comportam em relação ao feto afirmando *vi pessoas comparando fetos a plantas que triste*, insinuando que a vida de um bebê começa na concepção não importa como ela tenha ocorrido e termina sua argumentação utilizando um comando *TODOS contra o aborto* se colocando como um combatente nesse embate.

Qual a intenção explícita do enunciador? Convencer sobre o quê? Como o enunciador ordena estrategicamente os argumentos?

A intenção do enunciador é ser bem direto, com um argumento único que engloba toda a sua opinião acerca da única vida que importa: a do bebê. O enunciador deixa de fora de maneira deliberada a mulher, deslocando o ator principal da questão da mulher para o bebê, que ainda está em se ventre.

Essa estratégia de argumentação coloca em evidência a manipulação discursiva desse argumento, a escolha da palavra *bebê* em detrimento a palavra *feto*, demonstra que o enunciador fez essa escolha para evocar a imagem de um bebê já formado no imaginário de seu interlocutor com a intenção de sensibilizar e chamar a atenção desviando o foco do corpo da mulher para o corpo vulnerável do bebê em seu ventre.

Conclusão

Durante esse estudo, procuramos nos debruçar sob o debate público que ocorre acerca do aborto e mais recentemente do PL 1904/24 e como essa discussão está cada vez mais permeada pela esfera religiosa.

O que nos levou a refletir acerca do controle dos corpos femininos por parte do Estado e dos setores religiosos. Ora, em nenhum momento foi levantada a hipótese de firmar um

projeto de lei que legislasse acerca do controle de natalidade masculino, mas os corpos das mulheres vira pauta estatal e de legislação.

Ao analisarmos os discursos deixados pela população na consulta pública realizada pela Câmara Legislativa, nos deparamos com discursos que permeiam ideologias como o feminismo e o fundamentalismo religioso.

As argumentações que envolvem paixões dos dois lados nos revelam que os corpos femininos ainda se encontram em evidência e são controlados não apenas pelo Estado, mas pelo imaginário social coletivo. Ao colocarmos as duas faces desse debate em evidência, mesmo a ideologia que quer assegurar os direitos das mulheres, estão colocando nas mãos do Estado sua legitimidade. Por qual motivo os corpos femininos viram debate?

Ao colocarmos o direito da mulher sob seu útero como pauta para que o Estado legisle sobre ele, estamos admitindo que o corpo feminino é de pertencimento da esfera pública e que o debate sobre o que a mulher pode ou não fazer com ele depende do Estado. Ora, leis que regulamentam cirurgias de vasectomia nunca foram pensadas ou colocadas em debate. Se a vida se inicia na concepção como um dos lados argumenta, será que uma lei que proíba o homem de realizar uma vasectomia também não seria necessária.

O debate acerca dos corpos femininos e do controle dos mesmos não só pelo Estado, mas na esfera religiosa ainda passa pelo crivo social e o que deveria ser individual passa a ser coletivo logo que uma mulher nasce.

Referências

ANUÁRIO Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

ATWOOD, Margaret. **O conto da Aia**. Trad. A. Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1904, de 2024**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para equiparar as penas do aborto realizado acima de 22 semanas às do homicídio simples. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2402048>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**: on the discursive limits of "sex". Routledge, 1993.

DEL PRIORI, Mary. **História do cotidiano**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

DEL PRIORI, Mary. **O príncipe maldito**. São Paulo: Objetiva, 2018.

HOLANDA, Samuel Freitas. **O discurso em narrativas de vida hierofânicas**: construção do ethos em testemunhos de evangélicos pentecostais. 2020. 240f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Ordem e desordem no pensamento social brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 1994.

VAN DIJK, Teun A. **Ideology**: a multidisciplinary approach. Londres, 1998. Sage Publication

VAN DIJK, , Teun A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 249-283, 1993.

VAN DIJK, Teun A. El estudio del discurso. In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa, 2000, p. 21-65.

TEIXEIRA, Karina Aparecida Barcelos. As limitações do corpo feminino às intervenções estéticas e a concepção depecado para um dos segmentos mais radicais do pentecostalismo. **Revista Unitas**, v. 5, n. 1, p. 135-152, 2017.

Sobre a autora e os autores

Priscila Alves e Silva Siqueira: Doutoranda na Universidade Federal do Ceará no curso de pós - graduação em linguística.

E-mail: prirksiqueira@gmail.com

Sandra Maia Farias Vasconcelos: Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1996), com Especialização em Psicopedagogia e Doutorado em Sciences de L'Education pela Universidade de Nantes (2003) e Pós-Doutora pela Universidade Sorbonne Paris 8. Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, é também, professora colaboradora da Universidade Estadual do Ceará e membro do Conselho de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É professora visitante da Université Sorbonne Paris 8, e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, orientadora de mestrado e doutorado. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Cariri - Crato-Ce. Tem pesquisas na área de Análise do Discurso Narrativo, com foco em relatos de experiência, transculturalidade, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa narrativa, discursos de vulnerabilidades, representações discursivas, gênero e violência. Líder do GELDA - Grupo de Estudos Linguísticos em Discurso Narrativo, certificado e registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ. Membro do grupo Grupo de Pesquisa Interdisciplinar: Formação, Autobiografia, Representações Sociais- GRIFARS, da UFRN.

E-mail: sandramaiafv@gmail.com

Recebido em: 10 jun. 2025

Aprovado em: 17 jul. 2025