



# Cartografias, desterritórios e maquinações na educação

Dulce Mari da Silva Voss  
Org.





### ***Comissão Editorial***

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda  
Ma. Marcelise Lima de Assis

### ***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)  
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)  
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)  
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)  
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)  
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Dulce Mari da Silva Voss  
**Organizadora**

**CARTOGRAFIAS, DESTERRITÓRIOS E MAQUINAÇÕES NA  
EDUCAÇÃO**



Catu, Ba  
2020



© 2020 by Editora Bordô-Grená  
Copyright do Texto © 2020 Os autores  
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

Todos os direitos garantidos. É permitido o download da obra, o compartilhamento e a reprodução desde que sejam atribuídos créditos das autoras e dos autores. Não é permitido alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

*Editora Bordô-Grená*  
<https://www.editorabordogrena.com>  
[bordogrena@editorabordogrena.com](mailto:bordogrena@editorabordogrena.com)

*Projeto gráfico e capa: Gislene Alves da Silva*  
*Capa: Keila Lima de Assis*  
*Edição e revisão: Editora Bordô-Grená*

DADOS INERTACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

C328

*Cartografias, desterritórios e maquinações na educação*: [Recurso eletrônico]: / Organizadora Dulce Mari da Silva Voss – Catu: Bordô-Grená, 2020.

32039kb, 204fls.il:

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web  
<[www.editorabordogrena.com](http://www.editorabordogrena.com)>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-28-4 (e-book)

1. Educação. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Docência. Título.

CDD 370

CDU 37

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Dulce Mari da Silva Voss</i>	8
RASGAR A PELE DE UM CORPO PESQUISADORA EM DISSIDÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DE MOVIMENTOS DECOLONIAIS <i>Dulce Mari da Silva Voss e Juliane dos Santos Porto</i>	12
DEVIR FÊNIX: MULHERES PÁSSAROS ENTRE POUSOS E VOOS <i>Aline Giorgis Santos Simões e Dulce Mari da Silva Voss</i>	32
DEVIR PASSARINHO: MALALA, ANNE FRANK, FRIDA KAHLO E AS MENINAS DA CASA DA MENINA <i>Débora do Couto Pereira e Dulce Mari da Silva Voss</i>	50
BRINCAR DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Semíramis Martins Corrêa e Dulce Mari da Silva Voss</i>	68
“OS CARLITOS”: CORPOS (ENTRE) CENAS E VIDAS <i>Caroline Soares de Lima e Dulce Mari da Silva Voss</i>	84
ROMARIA DA TERRA: FORÇAS EM SEMEADURA DE VIDA <i>Clarice Gomes de Almeida e Dulce Mari da Silva Voss</i>	104
A ESCRITA DE SI COMO CRÍTICA DA VIOLÊNCIA ÉTICA: CARTOGRAFIAS DE UM EDUCADOR AMBIENTAL SOB RASURA <i>Adalberto Ferdnando Inocêncio</i>	116
O EDUCADOR CARTÓGRAFO: TENSIONAMENTOS POLÍTICOS E CULTIVO DA SENSIBILIDADE <i>Fernando Yonezawa e Marcia R. C. Cuevas</i>	138
ALICE NA CONTRAMÃO DO PROJETO IDEAL DE INFÂNCIA <i>Luana dos Santos Nogueira Garcia e Maritza Maciel Castrillon Maldonado</i>	160
O “TORNAR-SE O QUE SE É”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA NIETZSCHIANA NO ENSINO MÉDIO <i>Marcos Machado</i>	173
AUTONOMIA E RESISTÊNCIA DISCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS: REFLEXOS DE UMA EXPERIÊNCIA QUASE SOCIOPOÉTICA <i>José Gomes da Silva Filho</i>	185

SOBRE A ORGANIZADORA	199
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	200

## APRESENTAÇÃO

CARO LEITOR/A/E

Seguimos pela via de Deleuze e Guattari, que dizem: “Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer [...] não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á como ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18).

Portanto, este livro foi pensado e elaborado por agenciamentos de desterritorialização, colocando à disposição de quem o ler, não apenas o que nele é impresso, mas o que extravasa suas páginas, ou seja, o plano de forças mobilizadas pelos modos de fazer pesquisa e de produzir o pensamento em torno de experiências cartográficas, como criação de desvios às categorizações e totalizações de um campo específico de conhecimentos, a educação.

Trata-se da composição de multiplicidades que operam a maquinaria do pensamento em conexão com teorizações de Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari, na qual, cada produção cartográfica, exposta neste dossiê, atua em aliança com as demais, na decomposição da concepção modernizante e cientificista da educação, ao mover linhas de fuga e forças, e inventar territórios, acontecimentos, corpos e existências outras.

É assim que, eu e Juliane, trazemos o texto “Rasgar a pele de um corpo pesquisadora”, ao falar das afecções sentidas em encontros com outros dissidentes e resistentes ao corpo organismo, em meio as experiências no/do Desfazendo Gênero (Recife, 2019). Experimentações que movem o pensamento acerca da decomposição do corpo organismo fabricado pela ordem binária, heteronormativa e heterossexual, valorado pelo cientificismo acadêmico, e que, na fricção dessas forças, abre brechas à pulsão de vidas outras.

Vidas outras traduzidas, também, na experiência com Aline, com quem cartografei ressonâncias das afecções sentidas na/pela invenção de uma clínica poética em encontros alegres e potentes entre mulheres que

aceitaram compor conosco o Projeto de Extensão (Re)Inventar Existências na cidade de Bagé (RS). Forças de decomposição do corpo mulher atravessado pelas memórias da violência sexual na infância e adolescência, e que nos fez inventar Devir Fênix.

(Re)invenção de corpos e existências que acontece nas artes da docência em oficinas do brincar e que envolveu Semíramis e outras educadoras das infâncias de escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Bagé (RS). O brincar como dispositivo de agenciamento de devir criança a desfazer o corpo organismo-pedagógico em meio às forças e coisas do mundo que habitamos.

Produção de (des)territórios nas oficinas literárias ativadas pela contação de histórias de Malala, Anne Frank, Frida Kahlo na Casa da Menina (Bagé, RS), um território de passagem onde meninas em situação de vulnerabilidade social são acolhidas até retornarem aos seus lares familiares. Em que Débora e as meninas, entrelaçadas pela literatura, nos convidam a alçar voo em Devir Passarinho. Artes que movem perceptos e afectos.

Assim como nas oficinas do Grupo Teatral “Os Carlitos” (Bagé, RS), criação de territórios existenciais de corpos e personagens que Caroline experimentou ao ocupar, de outros modos, outros lugares, tempos e movimentos de investigação cartográfica. Encontros que fizeram transbordar corpos numa ação inventiva de arte-magia: modo pelo qual atribuímos sentido ao poder mágico, místico, que eleva a vida como um todo, além das materialidades e existências individuais, ao tirá-la de tudo que aprisiona, imobiliza e quer fixá-la. Potência que reverbera e fortalece vínculos humanos ao cuidar da vida.

Cuidado testemunhado e experimentado por Clarice no encontro com vozes do Movimento dos/as Trabalhadores/as Sem Terra, da Igreja Católica e do campesinato na Romaria da Terra, e que nos convoca e comungar forças éticas, estéticas, políticas e místicas em defesa da vida abundante.

Dessas escritas em parceria com minhas orientandas, hoje mestras em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Campus Bagé (RS), e cujas pesquisas foram fomentadas pelos estudos em nosso grupo de

pesquisa Philos Sophias, encontramos novos aliados. Daí a multiplicidade de maquinações do pensamento na educação inspirado nas filosofias de Nietzsche, Deleuze, Guattari, Foucault, Espinosa e demais filiados se expande e metamorfoseia a outras experiências cartográficas.

Assim, os amigos e fiéis parceiros de muitas e prazerosas produções, Adalberto Ferdnando Inocêncio e Fernando Yonezawa acolhem o convite de compor conosco essa obra, o que a torna ainda mais potente. Inocêncio nos instiga a pensar a produção de si em atravessamentos discursivos e não discursivos que, dependendo das tecnologias adotadas, consciente ou inconscientemente, podem simplesmente incorporar, na figura do sujeito, “repertórios subjetivos” decididos por outrem, ou negociar, recusar ou, ainda, criar novas relações consigo mesmo. Enquanto Yonezawa, em parceria com sua colega Márcia Cuevas, nos trazem uma experiência cartográfica que remete ao acolhimento do educador aberto à sensibilização das tensões vividas numa escola municipal de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (ES).

Além dessas, outras conexões são criadas com pesquisadores/as cartógrafos/as, novas linhas que multiplicam forças na composição dessa obra rizomática. Luana dos Santos Nogueira Garcia e Maritza Maciel Castrillon Maldonado, tangenciam o pensamento em torno de um olhar sensível da educação das infâncias a partir da obra literária “Alice no País das Maravilhas”, tendo por base o pensamento de Gilles Deleuze sobre os paradoxos do sentido.

Marcos Machado, por sua vez, recorre ao pensamento nietzschiano “tornar-se o que se é” como elemento filosófico imprescindível no âmbito do Ensino Médio, preconizando que a didática filosófica permite investigar a origem de determinados hábitos morais, quando leva em conta os contextos em que a filosofia se insere nos currículos das escolas brasileiras.

José Gomes da Silva Filho e Wanderson William Fidalgo de Sousa trazem à tona as experiências das aprendizagens, resistências e afetividades efetivadas no fazer pedagógico tendo por base a Educação Menor, via espaço digital, mostrando a complexidade de forças mobilizadas nesse momento em que a vida é exposta aos riscos gerados pela pandemia mundial da COVID-19, o que requer novos dispositivos de ensino.

A pluralidade de temas abordados nos textos que compõem essa obra dá conta de ver o quão rico e criativo é operar a produção de pesquisas cartográficas das coisas que nos tocam e nos movem a pensar a educação pela vertente das filosofias da diferença.

Por isso, ousou dizer que *Cartografias, Desterritórios e Maquinações na Educação* nasce de uma composição de forças, afecções, agenciamentos, desterritorializações que o tornam “livro riacho”, pequeno córrego, a misturar águas e multiplicar velocidades em correntezas de pensamentos outros, o que potencializa a fuga das margens e anuncia transbordamentos...

Dulce Mari da Silva Voss

# RASGAR A PELE DE UM CORPO PESQUISADORA EM DISSIDÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DE MOVIMENTOS DECOLONIAIS

Dulce Mari da Silva Voss

Juliane dos Santos Porto

No oculto do ventre,  
o feto se explica como o homem:  
em si mesmo enrolado  
para caber no que ainda vai ser.  
Corpo ansiando ser barco,  
água sonhando dormir,  
colo em si mesmo encontrado.  
Na espiral do feto,  
O novelo do afecto  
ensaia o seu primeiro infinito.

(Mia Couto, Espiral em Tradutor de Chuvas)

Nesse ensaio, trazemos à baila um pensamento nômade traçado em espiral pelas afecções que nos movem a uma indagação em torno da impossibilidade do possível, imaginado nas existências de pesquisadoras no mundo que aí está. Ao dizermos “do mundo que aí está”, referimo-nos à ordem macropolítica de colonização de forças vitais, que sofre constantes e insistentes abalos pelos movimentos decoloniais<sup>1</sup> que o fissuram, ao colocar em evidência o esgotamento do possível nas noções de tempo, espaço, cultura, humanidade, civilização, corpo, que o configuram.

---

<sup>1</sup> Por decolonialidade entende-se a “resistência epistêmica e política à colonialidade do poder, do ser e do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42) que advém da racionalidade cartesiana e da geopolítica eurocêntrica e norteamericana, dadas como modelo epistemológico e cultural universal. Cientificismo moderno que estabelece o que é o homem, a vida, a cultura, como categoria naturais e transcendentais; verdade do humano que é sua própria finitude (FOUCAULT, 1999).



Decolonialidade protagonizada pelos movimentos de resistência ao padrão societário e cultural ocidental moderno e seu regime capitalístico contemporâneo, ao escancarar a brutalidade dessas forças agenciadas nas/pelas estruturas, instituições, corpos e mentes separados de suas potências de criação. Aprisionamento de existências na forma universalizante do padrão antropocêntrico e eurocêntrico, seu modelo societário e cultural herdado do colonialismo moderno que advém da racionalidade cartesiana, dada como modelo epistemológico universal. Colonialismo moderno calcado no cientificismo que estabelece a verdade do que é o homem, a vida, a cultura, o corpo organismo, como categorias naturais e transcendentais.

Desse modo, a produção do que se entende como humano universal é fruto da história ocidental, como mostra Foucault (1999, 2008), ao referir-se à produção de regimes de verdade que não podem ser dissociados do poder, porque esses mecanismos e discursos tornam possíveis e induzem produções de verdade. Elas próprias, produzem efeitos de poder que nos atam, amarram ao mundo que vivemos.

Mas essas relações de poder-saber, também encontram forças que a elas resistem, enfrentamentos, portanto, são reversíveis e funcionam sob sujeitos que podem subvertê-las. Trata-se de entender que um corpo é povoado por multiplicidades irreduzíveis à unidade, seja em nível consciente ou inconsciente, pois cada elemento dessas composições passa por incessantes variações, são indivisíveis (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

O modelo civilizatório colonial disseminado na/pela predominância em escala global de uma geopolítica eurocêntrica e norte-americana vem sendo constantemente fissurado pelos movimentos decoloniais, a ponto de desestabilizá-lo, atravessá-lo em linhas de fuga e forças que escancararam a brutalidade do mundo que ora habitamos, ora buscamos dele escapar, como

diz Deleuze, referindo-se a Foucault<sup>2</sup>: “um pouco de possível se não eu sufoco” (1990, p. 131).

Rolnik (2018) adere a essas teorizações, especialmente de Guattari, ao se reportar à noção de inconsciente capitalístico, ou seja, o capitalismo contemporâneo se serve da apropriação, não só das forças produtivas dispendidas pelas materialidades dos corpos, como também do desejo e da pulsão de vida que cada ser possui de modo mais singular e íntimo. Não que o desejo seja algo obscuro, irracional, mas sim, produzido, inventado e, por muitas vezes, apropriado por forças individuais e coletivas e relações de poder-saber disseminadas na/pela cultura de massa. Como aponta a autora, trata-se de um regime colonial capitalístico que mantém indivíduos e coletividades cativas do conservadorismo extremo associado ao neoliberalismo e conta com pleno apoio das massas, uma regressão brutal ao que há de mais arcaico e fatal, uma contrarrevolução aos direitos conquistados pelos movimentos sociais.

Operação macropolítica que a autora chama de “cafetinagem” em que “a própria pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência” é canalizada para a extração de forças que mantenham a produção, não apenas econômica, mas também, intrínseca à ela, à cultura e à subjetividade, o que confere a esse regime “um poder perverso mais amplo, mais sutil e mais difícil de combater” (ROLNIK, 2018, p. 33).

Ao ensaiar reverberações decoloniais, movemos o pensamento em aliança à longa tradição de lutas dos movimentos de mulheres, negros/as, e dos povos originários do sul, jovens das periferias urbanas, populações

---

<sup>2</sup> Foucault pronunciou essa frase como um desabafo diante o revisionismo equivocado que reduzia seu pensamento e obra exclusivamente à temática do poder e que, nos dias atuais, ainda aparece em muitos estudos acadêmicos. Em geral, entende-se poder como dominação ligada à ação do Estado e ao funcionamento de seus aparelhos, como as instituições: o exército, a polícia, a justiça, a escola, a universidade, entre outras. Mas é preciso dizer também que não se pode conceber as relações de poder e saber como uma espécie de dominação brutal que imobiliza os indivíduos (FOUCAULT, 2014b; 2017).

afetadas por genocídios nas américas, na África e afrodiaspóricas, movimentos LGBTQI+, dentre outras coletividades, cuja conjugação de forças compõe a efervescência do projeto decolonial, colocando em circulação e fazendo proliferar discursos dissonantes das práticas de governo de subjetividades, corpos e vidas.

Assumimos as fragilidades e descompassos da posição de pesquisadoras desses outres e nos posicionamos de um modo sensível ao que, muitas vezes, nos escapa aos olhos, mas pulsa em nossos corpos por onde correm linhas de fuga a operar um pensamento nômade, como um ventre, uma vida que nasce das fissuras na carne a expandir vontade de potência. Assim como diz o Tratado de Nomadologia:

Um trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência, e goza de uma autonomia, bem como de uma direção próprias. A vida do nômade é *intermezzo*. Até os elementos de seu habitat estão concebidos em função do trajeto que não para de mobilizá-los [...] por mais que o trajeto nômade siga pistas ou caminhos costumados, não tem a função do caminho sedentário que consiste em *distribuir aos homens um espaço fechado*, atribuindo a cada um a sua parte, e regulando a comunicação entre as partes. O trajeto nômade faz o contrário, *distribui os homens (ou os animais) num espaço aberto*, indefinido, não comunicante [...] distribuição muito especial, sem partilha, num espaço sem fronteiras, não cercado. O *nomos* é a consistência de um conjunto fluido [...] o espaço nômade é liso, marcado apenas por traços que se apagam e se deslocam com o trajeto. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 53-55)

Desejamos tensionar e potencializar ressonâncias, convergências e desvios à ordem do uno, ordem majoritária que captura forças vitais e, na desordem de um pensamento nômade incitado pelas afecções das experiências que nos afetam, deixar-nos arrastar ao esgotamento do possível imaginado e estabelecido por padrões normalizadores em voga na contemporaneidade e que, além da biopolítica identificada por Foucault (2008) como regulação da vida da população, se constituem em força majoritária que operam mortes.

Necropolíticas, como diz Mbembe<sup>3</sup> (2018, p. 06): “poder de matar, deixar viver ou expor à morte”. Pois, somos diariamente interpelados/as/es por discursos que normatizam e decidem quais corpos podem existir.

Práticas discursivas e não discursivas<sup>4</sup> que educam um corpo organismo, organizado no limite das marcações de gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, geração, dentre outros agenciamentos que ditam o ser isso ou aquilo, isso em oposição a aquilo.

Forças reguladoras de uma ordem majoritária que se intensifica na atualidade, ao abrigar-se nas macropolíticas neoliberais e neoconservadoras<sup>5</sup> presentes em escala global e que agem para contenção e apagamento dos movimentos sociais dissidentes, preconizados desde o século XX. Neoliberais e neoconservadores se unem em propósitos semelhantes, partilham de uma mesma moral e modelo de identificação subjetiva (ROLNIK, 2018).

---

<sup>3</sup> Ao levar em consideração contextos de colonização e guerra, o autor enfatiza o poder da morte como prática comum de violência que submete a vida das populações colonizadas e dilaceradas pelas armas e aparatos tecnológicos devastadores. Guerras que também dilaceram corpos dissidentes que não têm direito à fala, à proteção, à vida.

<sup>4</sup> O discursivo se refere aqui ao dito e enunciável, e o não discursivo às práticas de governo de si e dos outros, regimes de poder-saber que induzem e criam modos de subjetivação, como afirma Foucault (1996, p. 10): “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

<sup>5</sup> Segundo Rolnik (2018, p. 33): “a própria pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência” tem sido canalizada para a extração de forças que mantenham a produção, não apenas econômica, mas também, intrínseca a ela, à cultura e à subjetividade. A autora chama de “regime colonial-capitalístico” que gera “ameaça imaginária” nos modos como fábrica e captura subjetividades, separando-as “da condição de vivente e, ao mesmo tempo, nutre o fantasma dessa ameaça, mantendo a subjetividade cativa nessa redução”. Um perigo real de “uso da micropolítica pelo capitalismo financeiro transnacional para obter poder macropolítico, somado ao uso de políticos disponíveis para o trabalho sujo e ao incremento do conservadorismo” (ROLNIK, 2018, p. 87).

Como adverte Butler (2016, p. 112): “produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito”. Seres abjetos “cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito pela normalidade”. “Aqueles que ainda não são”, constituem a exterioridade da normalidade, pois o ser, o sujeito que pode habitar o interior da sociabilidade é o ser homem branco, cristão, hétero. Esse é o plano discursivo e não discursivo da ordem majoritária herdada do cientificismo moderno, em que corpos e identidades são definidas pelos órgãos genitais que nomeiam gêneros e sexualidades.

Nos territórios desterritorializantes da ordem majoritária binária cisheteronormativa e de produção micropolítica de performances dissidentes e resistentes do/no IV Desfazendo Gênero experimentamos encontros e desencontros com esses “outros que in-desacomodam” (PORTO, 2020).

Tamanha força de desobediência causada na/pela arte de resistir “do caos à lama”. Esgotamento do possível, mais do que um cansaço, já que “o cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado, esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar” (DELEUZE, 1992, p. 67).

Extravasamos, então, a produção de um trajeto nômade forjado em espiral, cartografando<sup>6</sup> afecções de momentos/instantes em que fomos tocadas, descompassadas, arrastadas pelo desconhecido e levadas a experimentar o que nos afeta, e assim, des-re-territorializar o pensamento, criar e percorrer linhas de fuga que se abrem: “a realidade de um número de

---

<sup>6</sup> A cartografia implica o envolvimento e a intervenção para produção de territórios de experimentação que compõem o mapa da pesquisa, produção rizomática de perceptos e afectos, ativados pelo/no exercício do pensamento e da escrita, pois ao agir, “no limite das formas algo vibra e contagia. Essa vibração, esse contágio cria uma ativação intensiva que permite tender (ir em direção) estender os limites do caso” (PASSOS; BARROS apud PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2015, p. 164).

dimensões finitas” preenchidas por multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25).

## (DES)TERRITÓRIOS FORJADOS NO DESFAZENDO GÊNERO

Inventar a pesquisa acadêmico-científica numa busca, não de clarear, descobrir ou traduzir as coisas da vida, mas misturadas a elas, afetando e sendo afetada por elas, moveu-nos a forjar territórios de intervenção cartográfica no IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero, evento que, em sua quarta edição, aconteceu nos dias 13 a 15 de novembro no ano de 2019, no Centro de Convenções do Recife (PE) com o tema: “Corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama”.

Alçar voo rumo ao Desfazendo Gênero e pousar entre esses outros que, com seus corpos dissidentes, resistem à ordem majoritária, foi o que experimentamos como corpo pesquisadoras, tensionadas a saber: como corpos dissidentes e resistentes fabricam suas existências? Como inventam para si corpos outros, vidas outras? Como lutam para escapar às macropolíticas que anseiam por governar mentes, corpos e afetos?

Ir tão longe (levando em conta a distância geográfica que separa Recife de Bagé, cidade do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na fronteira com o Uruguai, onde residimos), experimentar encontros (e também desencontros) enredadas a outros corpos que interpelamos e pelos quais fomos interpeladas, atravessadas, desmontadas em vertiginosas forças desnorteadoras, para fazer da pesquisa ato de criação de conexões com “corpos dissidentes, resistentes”.

Encontramos lá outros corpos cujas performances<sup>7</sup> transgridem a ordem heteronormativa e heterossexual que se intensifica na atualidade, ao

---

<sup>7</sup> Butler (2016) aborda o conceito de performatividade como ação constitutiva dos processos de subjetivação que acontece por inúmeras interseções políticas e culturais, diferenças de gênero e sexo são fabricadas e implicadas por outras dimensões, como raça, etnia e classe social. Diz ela: [...] o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero

abrigar-se nas macropolíticas neoliberais e neoconservadoras presentes em escala global e que agem como forças de contenção e apagamento dos movimentos sociais dissidentes ao plano majoritário.

Com base no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (2011), pensamos o Desfazendo Gênero como micropolítica de resistência à macropolítica de colonização dos corpos e mentes, efetivada pela ordem binária cisheteronormativa.

Micropolítica que acontece na/pela composição de multiplicidades que configuram estratos (territórios constituídos pelos acontecimentos no tempo e espaço de cada edição do evento), atravessados constantemente por movimentos de desterritorialização e reterritorialização, tanto pelas linhas e forças que se formam nos modos, como os espaços e tempos são povoados pelos seres vivos e as materialidades das coisas que o habitam a cada momento/instante, e ainda pelo que é dito em palavras, sons, imagens, movimentos e outras linguagens postas em circulação e que agenciam pensamentos, corpos, performances, existências.

O Desfazendo tem protagonizado e vem se afirmando como território efervescente de produção e circulação discursiva de dissidências de corpos, gêneros e sexualidades numa perspectiva dissonante à ordem macropolítica majoritária. As três primeiras edições do Desfazendo ocuparam e movimentaram os espaços e tempos acadêmicos das universidades nordestinas que as sediaram.

Ao contrário de Juliane que estreou sua ida ao Nordeste e ao Desfazendo somente em 2019, eu estive na segunda edição que foi realizada de 04 a 07 de setembro de 2015, em Salvador, na Universidade Federal da Bahia – UFBA e que teve como temática “Ativismos das dissidências sexuais e de gênero”. Lá, em parceria com outra pesquisadora, a professora Raquel

---

estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2016, p. 21).

Pereira Quadrado, da Fundação Universidade do Rio Grande - FURG (RS), promovemos o Simpósio Diversidade Sexual e de Gênero em Espaços Educativos (VOSS; QUADRADO, 2015).

Ao revisitar o texto de proposição desse simpósio, percebo que proferia aquele discurso demarcado pela enunciação de gêneros binários homem/mulher, como modo de afirmar a temática da diversidade cultural na produção de micropolíticas educativas nas escolas e universidades da nossa região. Naquela época, vivia minhas primeiras movimentações de estudo e discussão das temáticas de gênero e sexualidade na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Bagé, onde coordenava o Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural, agenciada pelas leituras foucaultianas, ao ensaiar operar com os conceitos de relações de poder-saber e subjetivação.

Diante disso, a experiência que vivi no II Desfazendo na UFBA foi alucinante! No vasto e exuberante espaço de blocos, passarelas, centros de convivência, jardins e matas povoadas de sons, aromas, sol, calor, corpos, livros, paisagens, cores, vidas, descobria a cada dia, a cada instante, inúmeras coisas. A movimentação era intensa em performances, conversas, exposições ao ar livre, além das palestras e simpósios que aconteciam concomitantemente em muitas salas dos prédios espalhados pelo campus.

De lá para cá, outras coisas tantas aconteceram. Novas linhas de pensamento produzidas em outros territórios e conexões se abriram e permitiram experimentarmos a criação de uma arte de existência em consonância com as teorias pós-estruturalistas e as filosofias de Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari feitos no Grupo de Pesquisa Philos Sophias (VOSS, 2019).

Dessas experiências, brevemente desenhadas até aqui, vem a percepção de que o IV Desfazendo foi diferente das edições anteriores. Entre outras mudanças, o espaço geográfico das universidades não foi o lugar onde os territórios se produziram, e sim num espaço logístico de eventos turísticos e empresariais, o Centro de Convenções de Pernambuco. Talvez, tenha sido ali para que o deslocamento e a movimentação dos/as participantes fosse facilitada, já que a UFRPE está localizada em uma área distante do centro de Recife. Mas por outro lado, pensamos que a



modificação de cenário afastou o Desfazendo da vida acadêmica, que acontece, cotidianamente, nas universidades.

A frieza dos blocos, colunas e paredes de concreto cinza do Centro de Convenções foi o primeiro estranhamento a nos afetar. Mas ao entrarmos no Centro de Convenções de Recife, os corpos plurais que ali circulavam pareciam perfurar as estruturas do lugar. Viver tudo aquilo foi muito fascinante! Mais energizante ainda aliado ao que experimentamos nas ruas, bares, praças e praias de Recife e Olinda por onde andamos e fomos contagiadas por forças vitais na coexistência com pessoas e lugares nunca antes habitados. Como na noite que pousamos no Marco Zero, ponto turístico de prédios históricos, misturados aos bares, as barracas de artesanatos, numa rua a céu aberto e multiplicidades de corpos (músicos, artistas de rua, grupos de frevo, bandas, fanfarras, artesãos e artesãs, turistas e outras pessoas do nordeste brasileiro e de outras regiões do Brasil e do mundo) que pulsavam em efervescente e alegre movimentação.

Durante o Desfazendo Gênero experimentamos potentes encontros e desencontros com outros corpos que nos arrastaram “do caos à lama”, pelas estranhezas agenciadas. Das palestras, debates e trabalhos apresentados no IV Desfazendo, embora não tenhamos participado de todas as ações, algo nos chega ao pensamento pelas afecções sentidas. Um dos momentos disparadores dessas afecções aconteceu quando assistimos à fala de Sara Wagner York (mestranda da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, mulher transtravesti, pai e avó) na mesa redonda *Decolonialidades em estudos sobre gênero e sexualidade por um pensamento dissidente*. Nela, além de Sara, estavam Jussara Carneiro Costa (professora da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB) e Viviane Vergueiro Simakawa (doutoranda em estudos sobre gêneros, mulheres e feminismos na Universidade Federal da Bahia – UFBA, integrante do coletivo Trans pra Frente e ativista transfeminista). A presença exuberante de Sara, que exibiu um grande e esvoaçante lenço vermelho junto ao corpo cujo tamanho, segundo o que foi dito por ela, serviria para conter a imensidão de lágrimas que brotariam da emoção ao falar das “irmãs já mortas” que repartiram o pão com ela, mulheres trans que, assim como ela, sentiam na carne a captura de corpos abjetos jogados nas sarjetas cariocas pelas famílias que as expulsavam de

casa muito jovens. Sara disse ser “uma sobrevivente” e, entre tantas dores que sofreu na vida, relatou os enfrentamentos encarados no mundo acadêmico. Entre eles, contou-nos sobre seu primeiro dia de graduanda, quando, por residir em uma cidade distante da UERJ, chegou atrasada em aula e, embora necessitasse sentar-se nas primeiras fileiras em virtude da perda parcial da visão quando havia sido violentada nas ruas, não conseguiu. O deslocamento de Sara na sala gerou uma reação ríspida da professora que a repreendeu duramente. Outro relato que fez foi sobre a deslegitimação dos discursos de mulheres trans e outros ativistas LGBTQI+ cujas vozes são interditas no meio acadêmico-científico, quando elas não possuem um título de mestras ou doutoras.

As palavras de Sara, seu corpo-máquina-de-guerra a submergir do caos, cortou como faca a carne dos ocupantes de um auditório no subsolo do Centro de Eventos, cuja arquitetura pesada e desgastada pelo tempo era a própria ruína das instituições modernas e sua impossibilidade. Peso da tradição acadêmica que aniquila vidas, silencia vozes e interdita discursos dissidentes à ordem majoritária, ocupada pela primazia de corpos binários e héteros investidos de um poder falar e de um regime de verdade universalizante. Deslegitimá-los é resistir a eles, desmontar o poder-saber que autoriza a morte da população sexodissidente cujos discursos contrassexuais fazem estremecer estruturas de uma sociedade em que gêneros e sexualidades são atribuídos pelo fator biológico como mecanismos de dominação: “O sexo é uma tecnologia de dominação heterossocial que reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros (feminino/masculino), fazendo coincidir certos afectos com determinados órgãos, certas sensações com determinadas reações anatômicas (PRECIADO, 2018, p. 25).

Cada gesto, fala, olhar, toque, contato experimentado no Desfazendo disparou em nossos corpos pesquisadoras, afectos e perceptos intensos. Desse campo rizomático de multiplicidades trazemos um segundo acontecimento, cujas afecções foram experimentadas num desencontro com

translésbicha<sup>8</sup>. Em certo momento, enquanto conversávamos com a avaliadora do pôster trazido por nós ao evento, translésbicha se aproxima e pede ajuda para organizar sua tenda. A avaliadora disse estar ocupada, então, aproveitamos a ocasião para oferecer nossa ajuda, desejando criar uma estratégia de aproximação. De início, ela aceitou e sentimos um grande sopro de alegria pelo contato mais direto que permitiria conversar com aquela pessoa cujo corpo não performava feminilidade padrão, muito menos masculinidade, mas um ato político, uma afronta, uma provocação. Translésbicha cursa Ciências Sociais, é ativista e tinha atuado como palestrante e agora ocupava um pequeno espaço no corredor para expor e vender alimentos e produtos veganos como tortas, doces, chás, sabonetes, entre outros materiais impressos do coletivo trans que fazia parte, como zines.

Começamos a ajudá-la e, enquanto isso, dissemos quem éramos, de onde vínhamos e por que estávamos ali. Perguntamos se gostaria de fazer parte da nossa pesquisa e recebemos um grande e sonoro não como resposta. Em outras palavras, disse que não queria “ser objeto” de uma pesquisa realizada dentro de uma instituição (universidade) tão limitada, fechada e que representava opressão para as pessoas como ela. Esgotou-se, assim, nossas intenções.

Mas nesse (des)encontro, as forças disparadas abriram linhas para a produção de um novo modo de pensar e sentir nossos corpos pesquisadoras a rasgar a carne de outres que, diferente da nossa presença e condição privilegiada de mulher branca e cis, são violentados nas/pelas estruturas

---

<sup>8</sup> Esse termo forte e tão carregado de significados representa bem uma das corpos que fazem parte desta pesquisa, por isso a escolha. Na zine Ódio aos héteros (1990, p. 02) está escrito que: “Ao criticar a dimensão colonial na América Latina, Hija de Perra, Leonor Silvestri, Jota Mombaça, Larissa Prelúcio e Pedro Paulo Gomes Pereira denunciam a fetichização capitalização dos estudos queer permitindo que façamos uma metáfora de sua emergência com a chegada das caravelas portuguesas, é a caravela queer. Agitações políticas sexo dissidentes de perspectiva anticapitalistas têm usado os termos monstros, bizarras, translésbichas, entre outros para nomear suas existências”.

acadêmicas. Como dito num dos zines que compramos de translésbica, depois de encerrado nosso desencontro:

Até que eu possa desfrutar da mesma liberdade sexual e de movimento que os héteros, seus privilégios devem ser interrompidos e conferidos a mim e a minhas irmãs translésbicas. Pessoas heterossexuais não vão fazer isso voluntariamente e por isso devem ser forçados a isso. Os héteros devem ficar assustados. Devem ficar aterrorizados. O medo é o motor mais poderoso. Ninguém vai nos dar o que nós merecemos. Os direitos nunca são dados, são tomados, pela força se necessário. Pessoas heterossexuais são seus inimigos. São os seus inimigos ao não reconhecer a sua invisibilidade e ao continuar vivendo e contribuindo para uma cultura que mata você. (Ódio aos héteros, 1990, p. 02)

Discurso contrassexual que faz estremecer estruturas de uma sociedade em que gêneros e sexualidades são mecanismos de dominação. Também recorremos aos anais do evento em busca de outras práticas discursivas dissidentes e resistentes à ordem binária cisheteronormativa.

Percebemos, na composição desse conjunto de textos, hibridizações discursivas de perspectivas teóricas críticas e pós-críticas, onde concepções binárias de gêneros e sexualidades são expressas como identificação generificada e sexuada de corpos femininos, masculinos, gays, lésbicos, trans, que reivindicam o respeito à pluralidade identitária, direitos humanos, anunciam o combate às violências, sexismos, e pretendem conquistar visibilidade. Esses enunciados herdados das teorias críticas e dos estudos culturais se conjugam com enunciados trazidos das teorias pós-críticas, como relações de poder-saber, biopolítica, performatividade, interseccionalidade, desejo, corporeidade dissidente, abjeção, entre outros.

Esse jogo de enunciados constitui uma prática discursiva mista a tramar a micropolítica de resistência diante das macropolíticas de governo dos corpos pelos padrões societários e culturais cisheteronormativos. Micropolítica colocada em circulação e em jogo em espaços educativos, campos profissionais da saúde, direito, historiografia, linguagem, literatura, manifestações artísticas, performances, de modo a interferir e desmontar o instituído, transformar, transgredir e fortalecer presenças e lutas de corporeidades dissidentes.

Logo, as práticas discursivas do IV Desfazendo Gênero anunciam que não há como separar a produção de conhecimentos e de ciências sem que essa se mostre enquanto ação política de transformação ou de adesão ao plano societário e cultural em que se realiza.

Com isso, percebemos que as quatro edições do Desfazendo Gênero ocorridas na primeira década do século XXI, estão imbricadas historicamente como forças decoloniais que confrontam o regime neoliberal e neoconservador global, tornando-se adjacentes a outros movimentos deflagrados em vários pontos do planeta. Forças que se multiplicaram desde os movimentos feministas, indígenas, negros/as e LGBTQI+ das últimas décadas do século XX, como diz Rolnik (2018, p. 30):

Como raios, esses movimentos vêm irrompendo nos céus do capitalismo globalitário a cada vez que se formam nuvens tóxicas pela densificação da atmosfera em alguma de suas regiões, quando sua perversão ultrapassa o limite do tolerável. A intensidade de irrupção de tais movimentos – equiparável à da violência do regime que os desencadeara – tende então a provocar uma desestabilização temporária de sua tirânica onipotência. E com a mesma velocidade com que surgem, desaparecem, para logo ressurgir, de outro modo e em outros lugares, mobilizados por novos acontecimentos que nos instalam no intolerável – o que os leva evidentemente a produzir outras cartografias, outros sentidos, distintos dos que os antecedem.

As forças criadas e disparadas no Desfazendo se desdobram em fluxos que movem pessoas de várias cidades e regiões brasileiras, além de mobilizar pensadores/as e pesquisadores/as que provêm de outros países. Assim, configuram-se (des)territórios de produção e circulação de ideias, existências, performances, relações a compor micropolíticas de resistência e decompor práticas discursivas e não discursivas segmentadas pela tradição acadêmico-científica moderna e do regime colonial capitalístico.

Nos anais do IV Desfazendo Gênero encontramos, ainda, quatro trabalhos que expressam práticas discursivas de corpos que performam a não binaridade. São eles:

“Compor bugs: verbetes poéticos de uma (des)construção performativa”, cujo discurso anuncia o processo criativo da

performance “Corpo Bug”, em relatos analítico-bibliográficos acerca da relação entre o corpo homossexual cis do artista-pesquisador e o desenvolvimento de sua criação performativa, “a partir dos verbos indutores da performance: envidescer, corporificar e bugar, os quais, exemplificam as reflexões acerca do “corpo bug” vislumbrado nessa pesquisa em poéticas e procedimentos de criação artística” (SANTOS JUNIOR, 2019);

“Corpo contrassexual: escrituras na pele como figurino”, onde é feito o “estudo da instauração cênica Corpo Livre, do CRUOR Arte Contemporânea”, afirmando “o uso da pele como uma linguagem artística” numa proposição “em que os espectadores escreveram na pele do artista, com intuito de levantar questionamentos que envolvem o nu artístico, seus entraves e a perseguição sofrida por artista que realiza obras com nudez” (SILVA; SALLES, 2019);

“Arqueologia do lixo: performance, gênero e ecologia nas noções de existência”, onde o discurso se baseia num relato de experiência sobre um dia de coleta de lixo em Dunas do Cocó, Fortaleza, em que o não binário que escreveu esse texto foi *montade drag* e, ao encontrar e logo perder uma boneca no meio do lixo, escreve sobre existência do “vazio-invisível do gênero” e suas criações “enquanto exercício de resistência” (MUNIZ, 2019);

“Corpo, fetiche e devir-drag: anotações sobre o cinema de John Waters”. Nesse texto, o pesquisador analisa a obra do diretor norte-americano John Waters fazendo relação entre “estética e política” a partir da imagem de uma *Drag Queen* chamada *Divine*, onde a personagem aparece em vários filmes do diretor. As narrativas fazem críticas a “códigos patriarcais e humanistas presentes no cinema”, em que propõem “outros modos de pensar o corpo e as formas de sociabilidade”, buscando “entender a potência política presente na fabulação de novos mundos empreendida pelo cinema, a partir de um diálogo entre a noção de abjeção (Judith Butler; Julia Kristeva) e os conceitos de erotismo e fetiche (Georges Bataille)”. (CAVALCANTE, 2019)

Percebemos que esse conjunto discursivo de textos reafirmam performances não binárias como atos éticos-estéticos-políticos de resistência ao padrão majoritário de gêneros e sexualidades. Assim como escrito por Thürler e Woyda (2019, p.183): “maneiras de resistir e

ressignificar as normas que avançam, hoje, desarticulando a estrutura de poder colonial, esse modo mais geral de dominação no mundo atual”.

## IMINÊNCIAS DESNUDAS

O mais profundo é a pele  
Paul Valéry

As experiências que vivemos no IV Desfazendo Gênero forçaram a criação de fortes afecções em nossos corpos pesquisadoras da temática gêneros e sexualidades dissidentes. Percebemos que performances dissidentes rasgam as estruturas acadêmico-científicas em profundidade e a pele dos corpos que a povoam, ao deixarem nua a superficialidade da ordem macropolítica binária cisheteronormativa, sua falsidade e aberração.

É preciso violentar a própria ordem discursiva e não discursiva cisheteronormativa, como diz Preciado (2017, p. 25):

O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo: recorta órgãos e gera zonas de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil, olfativa...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual.

Passamos a entender que performances dissidentes e resistentes decoloniais inventam vidas como fluxos mutantes que desterritorializam a ordem de sobrecodificação dos signos: “uma máquina abstrata de mutação que opera por decodificação e desterritorialização. É ela que traça as linhas de fuga e erige máquinas de guerra sobre suas linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 114).

Corpos dissidentes e resistentes transitam entre categorias de gêneros e sexualidades, sem se fixarem a esse ou aquele modo específico de identificação e modulação. Ato ético-estético-político de manifestar a sua verdade e vivê-la, correndo os riscos de morte, ao fazer sua arte-existência transbordar nas coisas que toca, que cria e que pode contagiar outras existências.

Ao experimentar corpos dissidentes e resistentes, trans, travestis, bichas, existem e com coragem, atitude *parresiaista*: “a fraqueza, a liberdade,

a abertura, que fazem com que se diga o que se tem ao dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer” (FOUCAULT, 2014a, p. 334).

Por isso, consideramos que o Desfazendo se constitui em micropolítica de resistência ao plano majoritário binário e cisheteronormativo, campo discursivo e não discursivo de produção de forças que perfuram e desestabilizam o regime colonial capitalístico que, desde as primeiras décadas do século XXI, agem violentamente ao estender seus tentáculos para capturar não apenas a potência do trabalho, mas os corpos e subjetividades, num exercício necropolítico perverso e constante de “cafetinagem” dos inconscientes (ROLNIK, 2018).

Por fim, cabe dizer da urgência em intensificar os espaços e as práticas acadêmico-científicas decoloniais. O que implica desconstruir a posição e a condição que pesquisadores/as brancas, cis e heteros ocupam, pois esses marcadores corporais também denunciam as relações assimétricas de poder-saber das comunidades científicas. Como escreve Simakawa (2015, p. 33-34):

É preciso – dado que estamos todas nós, em diferentes graus, imersas nas dominâncias de diversas perspectivas colonizatórias –, também, repensar e deslocar criticamente as epistemologias, metodologias e instituições a partir das quais elaboramos nossas análises, estando cientes de que elas podem carregar consigo os sangues nas mãos de colonizadores que erigiram muros, faróis, edifícios, universidades, compêndios médicos, etnografias e leis para a construção de seus mundos supremacistas.

Mais do que poder falar em nome de outres sobre gêneros e sexualidades dissidentes, as afecções vividas nos fizeram experimentar o esgotamento da ordem discursiva e não discursiva que nomeia e fabrica existências e corpos em oposições binárias cisheteronormativas, e fizeram rasgar a pele de um corpo pesquisadora que ocupa posição privilegiada nas comunidades científicas, graças à ordem macropolítica da tradição moderna. Contingência de normalidade a ser perfurada pela multiplicidade de linhas de fuga e forças criadas, intensificadas, a esgotar o possível pela própria impossibilidade de permanecer nesse mundo tal como está posto.



## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, João Victor de S. Corpo, fetiche e devir-drag: anotações sobre o cinema de John Waters. *IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero*, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2019. Disponível em: <http://www.desfazendogenero.com.br>. Acesso em: 24 agos. 2020.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- DELEUZE, Gilles.; GUATARRI, Felix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 3*. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles. *L'èpiósé*. Tradução Lilith C. Woolf e Virginia Lobo. Paris: Minuit, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no College d'e France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMFMartins Fontes, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8ª ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 6ª ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 150-172.

PORTO, Juliane dos S. *Corpos em Vertigem: desses outros que in-desa-comodam. Dissertação (Mestrado em Ensino)*, Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Orientadora Profa. Dra. Dulce Mari da S. Voss. Bagé, RS, 2020.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto Contrassexual Práticas Subversivas de Identidade Sexual*. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. 2º ed. São Paulo: n.1 edições, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. IN: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GORSFOGUEL, R. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-55.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNIZ, Levi M. Arqueologia do lixo: performance, gênero e ecologia nas noções de existência. *IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero*, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2019. Disponível em: <http://www.desfazendogenero.com.br>. Acesso em: 24 agos. 2020.

ÓDIO AOS HÉTÉROS, Recife, Pernambuco, 1990 (zine artesanal comercializado durante o IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero).

ROLNIK, Suely. *Esféras da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. 2º ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANTOS JUNIOR, Paulo César S. Compor bugs: verbetes poéticos de uma (des)construção performativa. *IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero*, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2019. Disponível em: <http://www.desfazendogenero.com.br>. Acesso em: 24 agos. 2020.

SILVA, Tiago H. da S.; SALLES, Nara. Corpo contrassexual: escrituras na pele como figurino. *IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero*, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2019. Disponível em: <http://www.desfazendogenero.com.br>. Acesso em: 24 agos. 2020.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normativa. *Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade)*, Universidade Federal da Bahia. Orientador: Prof. Dr. Djalma Thürler. Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20>

%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

THÜRLER, Djalma; WOYDA, Duda. O Rei Está Nu: desaprendendo e entendendo os tempos que eu vivo. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 1, p. 179-194, jan./abr., 2019.

Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8778>. Acesso em: 24 agos. 2020.

VOSS, Dulce Mari da S.; QUADRADO, Raquel P. Diversidade Sexual e de Gênero nos Espaços Educativos. *II Seminário Internacional Desfazendo Gênero*, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2015. Disponível em: <http://www.desfazendogenero.ufba.br>. Acesso em 24 agos. 2020.

VOSS, Dulce Mari da S. A Arte de (Re)Existir Filosófica. *VIII Conexões: Deleuze e Corpo e Cena e Máquina e...* Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://conexoesdeleuze2019.wordpress.com>. Acesso em: 24 agos. 2020.

# DEVIR FÊNIX: MULHERES PÁSSAROS ENTRE POUSOS E VOOS

Aline Giorgis Santos Simões

Dulce Mari da Silva Voss

Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
(Manoel de Barros)

Essa escrita apresenta parte da Dissertação de Mestrado em Ensino (SIMÕES, 2020) cuja composição de experiências educativas foi forjada com o Projeto de Extensão (Re)Inventar Existências. Uma cartografia de territórios (des-re)territorializantes das dores e sofrimentos causados pela violência sexual contra mulheres e crianças moradoras das periferias da cidade de Bagé (RS) que, em anos anteriores, tinham passado por tratamento psicológico e assistencial no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e que foram convidadas a participarem do Projeto desenvolvido por pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Philos Sophias da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé).

Experiências que inspiraram a criação do devir-fênix, para dizermos poeticamente das forças que possibilitam subverter a captura e adoecimento dos corpos e regenerar a vida, como a figura mitológica do pássaro Fênix que entra em combustão e renasce das cinzas ainda mais forte (ALMEIDA, 2019).

O desejo que nos moveu foi o de promover encontros alegres, potentes e forjar existências outras pelos/nos agenciamentos do que Bom-Tempo chama de clínica poética, encontros com a poética pela via de experimentações que fazem “nascer outros modos de ver e sentir”.

Encontros “entre pensamento e experiência; entre as condições de experiência que forçam o pensamento” (BOM-TEMPO, 2015, p. 27).

Experiências educativas que só acontecem quando se está aberto ao estranho, ao desconhecido, pois: “O sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder o pé e se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida” (LARROSA, 2017, p. 245).

Estávamos dispostas “a perder o pé” e nos “deixar tombar e arrastar” por esses encontros, pelas histórias, expressões e narrativas de enfrentamento, como “renascimento das cinzas”, que é diário no cotidiano dessas mulheres e crianças. Vivenciamos na pele o desafio de lidar com nossas próprias mortes, nossas frágeis e limitadas percepções em torno de vidas que renascem das cinzas, que lutam e que investem forças para subverter e romper ordens instituídas ao que dita a sexualidade normal, a patológica, a culpa, o desvio.

Com os estudos feitos por Foucault (1985), passamos a entender que sexualidade é um dispositivo, uma prática de governo de si e dos outros, produzido historicamente pelas/nas culturas ocidentais e que engendram regimes de verdade, modos de subjetivação distintos pelas contingências sociais, econômicas, culturais, sexuais, dentre outras que estratificam pessoas e grupos. Discursos que levam sujeitos a assumirem e confessarem seus corpos. Exercício de poder e saber praticado na vida social e nas instituições como as famílias, as igrejas, as escolas, as prisões, as clínicas, a hierarquizar relações pela prescrição de condutas que definem o que podem ou não sexualidades periféricas, como mulheres, crianças, adolescentes. Práticas de interdição de “corpos em perigo” que conduzem sujeitos a uma aliança que vai da família ao estado, passando pela igreja e escola, como dispositivos da rede complexa de purificação e neutralidade das sexualidades para estruturá-las como natureza, organismo.

Mesmo assim, os corpos escapam, seres viventes encontram em si, na composição de suas existências, modos singulares de subverter tal ordem e controle. Experimentam diferentes existências, pois não há a forma-homem

universal, o que há é um movimento de dissolução das formas criadas (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Aliando o pensamento de Foucault a Deleuze e Guattari, concebemos a produção sexualidades como rizomas, ou seja, multiplicidades fabricadas nos planos macro e micropolíticos de circulação e proliferação de discursos e relações de poder e saber que visam nomear e capturar corpos, criar linhas de individuação e coletivização que possibilitem o controle e a manutenção da ordem social, econômica e cultural vigente em cada sociedade, mas que jamais são estáveis. Pois, entre essas produções segmentadas, estratificadas, surgem linhas de fuga, forças e potências que as rompem, fazendo com que outros planos de imanência sejam criados, corpos que não se restringem a condição de organismos e que experimentam moverem-se em “[...] regimes de relações atuais e virtuais, visíveis e invisíveis, conexões que criam imagens frágeis e abrem o real aos acontecimentos. Essas conexões se dão pelas velocidades e lentidões dessas partículas e, também, pela capacidade de afetarem e serem afetadas” (BOM-TEMPO, 2015, p. 22).

Cada sujeito vivencia diferentes modos de produção de sexualidades como acontecimentos singulares e autênticos. Trata-se, então, de pensar as sexualidades sob um olhar ético e estético, clínico-poético (BOM-TEMPO, 2015).

Trata-se de nos movermos das certezas a outras posturas e ações que permitam indagar sobre as relações construídas com os sujeitos que encontram em si mesmo coragem para manifestar suas dores e transgredir aquilo que se condensa como natural, normal, ou seja, criar formas de estetizar existências (FOUCAULT, 2010).

Para isso, buscamos nos munirmos desses conceitos ao inventar uma “educação por afetos”, como dito por Bom-Tempo: “Um tipo de fluxo do desejo que desterritorializa o senso comum, fazendo uma ligação entre estética e política na criação de aprendizagens que levam o pensamento a uma relação com o *fora* e cria, assim, uma nova terra, um pequeno deserto, habitada por um povo por vir e nômade” (2015, p. 198).

A seguir, descrevemos recortes das experiências cartografadas e os modos pelos quais essas forçaram movimentos e brechas no pensamento,

levando-nos a pensar e sentir diferentemente do que pensávamos e sentíamos antes de viver tais acontecimentos.

## ENCONTROS COM O INUSITADO

Trazemos aqui as experiências vividas nos encontros com as mulheres<sup>1</sup> que participaram do Projeto de Extensão (Re)Inventar Existências. Pousos e voos em encontros que não têm o sentido comum de agrupar pessoas ou coisas, mas de experimentar efeitos, devires, em movimentos que desfazem unidades e acontecem em meio às forças movidas:

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer e jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um zigzague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: “efeito Compton”, efeito Kelvin”. Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a paralela. É isso a dupla captura, a vespa e a orquídea: seque algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é

---

<sup>1</sup> Atribuimos a elas pseudônimos de pássaros: Siriema, Bem-te-vi, Rolinha, Garça e Freirinha.

isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre". Seria isso, pois, uma conversa (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 6-7)

Encontros em que os ambientes, espaços e materialidades foram planejados e preparados com o intuito de disparar potências, forças de decomposição dos corpos-organismos, corpos hierarquizados, repartidos e reduzidos à condição de "vítima", sujeito à medidas protetivas da família e do Estado, e produção de corpos outros, abertos à composição de outras genealogias, "uma ambição nômade". Assim como diz o Tratado de Nomadologia:

O trajeto nômade faz o contrário, *distribui os homens (ou os animais) num espaço aberto*, indefinido, não comunicante [...] distribuição muito especial, sem partilha, num espaço sem fronteiras, não cercado. O *nomos* é a consistência de um conjunto fluído [...] o espaço nômade é liso, marcado apenas por traços que se apagam e se deslocam com o trajeto. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 53-55)

Pensamos que os encontros experimentados durante o projeto constituíram existências atravessadas e conectadas entre si, com os espaços habitados, as materialidades (corpos, olhares, gestos, toques, pensamentos, conversas, objetos, espaços, sons, aromas, sabores, músicas, danças, brinquedos, jogos, desenhos) e as pessoas que habitaram e deram vida aos ambientes internos e externos montados no Campus Bagé (RS) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Territórios (des-re) territorializados pela experimentação de encontros com mulheres das periferias da nossa cidade que nem sequer conheciam a UNIPAMPA. Nesses encontros, propusemos às mulheres pássaros outros voos e pousos.

Já no primeiro momento, as mulheres pássaros expressaram de forma emocionada, o que viveram ao atravessarem situações de violência sexual. Marcas das violências sexuais que movem forças reativas de indignação, mas também ativas pela denúncia e desejo de viverem de outros modos. Duelo constante entre forças de preservação e forças de criação:

Forças ativas, que dominam, se afirmam, se exercem, se exercitam e, mais ainda criam; e forças reativas, minguentes, que obedecem, que mantêm, asseguram, lembram. De um lado, forças vigorosas,



primaveris, germinais; de outro, forças do cansaço, outonais. As primeiras são criativas, agem, fluem. As segundas conformam-se, garantem um nível de vida orgânico, seguro, apenas o mínimo para uma sobrevida: são forças de permanência e conservação. Obedecer e dominar são os movimentos determinantes de duas estirpes diferentes de forças. (YONEZAWA, 2014, p. 857)

É o que nos mostram as narrativas de Freirinha, uma menina forçada a se tornar mulher, pois engravidou devido ao estupro que sofreu no ambiente doméstico, da infância ao início da adolescência. Cultura do estupro que deixou marcas também no corpo de Garça, outra jovem mulher que, em sua narrativa carregada de raiva e coragem, esbravejou: “Dois vagabundos me estupraram”.

Na roda de conversa, seguida das experimentações com o toque cego de objetos, aromas e sabores, novamente Freirinha disse que a boneca, identificada pelo tato, lhe remetera a uma infância roubada, por ter sido mãe muito cedo e, além disso, por ter vivenciado as circunstâncias da violência sexual quando ainda era muito pequena. Conforme suas palavras: “Não tive infância, por uma coisa que alguém roubou, se intrometendo na minha vida”. Sobre sua vida hoje falou: “Hoje eu sei falar sobre o que eu passei. Compreendo o que é uma violência sexual, sei dizer o que eu sinto, só que não consigo viver a adolescência também, pois tenho que cuidar de meu filho, e as pessoas acham isso normal, mas eu sinto falta do que eu não vivi. Eu aceito e entendo tudo isso, mas eu também gostaria de ter sido criança, ninguém entende isso. Muitas pessoas espantam-se comigo dizendo: uma criança cuidando outra. Só que ninguém sabe o que eu passei!”

Rolinha também falou das lembranças da infância ao narrar as afecções sentidas na experimentação do tapete sensorial. Comentou que não conseguiu ser totalmente criança, ao afirmar: “Muito cedo eu tive que trabalhar”. A boneca lhe trouxe a memória de uma infância negada, lembrava-se de momentos em que sentia desconfiança de quem se aproximasse para brincar com ela. Falou de muitos medos: “Eram pesadelos de noite, lembranças e sensações tristes durante o dia, eu não me concentrava pra brincar”. Hoje se preocupa com os filhos dizendo que não deseja que eles amadureçam rápido demais como ocorreu com ela.

Já Siriema disse que o longo período em que esteve em terapia, deu-lhe força para o enfrentamento das dores. Falou das dificuldades que vem enfrentando na escola de seu filho, onde é chamada constantemente para ouvir queixas. Ao final, disse que aprendeu a viver um dia de cada vez, permitindo-se sofrer quando necessário, sem deixar de se reerguer no dia seguinte.

Esses relatos nos levam a pensar sobre as políticas protetivas e os agenciamentos das práticas de disciplinamento dos corpos infanto-juvenis. Em nome de proteção e cuidado, os adultos falam sobre as crianças, muitas vezes, sem ouvi-las (e também, os adolescentes), valendo-se de um “poder falar a verdade” pela condição que assumem de *expertises*, agem sobre o governo dos corpos infanto-juvenis, tornando esses seres imbecilizados, imaturos e incapazes de...

Formas de governar infâncias e adolescências que fazem eco com a cultura patriarcal e machista, ainda mais quando se trata de relações geracionais, de gênero e étnico-raciais. Assim, desencadeiam-se práticas de normalização e patologização dos desviantes, ativadas por profissionais da educação e da psicologia quando embasados nas concepções modernas de infância e adolescência como etapas cronológicas universais de inocência e incapacidade.

Por isso, passamos a entender que violências não cessam quando os atos sexuais violentos são interrompidos e os agressores não convivem mais com as crianças e adolescentes. Elas se desdobram em marcas gravadas nos corpos que afetam outras relações. Como dito por Freirinha: “É difícil fazer amizades”, “Ter outros relacionamentos” e “ser respeitada”.

Verdades ditas com coragem que causaram forte impacto no grupo. Relatos que denunciaram as injustiças e o repúdio de corpos violados na infância e na adolescência. Não esperávamos que fossem tão corajosas, tão íntimas de imediato, que tomassem a palavra e pronunciassem sua verdade diante de um grupo de mulheres e homens que, em sua maioria, conversavam pela primeira vez.

Seria essa manifestação de coragem um indício do que Foucault (2010) chamou de *parresia*? Dizer a verdade de cada um, numa prática a dois, numa atividade conjunta em que o outro recebe tal verdade e se torna

parceiro indispensável dessa fala franca, sem reservas, sem máscaras, dizer a verdade que se pensa “não da boca pra fora”, o parresiasista “assina embaixo da verdade que enuncia”, mesmo correndo o risco de quebrar os vínculos de amizade e parceria que lhe possibilitaram, em certo momento, dizer a verdade.

Garça, Freirinha, Bem-te-vi, Siriema e Rolinha assumiram a condição de parresiasistas, pois não temeram os riscos de anunciar seu canto, suas verdades, mesmo sendo aquele o primeiro momento de convivência com algumas pessoas que ali estavam.

Sentimo-nos afetadas por tamanha coragem, “tombamos e fomos arrastadas” a pensar: como renascer das cinzas? Como provocar deslocamentos e sensações que nos permitissem experimentar liberar os corpos-organismos das organizações corpóreas, das forças reativas que insistiam nas lembranças sofridas e de nossos próprios corpos de pesquisadoras, modelados pelas certezas científico-acadêmicas? Como vencer os medos quando nos dispomos a “perder o pé” e viver o inusitado?

## CONVERSAS COM CLARICE

Recorremos à Clarice Lispector e seu conto Amor<sup>2</sup>. Enxergamos nessa obra literária a força de um dispositivo capaz de disparar pensamentos em torno do modo de existir de mulheres e das potências que acionamos para (re)inventar nossas vidas diárias.

Depois das leituras e das conversas sobre o conto, propomos a elas que expressassem seus pensamentos e emoções em desenhos e escritas.

---

<sup>2</sup> O conto apresenta o cotidiano da personagem Ana, uma mulher que vivia presa ao espaço doméstico e as tarefas de dona-de-casa, cuidados com o marido e filhos. Mas algo rompe esse processo de repetição mecânica na vida de Ana: um encontro com um jovem cego no bonde dispara naquela mulher uma força para quebrar a rotina e experimentar o inusitado numa fuga fortuita ao Jardim Botânico.

Siriema disse que em seu desenho estavam representados seus filhos, comentando sobre as dificuldades que enfrenta como mãe e esposa, assim como ocorria na vida da personagem Ana.

Bem-te-vi contou que no seu desenho o cego se tornava uma força espiritual, associando a história da Ana à sua, pela coragem que teve de fugir do seu primeiro marido autoritário e agressivo. “Meu marido me correu de casa, estava sempre embriagado, ameaçava me matar, dizia que iria fazer o serviço bem feito, que me mataria e depois tiraria a própria vida. Um dia ele foi para o quarto e voltou armado com facão e revólver. Eu consegui fugir pela porta dos fundos, mas ele veio atrás dando tiros, saí correndo pelo mato, fugindo”.

Freirinha associou a história de Ana à sua experiência com a maternidade precoce, dizendo: “Um dos maiores impactos da minha vida, foi quando nasceu meu filho, com a maternidade eu perdi o controle total da minha vida. Cada dia é uma coisa nova, muita exigência, todo mundo ama, todo mundo cuida, mas na hora de jogar na cara: Tu é que é a mãe, foi tu que fez, é tu quem tem que cuidar”. E continuou: “Deu tanta coisa errada na minha vida que hoje não é qualquer coisa que me abala. Meu filho mudou tudo, mas se não fosse ele eu não sairia daquele sofrimento, no momento em que reagi, eu fiquei muito mais forte, eu tenho um filho e ele precisa de mim”.

Siriema e Rolinha também falaram sobre suas rotinas domésticas. Siriema disse ter desenhado os filhos brincando, brigando e solicitando sua atenção, sua mãe e o alcoolismo que perturba a todos. Também afirmou que em seu desenho retratou cenas diárias do seu contexto de trabalho, apresentando um chefe excessivamente autoritário, situações abusivas que lhe causam culpa e ansiedade: “Esses dias descobri que estava sofrendo de ansiedade através de algo que eu li e me alertou. Ali, assim como a Ana, ‘enxerguei o cego’, percebi que também posso ajudar as pessoas, quem sabe através da escrita. Eu gosto muito de escrever, penso em escrever um livro sobre tudo o que eu passei, para que as pessoas ao se identificarem com a minha história, busquem formas para enfrentarem suas dificuldades também. Eu sou uma mulher totalmente diferente do que eu fui, hoje tenho outros olhos para o mundo, fiquei mais sensível também para os meus

filhos, hoje consigo perceber oportunidades que me tiram da rotina, não sigo mais caminhos seguros”.

A maternidade, a vida doméstica e as lutas cotidianas aparecem nas falas das mulheres-mães como forças reativas que acabam por naturalizar e reforçar desigualdades de gênero, próprias da cultura patriarcal e machista. Mesmo aquelas que vivem uma relação conjugal heteronormativa (homem/mulher), assumem sozinhas as responsabilidades pela educação e cuidado dos filhos/as, tendo que conciliar a vida doméstica e familiar com o trabalho ou estudo.

Cabe trazer aqui a leitura que fizemos do livro de Elisabeth Bandinter (1985) *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, em que a autora coloca em questão algo extremamente polêmico: a maternidade como natureza determinante da existência feminina e o amor materno como inato. Pensamento esse que captura corpos de mulheres por uma lógica de amor materno enquanto sentimento natural e que negligencia a variabilidade desses sentimentos em suas relações com as culturas, costumes presentes em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais.

A naturalização e captura dos corpos femininos pela maternidade como norma, e o amor materno como transcendente a toda e qualquer circunstância em que se vive a maternidade, inclusive quando essa é fruto de atos de violência sexual, expõem a captura dos corpos de muitas mulheres que assumem a carga de responsabilidade exclusiva pelos filhos e filhas gerados com ou sem o desejo de serem mães.

Mulheres que cuidam, educam e sustentam sozinhas seus filhos/as são formas de existências cada vez mais presentes na vida social, tanto porque as configurações familiares mudaram nas diversas sociedades e a família heteronormativa não é, nem nunca foi, a única existente, quanto pelos desdobramentos do crescimento da inserção de mulheres nos espaços públicos e mercado de trabalho.

Outro elemento a se considerar é que as mulheres com quem desenvolvemos o projeto moram nas periferias urbanas da nossa cidade, possuem um poder aquisitivo baixo, foram educadas em famílias heteronormativas e são afetadas por valores tradicionais da cultura de nossa região que é extremamente machista.

Entendemos que os modos como expressam suas existências e lutas diárias frente às violências e desigualdades, mostram o duelo entre forças reativas e ativas: “qualquer coisa que se individua e ainda porta germes pré-individuais a abrirem o cotidiano à criação” (BOM-TEMPO, 2015, p. 198).

A intensidade com que vivemos as experimentações do primeiro e segundo encontros e as questões por elas suscitadas, levaram-nos a pensar e planejar as experimentações do terceiro encontro como proposição de invenção de corpos nômades, ou seja, moventes, em deslocamentos constantes, fluídos, transbordantes da condição de organismo e da posição de gênero.

## CORPOS NÔMADES

A leitura do livro *Devires de um corpo experiência*, de Roberta Stubs (2019), serviu de inspiração na montagem do terceiro encontro do projeto. No capítulo do livro que tem como título *Um mesmo outro corpo*, a autora conta a experiência que viveu em sua cidade ao encontrar no lixo um manequim de plástico do tamanho de uma criança: “O plástico sempre me disse algo do orgânico, e ali, um corpo de plástico me dizia ainda mais. [...] Para mim aquele corpo tinha uma memória, era um pedaço de plástico com uma pele suja e marcada de história” (STUBS, 2019, p. 47).

Iniciamos a experimentação convidando as mulheres a entrarem na sala com os olhos vendados e os pés descalços. Cobrimos e envolvemos seus corpos com sacos plásticos, e pedimos que manifestassem em movimentos respostas às perguntas: o que sentem? Que corpos são esses? Estão presas? O que prende seus corpos? O que desejam fazer? Como experimentar outros corpos?

Houve silêncio. Espera. Tempo necessário para liberar corpos contidos, aprisionados, governados, separados de tudo o que podem:

“O plástico é frio e artificial”, separa nossa carne do que pode o corpo, pois não deixa passar as forças que fazem ele vibrar: Acho que sobre minha pele uma carnada de plástico tem se instalado, aprisionando minha capacidade de afetar e ser afetada em moléculas poliméricas. [...] mas, se penso com Deleuze, recupero: o mais

profundo é a pele. Cobrindo toda minha superfície, sei que é a pele o maior órgão do meu corpo e, por isso, suspeito também de que tê-la imobilizada vá interferir em minhas mais íntimas camadas. Não quero que meu corpo deixe de pulsar desejo e produção. Não quero ser apenas uma pele seca que perambula pela vida sem senti-la ou sentindo-a pela metade. (STUBS, 2019, p. 48-49)

Aos poucos foram se desvencilhando do plástico, rasgando o rótulo: “Um corpo todo encapado de rótulos, rótulos que nada dizem da potência de expansão da vida. Um corpo capturado e de sensações anestesiadas. Uma casca” (STUBS, 2019, p. 48).

Foi emocionante experimentar com elas esse movimento de “quebrar a casca”, liberar potências e fazer vibrar corpos outros. Partimos para o próximo movimento: um ateliê de performances. Músicas, espelhos, maquiagens, perfumes, colares, chapéus, sapatos, lenços, enfim, diversos artefatos estavam ali para que elas experimentassem o prazer de performatizar seus corpos. Olhares surpresos demonstravam alegria ao contemplar tantos adereços. Logo foram se direcionando para a bancada onde estavam as maquiagens. Era nítida a alegria em experimentar todas aquelas pinturas, escovas, perfumes. Víamos muito mais do que mulheres se embelezando, prestigiávamos a arte de quem cuida de si para se tornar bela aos seus próprios olhos<sup>3</sup>.

Depois, seguimos criando novas performances, dançamos, expandimos nossos corpos em movimentos que tomaram toda a sala e

---

<sup>3</sup> Stubs (2019, p. 48) enumera tecnologias da pele que incidem sobre a amortização dos corpos, entre elas, cita: silicone, maquiagem, pílulas. Partindo daí, pode parecer contraditória a relação entre as duas atividades que fizemos na oficina. Pensamos não ser. Tendo em vista que a conotação que procuramos dar a essa experiência de embelezamento, não segue a ideia de mascarar o corpo, cobrir a pele, mas performatizar transformações na pele que, depois de abandonar sua “casca”, descobre um cuidado de si, algo que pudesse causar prazer ao experimentar se olhar no espelho e desfrutar de um tempo pra si, usar artefatos que não estão à sua disposição por força do mercado, mas que deseja experimentar, e tornar-se mais bela aos seus próprios olhos.

terminaram com o giro de uma dança em roda cantada, em que todas abraçadas romperam a atmosfera da sala com um grito de: Ahhh!!! Algo que surgiu de modo inusitado e que encheu o ambiente de prazer e risadas soltas. Experimentação clínico-poética vivida intensamente por corpos misturados ao ambiente.

Então, sentamo-nos no chão ofegantes e renovadas e começamos a conversar sobre o que tínhamos experimentado. Em suas falas apareceu o sentido atribuído ao corpo pelos modos como elas verbalizaram desejos e prazeres sexuais. Bem-te-vi, a mais idosa do grupo, falou do sexo como coito, relação instintiva de acasalamento entre corpos masculinos e femininos, prática machista, a mulher como carne a saciar instintos masculinos brutais. Enquanto Freirinha disse usufruir dos prazeres corporais como mulher que se impõe, não se sujeita, embora tenha que ter aprendido a gostar do seu corpo. E Garça também demonstra em sua fala a ideia de emancipação das mulheres na relação com os homens e os prazeres corporais. Ambas são mulheres jovens em idade e que, lembro, viveram situações de estupro.

Nessas narrativas a produção de corpos e prazeres permanece ligada à ordem patriarcal e machista em que categorias corpo e sexo são vistas como equivalentes e identificadas pelos órgãos genitais masculinos e femininos, com base em relações hierárquicas entre homens e mulheres. Ser homem ou ser mulher aparece como “fato natural” que produz discursivamente gênero e sexo no interior da categoria corpo e o prazer como coito, em que prepondera os desejos carnis dos homens, cabendo às mulheres se submeterem ou se libertarem do poder masculino, como elas disseram: “Os homens são brutos, estúpidos, não sabem dar carinho. Eu prefiro ser só amiga e companheira do que ter que fazer aquilo ali” (referindo-se a sexo); “O que vale é a palavra do homem, a mulher não tem voz”. (Bem-te-vi); “A mulher tem que se impor para encontrar respeito. Os homens são machistas. Meu pai é um exemplo de homem machista, a mulher dele não pode usar nem um decote. A mulher não pode se sujeitar a isso. Ele não é teu dono. Te impõe, tu tem voz! A mulher tem a vida dela e faz o que ela quiser”; “O corpo é meu, eu uso o que eu quero, me visto do jeito que eu quero, eu tenho o livre acesso sobre ele” (Freirinha); “Não me



entrego pra qualquer pessoa, existem pessoas que agridem até no jeito de olhar” (Garça).

Identificamos nesses discursos aproximação com o que nos diz Butler (2018, p. 69): “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser”.

Noções de corpo, gênero e sexo, como unidades artificiais correlatas, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações, prazeres, são atribuídas e repetidas no interior de uma cultura heteronormativa e patriarcal: produção de agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos de desejos (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

É desse ponto que forças reativas se manifestam nos discursos de mulheres que retornam ao mesmo, as circunstâncias em que viveram a violência sexual e que atravessam seus corpos. Repetição de uma ordem estável, naturalizada e normalizadora dos discursos que definem verdades sobre suas existências no mundo, uma identidade de gênero e um lugar social de subalternidade.

No entanto, pensamos que os movimentos experimentados entre as forças reativas e ativas projetam a necessidade de intensificar a criação de “territórios de lutas micropolíticas” (STUBS, 2019) como brechas que possam perfurar estratos definidores da vida social, como as identificações de gênero e as violências sexuais que segregam e aprisionam corpos de mulheres.

Foi o que nos moveu durante os encontros a provocar a desterritorialização dos corpos e desejos femininos. Buscamos operar cortes, mesmo que momentâneos, mover forças e fluxos e criar uma máquina de guerra capaz de desmontar a captura dos corpos e desejos. Expulsar o organismo e sua organização, desejantes de que, ao inventar corpos outros, o corpo se torne corpo sem órgãos, vivo, fervilhante, povoado de multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

## VIDAS DE MULHERES PASSARÃO, PÁSSAROS...

Uma vontade, um anseio se agita, de ir adiante, aonde for, a todo custo; uma veemente e perigosa curiosidade por um mundo indescoberto flameja e lhe inflama os sentidos... Uma pálida, refinada felicidade de luz e sol que lhe é peculiar, uma sensação de liberdade de pássaro, de horizonte e altivez de pássaro. (Nietzsche)

Pensamos as experiências educativas vividas no projeto não como totalidade perdida ou um estado puro de unidades dispostas num conjunto coeso, mas multiplicidades de multiplicidades que não param de fazer-se e desfazer-se. Multiplicidades que contêm estratos condensados, mas que contêm também forças e linhas de fuga que, ao misturar potências, sem imitar modelos ou obedecer a um fim, expandem fronteiras, constituem um corpo coletivo agenciado pela alegria de encontros intensivos, conjunções de fluxos, reuniões momentâneas, campo de imanência de desejos a perfurar segmentaridades.

Nas experimentações do projeto, forças reativas e ativas estiveram em constante duelo e alternância, pois em muitos momentos, as narrativas, os corpos e as ações remeteram à conformidade e permanência de uma sobrevida de mulheres que assumem como natural as desigualdades de gênero próprias da cultura patriarcal e machista, o que define condições de subalternidade nas relações familiares, conjugais e profissionais. Forças reativas que revigoram acontecimentos tristes, dores, sofrimentos, culpabilização e vitimização como reações às violências sexuais praticadas e marcadas nos corpos de mulheres desde as infâncias. Corpos que enfraquecem potências vitais.

Mas os corpos podem mais e as forças ativas também agem quando aparecem nas ações e narrativas das mulheres desvios para além do que está dado pelos padrões culturais e sociais majoritários. Por vezes, experimentamos movimentos de instabilidades e incertezas, agenciamentos de afectos e perceptos, cuidado de si na relação com outros/as. Ensaíamos a produção de forças ativas que nos anunciam a criação da vida como obra de arte. Conceito foucaultiano retomado por Deleuze (1992, p. 141) quando diz: “só podemos evitar a morte e a loucura se fizermos da existência um ‘modo’, uma ‘arte’”. Vida como obra de arte e cuidado de si.

As forças experimentadas a cada encontro aqui cartografado dão indícios da potência que há na “vida como iniciação à vida”, “[...] pensada na sua *virtualidade*, apta, portanto, a atualizar-se em formas diversas, justamente por não estar presa a uma forma-de-vida” (PELBART, 2019, p. 19):

É pela vida individual que se tem acesso à vida mesma. Em outros termos, é através da existência pessoal que se atinge a dimensão impessoal que nos atravessa e extrapola – essa matéria vital que não pertence a ninguém, [...] É pela vida tomada como arte, procedimento, *techné* que ela se torna via de acesso singular à vida à qual se é iniciado, isto é, a vida não dada, desconhecida, a ser descoberta, em vias de ser (re)inventada. É pela vida que *passa* (ou pela qual passamos) que se atinge a vida que se experimenta (ou que nos experimenta). Ou ainda: é pela vida a *partir da qual contemplamos* o que nos sucede que se revela a vida que *nos põe a prova* [...] Enfim, é pela vida como repetição, reiteração, que se afirma a vida como engendramento de diferenças, heterogênese, devir-outro – em suma, transformação intensiva. (IDEM, 2019, p. 31)

Vidas que experimentamos, mas cujas experiências não se encerram num final feliz dos contos de fadas, nem mesmo se reduzem a um processo evolutivo de esgotamento das dores e sofrimentos, conquistado por uma subjetividade purificada. Morrer e renascer das cinzas é o que se fez e se faz, movimento incessante de forças de composição e decomposição, poder de afetar e se afetar pela vida enquanto vivida, plano de imanência em constante construção.

Assim, compomos territórios existenciais de encontros e produção de devires fênix, cuja intensidade é impossível de ser fielmente traduzida ou interpretada. Cada experiência vivida expressa o desejo de (re)existir de outros modos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Chris. *A Lenda da Fênix*. Disponível em: [chrisallmeida.com/blog/2014/11/a-lenda-da-fênix](http://chrisallmeida.com/blog/2014/11/a-lenda-da-fênix). Acesso em: 29 de maio de 2019.
- BANDINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARROS, Manuel. O apanhador de Desperdícios. In: *Enunciar Cotidianos*, UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/07/18/o-apanhador-de-desperdicios-manoel-de-barros/> Acesso em: 19 de agosto de 2020.
- BOM-TEMPO, Juliana S. Por uma Clínica Poética: experimentações em risco nas imagens em performance. 2015. 209 p. *Tese (Doutorado)*, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254138>>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 16º ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 01. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 05. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. 13º ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3º ed. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- PELBART, Peter Pál. *Ensaio do Assombro*. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piroetas e mascaradas*. 6º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LISPECTOR, Clarice. Amor. In: NOGUEIRA JR., Arnaldo. *Projeto Releituras*. Disponível em: [http://www.releituras.com/clispector\\_amor.asp](http://www.releituras.com/clispector_amor.asp) Acesso em: 19 de agosto de 2020.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Humano Demasiado Humano*: um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia do Bolso, 2017.

STUBS, Roberta. *Devires de um Corpo-experiência*. 1º ed. Curitiba: Appris, 2019.

YONEZAWA, Fernando H. Afirmar uma Psicologia Fortalecedora da Vida com Nietzsche e Deleuze. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 26, n. 3, p. 853-876, set./dez. 2014.

Disponível em: [scielo.br/pdf/fractal/v26n3/0104-8023-fractal-26-03-0853.pdf](https://scielo.br/pdf/fractal/v26n3/0104-8023-fractal-26-03-0853.pdf).

Acesso em: 14 de abril de 2019.

SIMÕES, Aline dos S. *Devir Fênix: (re)existir para tornar-se outra(s)*. 2020. 87 p. *Dissertação (Mestrado em Ensino)*. Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, RS.

# DEVIR PASSARINHO: MALALA, ANNE FRANK, FRIDA KAHLO E AS MENINAS DA CASA DA MENINA

Débora do Couto Pereira

Dulce Mari da Silva Voss

Este escrito baila pelas linhas teóricas de Deleuze, Guattari, Foucault, dialogando com as existências de Malala, Anne Frank, Frida Kahlo e as meninas da Casa da Menina, instituição de acolhida a menores de Bagé/RS. Com a cartografia como meio para a pesquisa, trabalhei com oficinas literárias, enxergando essas meninas/mulheres como devir.

Todos esses que aí estão  
atravancando meu caminho.  
Eles passarão, eu passarinho.  
(Mario Quintana)

As provocantes palavras do “Poeminha do contra”, de Mario Quintana, incitam-nos a inventar essa escrita poética, agenciada pela produção de (des)territórios que entrelaçaram narrativas de experimentações estéticas em oficinas literárias na Casa da Menina<sup>1</sup> ativadas pela contação de histórias de Malala, Anne Frank e Frida Kahlo. Encontros que moveram potências, forças, ao experimentarmos a criação de devir passarinho.

Com base em Deleuze e Guattari (2012), entendemos que devir é força experimentada em movimentos de criação. Logo, devir não é imitação, nem correspondência, nem produção de algo que possa ser identificado como regressão ou progressão de um estado de coisas. Ou seja: “Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a

---

<sup>1</sup> A Casa da menina é uma instituição pública de acolhida temporária e atendimento de meninas em situação de vulnerabilidade social, localizada na cidade de Bagé/RS.

‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20).

Devir passarinho fabulado em passagens nômades das forças que imobilizam à outras forças de criação. Como fizeram as meninas da Casa da Menina ao serem atravessadas pelas histórias de Malala, Anne Frank e Frida Kahlo nas oficinas literárias. Coragem da verdade em dizer o que se pensa e assumir o risco ao enfrentar o que aí está “atravancando o caminho”.

Atitudes *parresistas*, forjadas na/pela coragem de dizer a verdade<sup>2</sup>, que é a verdade de cada vivente. Noção de *parresia* que Foucault (2010a; 2011) denomina como os modos de dizer-a-verdade, articulados às técnicas de governamentalidade e as práticas de si, não apenas para produção de sujeitos assujeitados, mas de um falar franco do sujeito que diz o que efetivamente pensa, o que implica certa forma de coragem e um risco assumido pelo que se diz ao que é ouvido. Portanto, para que a *parresia* aconteça não basta o sujeito pronunciar sua verdade, é preciso que essa verdade seja recebida e aceita por quem a ouve.

Quintana tem muito de Foucault e vice-versa; ambos se jogam às palavras com toda a força de potência. Assim, buscamos a coragem da verdade no que aqui percebemos e afirmamos de um dizer *parresista* poético ao deixar vazar, em palavras, as experimentações produzidas com as habitantes da Casa da Menina, ao longo de dois anos de “voos e pousos”.

Dizemos que as oficinas literárias experimentadas na Casa da Menina forjaram (des)territórios desenhados em “pousos e voos” na criação de uma arte de viver. Experimentações encarnadas, sentidas na pele, a

---

<sup>2</sup> Nos estudos de Foucault (2010a; 2011), *parresia* é a expressão que o filósofo usa para definir práticas políticas da cultura helenística e romana da Antiguidade Clássica, do cristianismo e do Estado Moderno, e que constituem a relação entre o sujeito e a verdade, ou seja, certas tecnologias de governo de si e dos outros que incitam os sujeitos a dizer-a-verdade sobre si mesmo como forma de condução das condutas para produção de vida social assegurada pela formação de uma ética pessoal e moral coletiva que demarcam as relações políticas.

percorrer nossos corpos e desfazê-los da condição de organismo, pelas forças que atravessaram, diluíram e misturam existências, corpos, livros, árvores, cores, pincéis, emoções, olhares e tantos outros elementos materiais e imateriais que compuseram territórios de criação.

Essas oficinas literárias compuseram a pesquisa cartográfica em “movimentos de saída de si” (KASTRUP, 2007), ou melhor, de saídas de nós, meninas, mulheres enredadas nessas linhas, nesse emaranhado de vidas pulsantes, latentes... E serviram de inspiração para a produção de uma dissertação de mestrado acadêmico em Ensino, na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Bagé (PEREIRA, 2019).

A cartografia é, diante das muitas possibilidades de produzir pesquisa, aquela que transgredir a ordem, acêntrica, não busca exatidão, não observa, não sobrevoa, pelo contrário, experimenta e mergulha na experiência, ressignifica o rigor científico a partir dos movimentos da vida. Desafio de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. (PASSOS; BARROS, In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17).

Cartografar, portanto, é um “método de pesquisa-intervenção”, mas que não se faz de forma prescritiva, permeado por normas fixas, objetivos pré-concebidos como respostas, como um lugar certo de onde chegar ou com tal pretensão. Muito menos carrega intenções de transformação da realidade. Intervir não é transformar, é desterritorializar, é se movimentar e através da “repetição”, não do mesmo, mas da “diferença” (DELEUZE, 1988, p. 11).

Não há separação “entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir”, mas “o primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, [...] eis o caminho metodológico” (PASSOS; BARROS, In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17-18).

Tal proposta é instigante, também desafiadora, por não se ater a possíveis finais, mas por permitir experimentar o processo, o mapa, o rizoma. “[...] a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano



de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano de experiência. (PASSOS; BARROS, In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17- 18).

É a partir do traçado do plano de experiência que se constitui a cartografia e não do sobrevoo, da observação; é do conhecer, do “fazer, criar uma realidade de si e do mundo” (PASSOS; BARROS, In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009 p. 30), é acompanhar processos, é caminhar com, é constituir e constituir-se o e no caminho.

Já a escolha em trabalhar com a produção de narrativas a partir da leitura e compartilhamento de conversas das histórias de Malala, Anne Frank e Frida Kahlo, deu-se por enxergar as narrativas como potentes dispositivos de criação, entrecruzamentos de histórias e experimentações vividas em tempos e lugares diferentes, voos potentes e atemporais, “alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois”, segundo Foucault (2010b, p. 289-290).

Não que a palavra seja imperfeita e esteja, em face do visível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irreduzíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. Ora, o nome próprio, nesse jogo, não passa de um artifício: permite mostrar com o dedo, quer dizer, fazer passar sub-repticiamente do espaço onde se fala para o espaço onde se olha, isto é, ajustá-los comodamente um sobre o outro como se fossem adequados. (FOUCAULT, 1999, p. 25)

Compartilhar essas histórias narradas nos livros com as meninas da Casa da Menina, movidas pelo desejo de criar possibilidades de voos potentes ao experimentar o prazer dos encontros nas oficinas literárias, entrecruzando existências afetadas pela alegria em estar juntas e desfrutar da companhia de cada uma, foi o modo como devimos passarinhos. Malala, Anne Frank e Frida Kahlo, meninas, mulheres de voos altos, pousos intensos, trajetórias pujantes, assim como as meninas da Casa da Menina.

A literatura se torna, assim, um campo fértil para deslocamentos, desterritorializações do pensamento e produção de singularidades, ressonâncias de vozes: “Existem muitas paixões em uma paixão, e todos os tipos de voz em uma voz” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 13).

Assim é a literatura: multiplicidades, possibilidades, potência e não decodificação. Literatura é cura, pois “a saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 14), compete criar possibilidades, voos.

A literatura é delírio e, a esse título, seu destino se decide entre dois pólos de delírio. O delírio é uma doença, a doença por excelência a cada vez que erige uma raça pretensamente pura e dominante. Mas ele é a medida da saúde quando invoca essa raça bastarda oprimida que não para de agitar-se sob as dominações, de resistir a tudo o que esmaga e aprisiona e de, como processo, abrir um sulco para si na literatura. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 15)

É “antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977 p.25); linha de fuga; rizoma. É olhar para as brechas, para aquilo que, de forma livre, ganha os céus e nos possibilita alçar voos quando experimentamos não apenas e de forma descontextualizada decodificar a vida, mas multiplicar as formas de experimentá-la, fazendo dela forças para imaginar, inventar outros olhares: “uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta...” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 15).

## ENTRE VOOS E POUSOS: AS OFICINAS LITERÁRIAS

Experimentar a vida em criação foi o que fizemos nas oficinas literárias na Casa da Menina, momentos de inventar, manipular, explorar, sentir vidas, voos, com livros, narração de histórias, conversas, ateliês de desenho, pintura, cenários, figurinos, movimentos. Territórios abertos que possibilitaram transitar, permanecer nos encontros ou deles sair quando as meninas desejassem.

O trabalho do cartógrafo, sua atenção, seu fluxo de pensamento, é comparado ao voo de um pássaro, o qual “desenha o céu com seus

movimentos contínuos, pousando de tempos em tempos em certo lugar. Voos e pousos diferem quanto à velocidade da mudança que trazem consigo” (KASTRUP In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 34).

Tal metáfora nos ajuda a compreender os deslocamentos a serem realizados para desenvolver o “rastreo”, ou seja, “acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo” e não apenas a busca por informações; o “toque, [...] quando a subjetividade do cartógrafo é afetada pelo mundo em sua dimensão de matéria-força e não na dimensão matéria-forma”; o “pouso, o qual indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom” onde “[...] um novo território se forma e o campo de observação se reconfigura”, e o “reconhecimento atento”, este “tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares”, “produzir conhecimento ao longo de um percurso de pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação” (KASTRUP In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 40- 45).

Mas por que pousar na Casa da Menina? Porque as meninas que transitam pela Casa vivem histórias tão potentes quanto as histórias das personagens dos livros que serviram de dispositivo para as experimentações literárias aqui narradas, modo que inventamos de alçar voos, desenvolver o rastreo, o toque e o reconhecimento atento, das forças mobilizadas com elas, personagens e meninas, em encontros alegres a criar devires.

A escolha pelas histórias de Malala, Anne Frank e Frida Kahlo, e não outras, deu-se por suas existências e atitudes *parresias* assumidas nos tempos e lugares que viveram experiências de luta, sobrevivência e criação em contextos de enormes desafios, desigualdades de gênero, étnicas e guerras.

Malala, menina muçulmana que viu nascer e viveu sob a crueldade do regime talibã. Inconformada com tal situação de opressão, por encorajamento também de seu pai, foi à luta pelo direito a educação das meninas do Paquistão, porta-voz das atrocidades lá vividas. Levou um tiro na cabeça para se calar e se amedrontar, mas como uma pequena grande heroína, levantou-se mais forte e, aos dezesseis anos de idade, ganhou o Prêmio Nobel da Paz, no ano de 2014. Malala hoje mora na Inglaterra à

frente da Fundação Malala, a qual luta pela educação das meninas mundo afora (YOUSAFZAI; LAMB, 2013).

Anne Frank, menina judia de origem alemã que viveu na época do holocausto. Esta se escondeu dos nazistas por dois anos no sótão de um sobrado juntamente com sua família e, durante todo esse tempo, escreveu um diário sobre tudo que lhe acontecia. Descoberto o esconderijo, a menina e as pessoas que estavam com ela, foram levadas para os campos de concentração e seus escritos, guardados. Após certeza da morte da menina, entregaram todos os papéis ao pai da jovem, Otto Frank, o qual realizou, mais tarde, o desejo da filha: a publicação do livro com as memórias da adolescente (FRANK, 2010).

Frida Kahlo, jovem mexicana que teve uma vida repleta de percalços. Um dos mais marcantes foi quando, aos dezoito anos de idade, sofreu um grave acidente: uma barra de ferro, literalmente, atravessou a jovem ao meio, atingindo sua coluna vertebral. Frida ficou vários meses acamada em recuperação e foi neste período que nasceu a pintora, a artista plástica que, mesmo sem poder se deslocar sem auxílio, de um lugar para outro, pintava autorretratos. Após sua recuperação, conhece e se casa com Diego Rivera, início de um dos mais amorosos e turbulentos romances. Enfim, movida por uma grande paixão, a vida dessa jovem se mescla entre o amor e a arte, vivendo momentos de grandes sofrimentos e outros tantos prazeres. Também foi muito reconhecida e premiada pelo seu trabalho artístico (HERRERA, 2011).

Malala, Anne e Frida, experiências de vida retratadas na literatura que permitem refletir sobre resistências às posições fixas e binárias do que é ser mulher, do que é o certo ou o errado, do que pode ou não pode em uma dada cultura. Corpos e existências que transbordam além da condição de organismo e inventam suas próprias existências. O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir, que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2008, p. 56).

Fronteiras em que existências de mulheres, como as personagens aqui narradas, e as meninas da Casa da Menina deslocam barreiras, limites, pois não estão do “lado de cá” nem do “lado de lá”, mas entre, no meio, ao

mesmo tempo dentro e fora de um modo que estabelece lugares, posições, verdades. O que move mulheres como Malala, Anne, Frida, as meninas da Casa da Menina a voarem entre paisagens, nas fronteiras e inventarem outras existências, expandirem potências?

Movimento da repetição, o qual “diz respeito a uma singularidade não permutável, insubstituível (DELEUZE, 1988, p. 2), ou seja, diferença pura, diferença em si mesma. E o que nos mostra as experimentações vividas no entrecruzamento das histórias compartilhadas entre meninas-mulheres que expressam singularizações no que passamos a narrar.

No primeiro encontro, conversamos e vivenciamos contação de histórias em que participaram duas meninas. Antes de tudo, falamos nossos nomes, conversamos sobre onde estudavam, o que faziam, o que mais gostavam na escola ou se não gostavam também.

Depois, passamos a ler, ouvir e produzir a narrativa do livro *Malala e seu lápis mágico*, onde diz que a menina sonhava em ter um lápis que quando ela desenhasse pudesse transformar as realidades sofridas vistas por ela em seu país de origem, o Paquistão. Elas gostaram da história. O encontro foi um pouco tímido, pois não manifestaram de imediato suas percepções, mas quiseram um reencontro na semana seguinte.

No segundo encontro, seis meninas participaram das atividades. Nesse retorno à Casa, fui surpreendida<sup>3</sup> por uma calorosa acolhida das meninas, havia mais pessoas chegadas recentemente ao local. Fui levada por elas à sala de estudos, nos sentamos em torno da mesa e apresentei novamente o livro da Malala, mas desta vez quem contou a história foram duas meninas. Elas leram o livro às demais e conversaram sobre a figura da Malala.

Uma delas estava empolgada com a história, pois já havia ouvido na semana passada, a outra também se emocionou, fez uma leitura bem

---

<sup>3</sup> Os fragmentos aqui descritos foram extraídos do diário de bordo de uma das autoras que desenvolveu as oficinas literárias na Casa da Menina, por isso a escrita, por vezes, foi feita na primeira pessoa do singular.

entonada, fez ainda relações com algo lido na escola e semelhante à história contada ali. As demais meninas ouviram atentamente.

Após esse momento, propus que escolhessem canetas coloridas e folhas em branco para, como Malala, pegar o lápis mágico e desenhar, o que poderia ser feito se possuíssem tal objeto (lápis mágico). Em seus desenhos e escritas, as meninas disseram mostrar desejos (mais amor ao próximo, geladeiras cheias de comida, mundo sem miséria).

Figura 01: Desenhos e textos produzidos pelas meninas.



Fonte: Autora (2018).

Ao final, perguntei a elas se eu poderia voltar na próxima semana e elas me disseram que sim e que se eu quisesse poderia voltar mais vezes. Disseram-me também que queriam que eu morasse lá com elas. Foi tocante e intenso!

No terceiro encontro, havia entre cinco, quatro e três meninas, destas, três permaneceram todo o tempo. Nesse dia, retornei com a proposta de trabalhar a contação da história da Casa da Menina contada pelas próprias meninas.

Ouvi tanta coisa bonita sobre a Casa, por exemplo, a sala de “matar a saudade” é a descrição dada por elas à sala de visitas, onde elas recebem seus familiares; o “lugar da bagunça” é o quarto. E realmente, naquele lugar, elas sentiram-se à vontade e até brincaram um pouco com balões. As narrativas eram construídas pelas meninas enquanto andávamos pela Casa e, a cada

espaço em que pousávamos, desde a primeira sala, íamos formando a história. Andamos por quase todos os espaços que compõem o prédio e, a cada novo espaço habitado, elas recomeçavam a história desde o princípio e adicionavam, ao final, a narração do ambiente em que estávamos.

Terminadas as narrativas, retornamos para a sala de estudos, que foi a primeira da brincadeira, e escrevemos toda a nossa história no papel. Uma das meninas ia lembrando os lugares e quem quisesse poderia escrevê-los. Então, entreguei uma folha para quem queria fazer o registro e começamos a contar e escrever o que vivemos juntas. Eis a narrativa que construímos juntas<sup>4</sup>: “Era uma vez, uma sala de estudos onde as meninas gostavam de pintar com a Tia Quintana e quando ela foi embora tudo ficou muito triste. A sala da psicóloga é onde elas nos ajudam a nos aliviar. Logo à frente, tem um pátio onde as meninas gostavam de brincar de vai e vem. E lá, tinha uma casinha muito importante. Depois, tinha o banheiro das psicólogas onde elas faziam o número 1, número 2, lavavam as mãos e cuidavam da higiene. No dormitório, as meninas dormiam e faziam bagunça. Já no refeitório tinha o lanche e a comida era muito boa. No berçário, uma delas [falam o nome da menina] e os bebês dormiam e no corredor a [nome] tinha medo de passar à noite. A sala da coordenação era o lugar onde as meninas iam conversar quando aprontavam e, também, para pedir roupa e sapatos no inverno. A sala de visita é onde os amigos e familiares nos visitam para matar a saudade, na sala de estar a gente se deitava, dormia e olhava televisão e, na sala de estudos, voltamos para terminar e escrever a história.”

Por último, a menina que narrou a história para escrevermos disse que deseja ser escritora, então eu propus a ela escrever sua história e ela topou. Pediu-me o livro da Malala emprestado e disse que na próxima semana devolveria junto com a história da sua vida, escrita por ela mesma. Essa menina apenas repetia que sua narrativa pessoal é muito triste.

No quarto encontro, tinha apenas uma menina na casa. Sentamo-nos no brinquedo da pracinha e conversamos. Então, ela me contou que havia

---

<sup>4</sup> A partir dos relatos das meninas, fui registrando essa narrativa.

fugido da escola para visitar seu namorado na prisão, pois ele tinha sido preso há algumas semanas. Fiquei com ela enquanto as demais voltavam da escola.

Quinto encontro, dessa vez, tinha seis meninas. Fui recebida por elas no pátio, estavam sentadas embaixo de uma árvore, conversando. Aproximei-me, sentei-me com elas e seguimos conversando. Disse que havia trazido uma história nova, de outra menina. Comecei a contação da história de Anne Frank de forma resumida, não me apegando a detalhes do livro para não as cansar, apenas ia mostrando algumas figuras no livro para ilustrar a minha fala. Elas, ansiosas por saberem a vida de Anne, faziam-me perguntas para que antecipasse o fim da história. O interessante é que enquanto eu contava a história, elas se envolviam, seus olhos não saíam dos meus, nem do movimento da minha boca ao pronunciar a narrativa. Foi encantador!

Faziam comentários sobre a história ser triste. Logo após, entreguei a cada uma um caderno e um lápis. O primeiro fazendo referência ao *Diário de Anne Frank* e o segundo ao *Malala e seu lápis mágico*, cadernos que nas capas estavam impressas imagens de meninas jogando bola, plantando árvores, dançando. Pedi a elas que, se quisessem, enfeitassem, colorissem, conforme seus gostos, e fizessem uso deles para escrever, desenhar, contar suas histórias, assim como Anne Frank.

Ao final daquela deliciosa tarde, abracei a todas e uma delas me pediu que não terminasse o projeto depois da terceira personagem ser apresentada, mas que eu ficasse lá com elas, porque não havia o que fazer às tardes.

Sexto encontro na Casa da Menina, duas participantes, as pequenininhas oscilavam na participação, saindo e entrando na sala. Nesse dia, fui com a ideia de conversar com as meninas sobre o que haviam escrito nos seus diários, mas ainda não tinham colocado nada. Comecei a conversar sobre o livro da Anne Frank com uma das meninas que não tinha escutado ainda. Mas ela não estava muito disposta a ouvir. Colocou sua cabeça no meu ombro e percebi que queria mais atenção, carinho e não contação de histórias.



Fiquei conversando com ela de tudo um pouco, depois chegou outra, maior, e a conversa se desenrolou até às 16h, meu horário limite na Casa. Nessa conversa, elas me contaram sobre suas vidas, pais envolvidos com drogas, traficantes, usuários, recorrência delas às casas de abrigo para menores, ou seja, a Casa da Menina não era a primeira na vida delas. A menina maior, contou-me que já havia sido expulsa do colégio por bater na professora, na verdade, ela reagiu a muitas provocações de um colega e acabou atingindo a docente.

O que mais me tocou foi a coragem das meninas de compartilharem comigo suas histórias, mesmo que tristes, pois senti o quanto estavam à vontade e que esperavam de mim era apenas uma atitude de escuta sensível, sem julgamentos ou conselhos do que deveriam fazer. Até porque eu não estava ali para isso.

Sétimo encontro, quatro participantes. Desenvolvi um ateliê de criação de figurinos. Levei capas coloridas e nos vestimos, também levei alguns livros para que elas escolhessem o que queriam ler ou até mesmo ficar para lerem em casa.

Sentadas sobre almofadas no tapete da sala de TV, ficamos conversando sobre livros, lendo e escolhendo títulos. Interessante foi a chegada de uma menina que perguntou se poderia participar e eu disse “sim”. Então, ela fez menção às capas, dizendo: “mas não precisa usar isso?”. Entreguei uma a ela e, em seguida, foi buscar sua literatura em meio aos livros que já havia na casa, estes de montagem, castelos, enfim, mais infantis.

Logo após, uma das meninas que sempre ficava comigo até o final dos encontros, disse que havia escrito em seu diário e queria ler. Ela leu coisas de seus amores, saudades, faltas de frequentar sua igreja. Foi tão bonito! Ela lia para mim, ria quando o assunto era engraçado, ficava séria quando eram assuntos das suas saudades, enfim, um misto de emoções. Essa menina mostrou ter um cuidado enorme com sua irmã mais nova de 4 anos que também estava na Casa. Elas ficaram com vários livros meus para lerem, pois eu havia prometido que os levaria.

No oitavo encontro, tinham cinco meninas, algumas novas na Casa. Pousei no local com uma sacola cheia de panos coloridos, um espelho e o livro da Frida Kahlo. Sempre quando chegava, era recebida com muitos

abraços e isso era tão bom! Entreguei a elas os panos e disse que era para montarem um espaço do jeito delas, como quisessem. E assim o fizeram, após os panos, colocamos o espelho deitado de forma que elas se enxergassem. Sentamo-nos em meio ao ambiente colorido montado no pátio da Casa e comecei a contar a história da Frida para elas, enfatizando que ela pintou autorretratos por muitos anos diante do espelho, em função do acidente que havia acontecido na sua juventude.

*Figura 02: Ambiente criado pelas meninas*



*Fonte: Autora (2018).*

Após a contação, as meninas receberam uma folha, lápis e canetas coloridas para desenharem a si diante do espelho. Foi engraçado, desafiador para elas, nenhuma delas queria fazer qualquer traçado. Ao final, todas desenharam, cada uma a seu modo.

Nesse dia, havia duas meninas novas participando e uma delas não parava de falar da sua festa de 15 anos, a qual havia ganhado, que se achava linda e que hoje ela era feliz. Perguntei a ela se era feliz na Casa da Menina, ela respondeu que não, preferia estar em casa. Compreendi que era o lugar da sua família.

Percebi que essas meninas já frequentaram a casa antes ou já se encontraram em outros lugares de acolhimento. Recorrentes situações de afastamento das suas famílias, devido a situações de vulnerabilidade.

Meninas que apesar do sofrimento, impressionam a qualquer um pela potência em querer viver e desfrutar seus sonhos.

Quando disse a elas que iria apresentá-las a terceira personagem das histórias que queria contá-las, a menina que mais se envolvia com as histórias me perguntou, com tom de preocupação, se eu já iria embora. Senti o quanto essa menina gostava da minha presença e das horas que passávamos juntas, pois eu havia falado no começo, em abril, que seriam três obras apresentadas a elas e agora estava na última.

Ao longo dos voos e pousos experienciados na Casa da Menina, muitas foram as vezes em que as próprias meninas recontavam as histórias com as suas palavras, associavam com outros livros já lidos, lembravam de terem ouvido algo sobre uma das obras e também não se conformavam que, entre as três figuras femininas lidas, apenas uma ainda está viva; Malala.

No final do ano (dezembro de 2018), reuni-me com as meninas que estavam na Casa da Menina para prepararmos meu aniversário, o qual ocorre em 09 de janeiro e que há quatro anos comemoro com elas. O diferente dessa vez, é que não idealizei o que elas gostariam de ter em uma festa de aniversário, mas o que elas realmente queriam. Pode-se imaginar agora o que elas pediram, o que planejaram, desde pula-pula até o recheio do bolo, passando por docinhos e salgadinhos. Deixei que dissessem tudo o que queriam e sonhavam para que depois eu pudesse ver o que daria para ser concretizado.

No dia 09 de janeiro, cheguei à casa e fui arrumar a mesa, as comidas, e pedi que as meninas me ajudassem, afinal, a festa era delas. Montaram a mesa de doces, cantaram “parabéns a você”, brincamos junto com alguns amigos e família que foram para me ajudar, foi uma tarde chuvosa de verão muito agradável.

Se segui lá depois dessas vivências? Segui, sim! Os voos e pousos foram tão intensos, únicos, que fiquei por mais tempo do que o previsto, pois elas mesmas pediram para não terminar os encontros.

Com as meninas, vivemos singularidades transgressoras do padrão cultural-social heteronormativo e excludente que destrói qualquer plano de imanência no governo da própria vida. Malala, Anne Frank e Frida Kahlo são devires, porque não são “entidades molares” [...], ou seja, não são

mulheres [...] “enquanto tomada numa máquina dual que opõe ao homem [...] ora, o devir-mulher não é imitar essa entidade, nem mesmo transformar-se nela” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 71).

Conforme Deleuze e Guattari (2012, p. 41), [...] “cada indivíduo é uma multiplicidade infinita” [...], onde [...] “as coisas distinguem senão pela velocidade e a lentidão”. As vidas dessas três personagens, cada uma é uma multiplicidade sem fim, “seres em fuga”, seus “planos de imanência ou de univocidade, que se impõem à analogia”, não imitam, não reproduzem, mas criam linhas de fuga de suas existências, não se deixando sufocar pela concepção do Uno em seus tempos, e por isso, dizemos devir-Malala, devir-Anne Frank e devir-Frida Kahlo.

Por fim, pensamos que as oficinas literárias desenvolvidas na Casa da Menina com as histórias de Malala, Anne Frank e Frida Kahlo, tornaram-se dispositivos para pensarmos em vidas que se fazem como possibilidades de potência, de força, de afecto nas suas próprias existências rizomáticas, ramificadas em meio às multiplicidades.

## VOAR É FINITO?

Vivemos conjugando o tempo passado (saudade, para os românticos)  
e o tempo futuro (esperança para os idealistas).  
Uma gangorra, como vês, cheia de altos e baixos- uma gangorra  
emocional.  
Isto acaba fundindo a cuca de poetas e sábios  
e maluquecendo de vez o Homo sapiens.  
Mais felizes os animais, que, na sua gramática imediata,  
apenas lhes sobra um tempo: o presente do indicativo.  
E que nem dá tempo para suspiros...  
(Mario Quintana)

É o tempo presente que nos move e desacomoda, desacomodou também Malala, Anne Frank, Frida Kahlo e as meninas da Casa da Menina, devires passarinhos em voos e pousos constituindo rizomas; incomodadas e afetadas pelos lugares de onde falam; não apreciadoras apenas do “tempo passado dos românticos” ou do “tempo futuro dos idealistas”, mas de um tempo presente que berra, incendeia, agita a vida num romper explosivo de linhas de fuga, possibilidades, meios, existências.

Malala, Anne, Frida e as meninas da Casa da Menina a voarem entre paisagens nas fronteiras e enxergarem o belo onde outros só veem tristeza. Expandir potências nas suas existências, onde outros acreditam ser abandono, “faltas”, sofrimento – gaiolas...

Engaiolamento das/nas instituições inventadas, desde a era moderna - escolas, prisões, quartéis, manicômios – que mudam de nome - clínicas, orfanatos, casas de acolhimento – mas não deixam de aprisionar potências para governá-las, transformá-las no mesmo, no padrão social e humano normalizado. Meninas da Casa da Menina colocadas em gaiolas: “coitadas, pobres órfãs sem lar”; Malala na gaiola: “uma revoltada às tradições culturais do seu povo”; Anne Frank engaiolada: “uma adolescente rebelde em meio à 2º Guerra Mundial”; e Frida Kahlo na gaiola: “uma louca subversiva, de relacionamentos promíscuos”. Tudo isto é linguagem, discursos que sobrevoam territórios e que se entrecruzam em representações, em unidades: “este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20).

Vidas são rizomáticas e não arborescentes; possuem força de potência e não são impotentes; são vivas e não macambúzias e é por isso que na produção das existências é intrínseca à produção da linguagem através de agenciamentos, rupturas, fluxos e movimentos que interferem e modificam estratos, criam linhas de fuga que fabricam processos de desterritorialização pelas quais fogem sem parar (Idem, 2011, p. 18-25).

Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma à outra. É por isso que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau (Idem, 2011, p. 26).

Logo, propomos, aqui, pensar existências de outros modos, por “[...] processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades”, pois estas “[...] são próprias da realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito” (Idem, 2011, p. 10).

Passarinhos não cabem em gaiolas. É de sua natureza voar! Voar ao infinito. Pousar de vez em quando. Voltar a voar, ganhar os céus e enxergar o belo que acontece na vida vivida em intensidade.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 284p.

DELEUZE, Gilles. *Kafka*: por uma literatura menor. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. 2ª ed., vol. 01. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011, 127p.

DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. 2ª ed. vol.02. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011, 128p.

DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. 2ª ed. vol.04. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012, 195p.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 422p.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. Curso dado no Collège de France (1891-1982). 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, 704p.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: \_\_\_\_\_. *Repensar a política*. Ditos & Escritos VI. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010b, pp.289-347. 390p.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: governo de si e dos outros II*. Tradução: Eduardo Brandão. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, 339p.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*: edição integral. Tradução de Ivanir Alves Calado. 30ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010, 352p.

HERRERA, Hayden. *Frida*: a biografia. Tradução: Renato Marques. São Paulo: Globo, 2011, 620p.

KASTRUP, V. *A Invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008, p. 17-23.

PASSOS, E.; BARROS, L. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 150-171.

PEREIRA, Débora do C. A arte de viver o voo do passarinho: experimentações estéticas ativadas pelas histórias de Malala, Anne Frank e Frida Kahlo com as meninas da Casa da Menina (Bagé/RS). *Dissertação (Mestrado em Ensino)*, Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, RS, 2019.

QUINTANA, Mario. *A vaca e o hipogrifo*. 4ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 1983, 102p.

QUINTANA, Mario. *Na volta da esquina*. Porto Alegre: Editora Globo, 1979, 116p.

YOUSAFZAI, Malala. *Malala e seu lápis mágico*. Tradução: Lígia Azevedo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018, 46p.

YOUSAFZAI, Malala. LAMB, Christina. *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. Tradução: Caroline Chang, Denise Bottmann, George Schlesinger e Luciano Vieira Machado. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, 342p.

# BRINCAR DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Semíramis Martins Corrêa

Dulce Mari da Silva Voss

Dizer sim...

Encontramos em Nietzsche (2016) inspiração para o exercício do pensamento que move essa escrita, quando esse filósofo inquieto escreve a metáfora da transformação do camelo, espírito pesado que padece da sobrecarga de todas as verdades, em leão, que tem coragem de dizer não ao dever e instaurar sua própria liberdade, e que, mais uma vez, se transforma em criança, o único ser que é capaz de dizer sim...

Pensamos esse ser criança não como forma, unidade ou totalidade, mas multiplicidades e movimentos de criação que crianças experimentam com outros seres e as coisas do mundo que habitam. Vários mundos inventados, imaginados pelas crianças que se movimentam em relações íntimas e singulares entre si e com outros/as. Deleuze (1985) nos diz que entre a ação e a reação, abrem-se brechas para a virtualidade, multiplicidade temporal, possibilidade de criação, devir, um novo real que acontece no minoritário, constituindo um outro modo de existência ou de uma existência que se atualiza de outro modo. Pois devir é força-potência gerada pelos perceptos e afectos de um viver intenso e singular.

Esse modo de pensar as existências das crianças como multiplicidades que se misturam a outras forças vivas ou não vivas pela imaginação e criação, constituindo a cada instante um modo singular de devir criança, leva-nos a experimentar diversas infâncias de diferentes formas e em distintos territórios, como as escolas de Educação Infantil.

Mas que territórios? Territórios do brincar na Educação Infantil em que crianças junto com os adultos, educadoras/es possam experimentar tais processos de singularização, deslocando-se de espaços/tempos programados para capturar as subjetividades e inseri-las nos padrões de subjetivação capitalística que, como diz Guattari e Rolnik (2013), coagem indivíduos a



integrarem-se aos códigos de normalização social, sexual, política e cultural vigentes nas diferentes sociedades.

Integração e normalização que não cabe aos indivíduos escolher, mas que são engendradas nos agenciamentos coletivos, em grande parte, produzidos pelo Estado via outros equipamentos coletivos, como as escolas que cumprem historicamente o papel de disciplinarização dos corpos e mentes (FOUCAULT, 2014).

Um primeiro deslocamento e desvio aos agenciamentos que imobilizam potências é o de abrirem-se e moverem-se a outras possibilidades. Entre elas, o brincar como experimentação e composição com elementos da natureza e outros materiais, possibilita às crianças estabelecer relações entre si e nos mundos que passam a habitar, o que indica pistas para a ação de educar.

Assim, os brincares se constituem em ato pedagógico de comunicação, interação e aprendizagem, não só para as crianças, mas também para educadores/as. É no brincar espontâneo e criativo que as crianças constroem conexões e experimentam relações prazerosas entre si, os outros e o mundo imaginado. A brincadeira que não acontece de um só jeito. O brincar como ação-invenção que investiga, “mexerica”, criação de fantasias, experimentação de devires e quando educadoras/es entram nessas brincadeiras infantis também experimentam devires outros.

Então, o desejo de transformação (tornar-se leão) está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado. Experiência aqui entendida como nos propõe Larrosa (2017, p. 18), quando diz “que é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ou seja, o que potencializa aprendizagens novas, pois permite ampliar relações com o mundo, com os outros e com nós mesmos. No entanto, para que essa experiência possa acontecer e nos tocar, requer um “gesto de interrupção” (p. 25) que nada mais é que um momento simples aos olhos da escrita, mas complexo no cotidiano que é de se propor uma parada para que se pense, se olhe, se escute, se sinta, se demore; um momento para que se suspenda o juízo, a opinião, a vontade; um tempo para “[...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros,

cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2017, p. 25).

Experimentar o brincar como ação criadora, nessa pesquisa, foi o que impulsionou relações íntimas entre seres, com os materiais, com os espaços e consigo mesmo. Como diz Piorsky (2016, p. 64) “o interesse pelo íntimo das substâncias vai da superfície dos materiais, sua pele, ao mais enraizado anatômico do mundo natural. A anatomia do mundo é um sonho arqueológico do brincar”.

Para isso, os espaços e tempos que se destinam à educação escolar das crianças devem possibilitar relações e criações de hipóteses nas quais as crianças leiam e traduzam suas experiências. “O espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde ir olhar, ler, pensar”. Ou seja, o espaço se constitui em um dos elementos mais significativos e indispensáveis para a produção e leitura de mundo nas infâncias.

O bruto da forma e da aparência é a síntese de uma formulação quase só imaginária, que se contenta com a narrativa própria da imaginação. A matéria é apenas suporte que recebe modulações mutáveis. Já a imaginação transmite aos corpos, aos materiais, uma impressão, um halo estético, um poder mágico. Ela habita os objetos dando-lhes ser. (PIORSKI, 2016, p. 68)

Foram esses pensamentos e desejos que moveram a realização da pesquisa cartográfica por meio de oficinas de experimentação do brincar com elementos da natureza e materiais não estruturados<sup>1</sup> e que envolveu educadoras das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de

---

<sup>1</sup> Rosa *apud* Botas (2018, p. 22) define materiais não estruturados “como aqueles que ao serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso da criatividade do educador”, ou seja, são objetos da vida cotidiana tais como caixas de vários tipos, embalagens, rolos de tecido, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos ou elementos da natureza que sirvam para compor brincadeiras.

Educação de Bagé (RS). Encontros em que o brincar foi o dispositivo para dialogar, vivenciar e pensar possibilidades na educação das crianças. A pesquisa se deu nesses espaços/tempos de intervenção abertos, ou seja, embora houvesse uma preparação inicial, os encontros ganhavam outras roupagens de acordo com as sinalizações dos sujeitos, dos espaços físicos que ocupamos, das condições climáticas e de outras circunstâncias e interesses que surgiam.

As experiências vivenciadas nas oficinas constituíram um mapa da formação, aqui cartografado quanto às percepções e afecções das educadoras que experimentaram o brincar como dispositivo que buscou potencializar o pensamento e a criação em torno da docência na Educação Infantil.

## AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR

As experiências vividas com as educadoras que participaram das oficinas do brincar, constituíram diferentes territórios de experimentação do fazer-saber, ou seja, “espaços de aprendizagem inventiva”:

Como espaços coletivos, são territórios de fazer junto. O processo de aprendizagem inventiva se faz através do trabalho com materiais flexíveis que se prestam à transformação e à criação. Os participantes da oficina estabelecem com tais materiais agenciamentos, relações de dupla captura (Deleuze, 1998), criando e sendo criados, num movimento coengedramento. Ao fazer e inventar coisas, se inventam ao mesmo tempo. Nas oficinas ocorrem relações com as pessoas, com o material e consigo mesmo. (KASTRUP; BARROS. *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 84)

A preparação das oficinas começava dias antes de realizá-las, afinal foram muitos materiais, livros, objetos, artefatos. Um primeiro desafio, foi chegar em algumas escolas, pois apesar de Bagé ser uma cidade cuja área urbana é pequena, há muitos lugares e comunidades que ainda eram desconhecidos. Muitas voltas nos bairros, até finalmente chegar ao destino. Expectativa e curiosidade a cada ida nas escolas: como seria o grupo de educadoras, como seriam os lugares, quais possibilidades haveriam de experimentar o brincar, quais interesses teriam sobre a temática, o que

estavam esperando ouvir, aprender, enfim, um misto de sentimentos, olhares e sensações, afinal o que se buscava era experimentar “[...] aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido” (BARROS; KASTRUP, p. 61).

Para evitar imprevistos, a chegada era cedo a cada encontro combinado, e assim tinha-se a possibilidade de caminhar pelos espaços e encontrar em algumas escolas além das salas, o pátio e nele muitos elementos que puderam compor o conjunto das instalações e de materiais para o brincar da docência. As instalações eram organizadas antes da chegada das educadoras. Algumas chegavam ansiosas, curiosas, acolhedoras. Outras mais desconfiadas. Quase sempre a acolhida era com abraços afetuosos de boas-vindas, que sinalizavam que as manhãs ou as tardes seriam prazerosas.

E aos poucos, uma a uma e em pequenos grupos, as educadoras iam se movimentando, como fluxos, ocupando os espaços, desenhando a configuração rizomática das oficinas, que misturavam corpos, objetos, lugares, emoções, pensamentos reterritorializando as estruturas (estratos) das escolas.

Cada oficina começava com o convite para que explorassem a composição dos espaços e materiais e que olhassem para o tanto de elementos que ali havia. A partir desse convite, vinha-se a interação que buscava acionar as memórias de infância que tinham sobre o brincar. Muitas falavam dos lugares onde moravam, dos cheiros, das sensações, da diversão, com quem e como brincavam. Foi possível perceber nos olhares e nas falas muitas inquietações, mas também algum brilho de curiosidade e encantamento pelo que se estava conversando, compartilhando, aprendendo.

As educadoras sentiam-se afetadas pelas experimentações do brincar inventivo, ao interagir entre si, com os materiais disponibilizados nas instalações, exercendo uma escuta sensível, manifestando-se com perguntas, contando sobre os seus cotidianos e suas vivências. Fagulhas que se acendiam e cresciam, até aquecer a todos nos ambientes em que estávamos. Nelas, nos movemos a pensar e experimentar docências, infâncias e brincares.

As oficinas, mesmo que momentaneamente, possibilitaram problematizar certas certezas, vivenciar e compartilhar novas aprendizagens. Assim, “[...] a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP. *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 73).

“Meu quintal é maior do que o mundo” (BARROS, 2015, p. 122)

Nas oficinas que aconteceram em dias ensolarados, pudemos aproveitar o pátio das escolas e instigar as educadoras a perceber a pluralidade de possibilidades de experimentar os espaços e materiais nas escolas para além das paredes das salas que cercam e dividem estruturas.

De início, algumas diziam que este espaço era pouco explorado por elas. Que iam ao pátio com as crianças para que elas ficassem livres, em algum momento do dia, e usam apenas os brinquedos fixos que estão à disposição.

Redescobrimos, então, as potencialidades do brincar no pátio, “muitas coisinhas” da natureza que foram buscadas e passaram a compor, junto com os outros tantos elementos, o repertório de materiais que fez parte das instalações. Ao se depararem com as instalações, certa magia acontecia, uma espécie de espanto, mas também de (re)conhecimento. Esse é o “nosso lugar” de todo dia, organizado de outros modos, outros jeitos, e o que acontecia desse momento em diante? Elas se permitiram sair do lugar comum, criar, experimentar e até agregavam outros elementos às suas brincadeiras:

“Consegui me abrir para as oportunidades que não conseguia ver no pátio da escola. A partir dessa vivência irei buscar junto com meus alunos outras maneiras de utilizar os espaços da escola e os materiais que nele estão e nunca havia imaginado utilizar.” (Zoé)<sup>2</sup>

As imagens recontam esse momento quando revisitadas para essa escrita muito melhor que as palavras:

---

<sup>2</sup> Nomes fictícios atribuídos às participantes das oficinas.

Composições do brincar no pátio das escolas



Fonte: Autora (2018).

Nas oficinas, o brincar abria linhas de fuga que desterritorializaram os padrões de atuação solitária e padronizada da docência em cada sala de aula, pois as educadoras desenhavam suas brincadeiras, interações, diálogos em torno do brincar, troca de experiências que moveram pensamentos em torno dos nossos fazeres docentes nos cotidianos das escolas.

Contudo, ao relatarmos nas escritas as experiências vividas nas oficinas, percebemos que muitas educadoras carregam a força da tradição pedagógica na produção das docências:

“Trabalho com o maternal II geralmente as minhas práticas partem da observação dos alunos. E nesse contexto, preparo tarefas ou situações em que juntos eles consigam desenvolverem-se.” (Ana)

“O que ensinamos? Auxiliamos as crianças no convívio social (indicando o cuidar do outro, respeitar o outro, interagir de forma produtiva) onde todos podem produzir e crescer juntos.” (Ana)

“Atualmente em nossa escola já viemos numa caminhada para mudarmos nossa proposta. Inclusive eu já venho aplicando algumas variedades de materiais não estruturados em minhas propostas de trabalho com intuito de proporcionar uma melhor aprendizagem.” (Lúcia)

“Tornando mais fácil o momento de planejar para os alunos, de forma a utilizar materiais que estão ao acesso.” (Vera)

“A criança vai expor o que é ser criança, enquanto explora, cria, inventa e brinca, aprende a ser um engenheiro, uma dona de casa ou, enfim, onde a criança trabalha várias áreas da educação como linguagem, matemática etc., sempre brincando.” (Inês)

Tradição pedagógica (a figura do Camelo anunciada na metáfora nietzschiana) que povoa a docência na Educação Infantil, quando essa se traduz no entendimento das experimentações vividas nas oficinas como “aplicação ou utilização de materiais variados”. Quando persiste a ideia de “um ser” criança natural, unitário, cabendo a nós, educadoras das infâncias, conduzir o processo pedagógico de modo a encaminhá-las para um futuro em que adultos outros “serão” (“engenheiro”, “dona de casa”, etc.), e que, para isso, precisam aprender “linguagem e matemática”.

Concepções enraizadas que nos fazem assumir posições na docência das infâncias enquanto sujeitos que restringem seus fazeres a planejar,

preparar e avaliar atividades como simples tarefas para que as crianças estejam ocupadas, sem que estejamos atentos e envolvidos com elas enquanto agem, dizem e inventam coisas.

Por um “desinventar objetos” (BARROS, 2010, p 300)

E naqueles dias que o pátio e os elementos da natureza eram inacessíveis, pois ou o frio se mostrava intenso ou chovia torrencialmente, o que vinha a compor os brincares que seriam experimentados eram os muitos objetos. Os ambientes escolares, territórios cotidianos dessas educadoras, eram reterritorializados com as instalações e com esses materiais. Caixas, cones, pedaços largos e estreitos de madeira, tecidos, lençóis, cadeiras, fizeram parte do brincar inventivo.

Ao organizar esses ambientes, principalmente nos espaços internos das escolas criávamos composições estéticas que atraíssem o desejo de brincar. Não podia ser de qualquer jeito – precisava ser inspirador, pois a forma como dispomos os materiais fala muito das intenções que temos com eles.

O mundo material tem repercussão direta no mundo simbólico. Um se comunica com o outro. A materialidade do brincar é do campo das significâncias da alma. Perpassa o tato, o olfato, a audição e o paladar, alcançando tais impressões sensoriais para o dinamismo dos símbolos, acordando imagens e arcaísmos do ser, comungando a vida presente com a memória longínqua das gerações. Exige do educador um estudo cuidadoso e empático do alcance das impressões, uma audição musical para as estripulias do eco imaginal em cada alma, uma visão para além dos limites da retina. (PIORSKI, 2016, p. 85)

Em conjunto, em pequenas coleções, por aproximação de tipo de material, possibilitamos o brincar inventivo potencializador de investigações e interações. Esses materiais têm texturas, cores, cheiros e até sabor. Experimentar o brincar com objetos que acolham e que possibilitem criações.



## Brincares



Fonte: Autora (2018)

Assim, cada “cantinho” das escolas tornava-se território de possibilidades imensas para reinventar a docência com as crianças, educadoras como sujeitos da experiência:

[...] o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. (LARROSA, 2017, p. 245)

E quanto mais seguimos com as experimentações do brincar inventivo, a cada encontro, novos elementos, repertórios, brincadeiras, composições e histórias eram criadas.

A forma como se organizam esses materiais já é uma espécie de brincadeira. Convida a pessoas criar um planejamento, uma

organização, a estabelecer critérios, mas principalmente implica a relação que o indivíduo estabelece com os elementos da sua coleção. Estão presentes a pesquisa, o afeto, a imaginação e todos os significados que aqueles objetos assumem para o seu dono. (GIROTTO, 2013, p. 17)

E há também espaço para as criações ativadas a partir do vivido, do experimentado, que vão além dos materiais oferecidos, criações essas que partem do íntimo do brincar dessas educadoras ou ativadas pelas lembranças dos seus brincarés na infância.

Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isto é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. (LARROSA, 2017, p. 245-246)

Vivemos brincarés na esfera da simplicidade e na riqueza da diversidade. E assim se constituíram territórios de brincarés inventivos, que oportunizaram a convivência, moveram corpos, pensamentos, objetos, espaços e aprendizagens.

“A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2015, p. 124).

Conversávamos sobre as muitas possibilidades do brincar, o que pensavam a respeito? Como aconteciam essas experiências nas escolas com as crianças? Relatos que se fizeram oralmente e nas escritas de algumas educadoras:

“O tempo de brincar não pode ser limitado. As crianças criam seus espaços e interagem entre si, com os objetos ou sem eles.” (Cris)

“Brincar com objetos, coisinhas, gravetos etc. é bem mais divertido, intuitivo e natural.” (Josi)

“Proporcionou um momento para repensar o dia a dia, o quanto o brincar tem um significado valioso. Muitas das vezes esse tão importante significado fica subjugado por toda uma rotina.” (Mel)

“O brincar sem limites; reinventar de vários modos; perceber o modo dos pequenos.” (Caren)

“Sabemos que brincar é fundamental; é uma possibilidade de sonhar, até porque hoje não temos mais espaços para isso é na escola que vamos oportunizar para os nossos pequenos.” (Zélia)

“Hoje com a nossa conversa, surgiu um novo modo de ver as coisas, coisas simples que passam despercebidas, mão tão importantes para nossa conexão com o mundo.” (Pilar)

“Me faz repensar o quanto eu posso me desafiar a trabalhar e aprender com as crianças através desses materiais riquíssimos que temos na natureza e poder experienciar com as crianças e ver o quanto elas são criativas.” (Zélia)

“Perceber a criança como ser potente pressupõe que também tenhamos esta postura conosco enquanto docentes e profissionais, respeitando nossas trajetórias, mas num movimento de abertura, diálogo e qualificação.” (Rosa)

“O encontro da criança com a natureza; a liberdade de criar segundo sua própria imaginação; descobrir, interagir, suas próprias referências desenvolvendo assim seus direitos como ser humano, o respeito, o dividir, isto é compartilhar.” (Glória)

Como bem nos lembra Larrosa (2017, p. 16), “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Cada encontro uma trajetória distinta das outras até então, justamente para que a formação não fosse para elas apenas como algo que ficasse para pensar e, sim, para acontecer. A possibilidade de novos movimentos para o brincar que poderiam vir a se constituir a partir de então, precisavam ser experimentadas por essas educadoras.

No entanto, de que brincar estamos falando? Ali as histórias se misturavam, pois era os brincares a partir dos encontros e dos modos como se geravam afecções, que inventava as experiências vividas. A partir desses movimentos, as relações que estabelecemos entre os objetos, os lugares e nós mesmas, possibilitaram experimentar docências outras, devires docentes criadores.

## CONEXÕES TEMPORÁRIAS

O desejo de realizar as oficinas de experimentação de brincar docência(s) nas escolas de Educação Infantil surgiu da vontade de estar permanentemente em formação, de ser um sujeito em transformação, deslocar do lugar comum em que somos posicionadas como educadoras das infâncias, numa ordem estabelecida que nos agencia e tolhe nossa potência, nossos desejos e existências.

As oficinas funcionaram como dispositivos ativadores de devires docentes criativos, inventivos que conectaram corpos, olhares, palavras, objetos, elementos da natureza, múltiplas engrenagens que ora emperram, ringem, param de funcionar, ora se acoplam em uma bela sintonia que afecta e emociona. A forma como as oficinas aconteceram fugiu a “formalidade” das formações de professores e abriu espaço para a escuta, para o diálogo.

E qual o sentido desse movimento todo? Fazer girar outras máquinas, uma engrenagem maior, cheia de potência que são os estudos sobre as infâncias e, especificamente nessa pesquisa e recorte de estudo, pensar junto com “esse tanto” de educadoras que encontramos pelo caminho sobre os muitos brincares intermediados pela riqueza dos materiais não estruturados e pela simplicidade da natureza através dos seus elementos, como dispositivos de experimentação de docências potentes, criadoras.

As experiências vividas nas oficinas possibilitaram colocar em questão as concepções de infância que herdamos da formação inicial na docência e que se desdobram, historicamente, nos cotidianos escolares pelas formas como lidamos com nossos fazeres.

Porém, pensar sobre a complexidade dessas relações é algo que não se esgota em tão pouco tempo. Por isso, precisamos intensificar a discussão em torno dos discursos que fabricam e governam infâncias e docências, com o intuito de problematizar os modos como percebemos o lugar que as crianças ocupam nos currículos escolares e os desdobramentos dessas

concepções nas práticas de governo das condutas de educandos/as e educadores/as.

As oficinas também funcionaram como máquinas<sup>3</sup> que agenciaram desejos, desterritorializando os espaços, tempos e relações na escola. Cada professora encontrada nessa trajetória, cada encontro preparado foram as peças dessa maquinaria que se conectava à outra, e outra e mais outra. E nesses encontros, nunca em nenhum momento se buscou o encaixe perfeito, mas, sim, a experimentação do movimento, do “girar” que desacomoda, inquieta, nos afeta, nos agita, nos faz pensar, nos possibilita viver de modo singular.

Fomos pequeninas máquinas que ao inventar e experimentar os brincares íamos nos conectando umas às outras e, mesmo que não estivéssemos todas juntas, no mesmo espaço, no mesmo lugar, no mesmo dia ou horário, em cada momento vivenciado havia um pouco de cada uma, justamente porque elas, as oficinas, foram constituídos dia após dia, encontro após encontro, escuta após escuta, olho no olho após olho no olho.

E o que mais emocionou foi poder ver e viver docências que, ao mesmo tempo tolhidas, desafiadas a fazer e fazer-se de outros devires, devires de brincares inventivos, se desdobraram em criações pulsantes.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

---

<sup>3</sup> Segundo Deleuze e Guatarri (2010) define-se máquinas como sistema que, não está separado da realidade mas que opera cortes nela no sentido de desestabilizar seu fluxo contínuo. Esses cortes fazem extrações associativas, fluxos infinitos que produzem novas conexões.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: a terceira infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro – Rj: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: a imagem movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Tradução: Stella Senra. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2017/03/30/gilles-deleuze-18-livros-para-download/>. Acesso em: 08 maio 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrênia* 2. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrênia* 2. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O ANTI-ÉDIPO: Capitalismo e esquizofrenia* 1. São Paulo: Editora 34, 2010. Tradução: Luiz B. L. Orlandi.

FOUCAULT, Michel. *A Governamentalidade*. IN: MOTTA, M. B. da. Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281 – 305.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 8. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.

GIROTTO, Daniela. *Brincadeira em todo canto: reflexões e propostas para uma educação lúdica*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-Funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiências*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 176 p.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*: livro para toda a gente e para ninguém. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. 352 p. Tradução de José Mendes de Souza; Elisabeth Föster.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PIORSKI, Gandhy. *BRINQUEDOS DO CHÃO: A NATUREZA, O IMAGINÁRIO E O BRINCAR*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault: O governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROSA, Daniela Sofia Minhós. *O Lugar dos Materiais Não-estruturados em Creche e Jardim de Infância*. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação, Setúbal - Portugal, 2018. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20042/1/RelatoriодоProjetoдеInvestiga%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault: O governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.

## “OS CARLITOS”: CORPOS (ENTRE) CENAS E VIDAS

Caroline Soares de Lima

Dulce Mari da Silva Voss

A arte de viver é simplesmente a arte de conviver...  
simplesmente disse eu?

(Mário Quintana)

Inspiradas e apoiadas nas teorias pós-estruturalistas e na filosofia da diferença, lançamo-nos ao exercício de criação desta escrita, sobre agenciamentos de forças que movem corpos e existências (entre) cenas nas artes teatrais do grupo “Os Carlitos”.

Corpos que ocuparam, de outros modos, outros lugares, tempos e movimentos de investigação cartográfica<sup>1</sup> vivenciada em 2018-2019, na cidade de Bagé (RS). Tais experimentações, possibilitaram-nos engendrar e compartilhar processos de criação de um pensamento que se fez em intensa afecção com outros sujeitos/personagens envolvidos nas oficinas teatrais do grupo “Os Carlitos”.

Produção de territórios existenciais de um fazer juntos, “criando e sendo criados, num movimento de coengendramento. Ao fazer e inventar coisas, se inventam ao mesmo tempo” (KASTRUP; BARROS In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 84).

As narrativas e cenas aqui apresentadas, aliadas aos conceitos estudados, constituem as análises feitas em agenciamentos coletivos de enunciação acerca das afecções experimentadas nas oficinas teatrais,

---

<sup>1</sup> Este texto foi feito com base na produção científico-acadêmica desenvolvida na Dissertação de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé (LIMA, 2019). Também foi apresentada em forma de comunicação oral no VIII Seminário Internacional Conexões: Deleuze e Corpo e Cena e Máquina..., ocorrido na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, de 11 a 14 de novembro de 2019, sob o título “Arte-Magia: “Os Carlitos” em cena, cujo resumo foi publicado nos Anais do evento (LIMA; VOSS, 2019).



buscando produzir o deslocamento e recriação do vivido, pois quando se escreve ou se narra algo, já não se é o mesmo. Ao narrar as coisas vividas, as sensações e afecções experimentadas, esse exercício do pensamento nos remete a aproximações, convergências e dissonâncias que despersonalizam o dito, o escrito, ou seja:

Mesmo quando vivido, enunciado, protagonizado, emitido por uma singularidade, a narrativa não remete a um sujeito. O sujeito é ele próprio um agenciamento de enunciação, isto é, ele se constitui num plano de consistência por agenciamentos, ele só existe em face de certas engrenagens, de determinados agenciamentos. O agenciamento de enunciação é, assim, desde sempre coletivo, pois se dá num plano de fluxos heterogêneos e múltiplos que se cruzam incessantemente, possibilitando infinitas montagens. (PASSOS; BARROS In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 168)

Assim, fomos mapeando as afecções experimentadas nas oficinas teatrais engendradas com os sujeitos/personagens do grupo “Os Carlitos”, corpos e existências, movidas pelo exercício de um pensamento *intermezzo*, entre pontos, em meio a forças, em movimentos que constituem corpos transbordantes e desviantes de amarras disciplinadoras que mascaram, disfarçam, separam corporeidades das potências criadoras.

Amarras tramadas em cenas de vidas cotidianas, lugares de produção e distribuição dos corpos de forma hierárquica e classificatória nos espaços, exercendo o controle de atividades em relação aos objetos dispostos numa ordem sucessiva de tarefas.

[...] esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. (FOUCAULT, 2010, p. 133)

O poder disciplinar também recorre à formação moral de um sujeito social. Assim, são produzidas determinações e opressões, num sistema fechado de regras que geram a obediência na vida social. A humanidade atribui a isso o sentimento de pertencimento, ou seja, para se fazer parte do coletivo e se sentir confortável e seguro, criam-se hierarquias, desigualdades frente a um modelo de subjetividade universal e naturalizado.

Em meio às mudanças culturais geradas pela fluidez dos tempos, espaços e relações contemporâneas, a fabricação dos corpos tem incorporado novas formas nas quais somos constantemente impelidos à insatisfação, à incitação de um desejo inalcançável, ou seja, sempre buscando algo que não sabemos o que é ou o que representa nas nossas vidas, uma mobilidade compulsória que enfraquece vínculos entre as pessoas e os lugares, assim: “A mobilidade galga ao mais alto nível dentre os valores cobiçados - e a liberdade de movimentos, uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual, logo se torna o principal fator estratificador de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos” (BAUMAN, 1999, p. 08).

Porém, não podemos restringir as diferentes existências a um discurso universalizante. A questão é não suprimir a ideia de que múltiplas forças e práticas culturais agem de diferentes modos sobre as produções corpóreas.

Corporeidades em conexões temporárias, afetadas, misturadas às coisas e sensações em diferentes momentos, processos, de uma repetição não do mesmo, compõem-se em singularidades, pois o outro é diferente por si, diferente de si: “Cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu” (GALLO, 2008, p. 15).

O corpo orgânico estabelece individuações para compor relação de finitude. Trata-se, portanto, de um “corpo com órgãos”, preso à condição de organismo que limita e impede potências de criação:

Ora, “desfazer o organismo” nas experimentações do corpo sem órgãos, “nunca foi matar-se”, lembram os autores. Implica mais arte e astúcia “abrir o corpo para conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos e conjunções”, abri-lo para “passagens e distribuições de intensidades”, para “territórios e

desterritorializações” não meramente suicidas, a não ser que o suicídio comporte a afirmação de um último corpo sem órgãos que já não pode dispor de um corpo orgânico, justamente por estar este reduzido a uma intolerável massa de impossibilidades de se viver dignamente um resto de vida, um resto de mortes cumulativas. Finalmente, outra linha de combate dessa arte desenvolvida no agenciamento de corpos sem órgãos é a que se verifica nos problemas e lutas que atingem o próprio corpo sem órgãos na intimidade dos seus planos. É que, de repente, pode crescer o “corpo sem órgãos canceroso de um fascista em nós” ou o “corpo sem órgãos vazio de um drogado”. Isto quer dizer que somos lugares de batalhas a serem travadas na imanência, com muito cuidado e arte. (ORLANDI, 2004, p. 14)

Os corpos podem mais. Corpos produzem e são produzidos de forma precária e contingente em diferentes estilos, atravessados por forças de composição e decomposição, ou seja, um sujeito “multi”, multifacetado, multiplicado, múltiplo, híbrido, heterogêneo, fracionado. Composição de devires:

Entrar no campo do devir é estar sempre compondo em nossos corpos algo de inusitado a partir do encontro com o outro, embarcando constantemente em possíveis linhas de fuga desterritorializantes. Entre indivíduos supostamente identificáveis e fechados em si mesmos, o que existe é uma composição de afetos, uma mistura de corpos [...] cada sujeito pode ser definido por uma lista de afetos e devires, quer dizer, ele é, por si só, uma multiplicidade de acontecimentos que nunca cessam de assediá-lo e de gerar efeitos diferenciados em sua vida. (DOREA, 2002, p. 104)

Composições que podem expandir, mas também diminuir potências. Relações que acontecem de forma incerta, imprecisa e atemporal. Campo de imanência onde se geram afecções, ou seja, poder de afetar e ser afetado pelas coisas que exercem em nós efeitos diversos.

A partir desse ponto, refletimos sobre a capacidade que precisamos ter de olhar além do que se mostra quando pensamos no quanto as artes cênicas são fundamentais para a vida, como nos bem lembra Farina (2013, p. 02) ao “pensar uma sensibilidade imanente a um corpo”, um movimento

de “afecção sensível”, uma vez que “não há saber insensível”. É o que buscamos mapear com a pesquisa cartográfica das oficinas no grupo de teatro “Os Carlitos”.

## ENCONTROS COM AS ARTES TEATRAIS

As máscaras nada recobrem,  
salvo outras máscaras.  
(Deleuze)

As oficinas “Tempos Modernos 1”, “Expressão Dramática” e “Tempos Modernos 2” aconteceram na Biblioteca Pública Municipal de Bagé (RS), no ano de 2018. Nelas foram feitos jogos teatrais com técnica de voz, corpo, posição de palco, desinibição, improviso, dramatização de músicas e poemas, além de peças teatrais apresentadas em sessões públicas.

Em suas narrativas os sujeitos/personagens da pesquisa afirmam o desejo de experimentar as artes teatrais por diferentes propósitos:

Foi um clique que me deu... Sempre quis entrar nas oficinas... Mas... no ano de 2018, pensei... agora vou entrar de vez... e fazer mesmo. Foi um momento que... agora vai e fui... (Andressa)

Essa parte de artes cênicas... sempre me chamou a atenção... Mas nunca tive um contato tão grande como tive nas quatro oficinas... Porque foi mais na parte da música que tinha contato. Fazia aulas e tudo mais... E tinha feito algo no colégio, mas nada tão profundo como essas experimentações... (Rogerli)

Eu procurei o teatro... primeiro... meio que para melhorar... Uma questão que eu tinha com o falar em público, problema grande em me expressar para mais de três ou quatro pessoas e o trabalho (vendedor) pedia que eu tivesse uma certa facilidade em falar, não tinha essa facilidade, procurei o teatro para perder a vergonha... para me desinibir... (Rodrigo)

Procurei as oficinas por conta do mestrado, pois queria que a minha pesquisa envolvesse as artes teatrais. Foi assim que busquei criar meu território de pesquisa nas oficinas do grupo “Os Carlitos”, algo que me satisfizesse plenamente. (Carol)

Os integrantes das oficinas promovidas pelo grupo “Os Carlitos” ressaltaram que a iniciação teatral se deu nas escolas, colocando em

evidência a importância da presença das artes cênicas nos currículos e espaços escolares, mesmo que de maneira periférica:

Na oitava série teve um projeto, que era o Mais Educação... que tinha aulas de teatro, era muita improvisação... (Andressa)

Era mais improvisação... e tipo expressão corporal e fiz peça infantil, representação, que foi apresentado no colégio... (Rogerli)

Eu tive há muito tempo... Fiz uma pequena peça... Uma apresentação de história... só. (Rodrigo)

A minha história começou em 1989... quando uma professora do primário, professora de Português, sugeriu que eu montasse dentro de uma das atividades da disciplina “A escolinha do professor Raimundo”. Aquilo, para mim, foi uma experiência inovadora. Ela sugeriu que nós montássemos e eu assumi direção, roteiro e atuação, combinei com a turma e nós começamos a ensaiar... E para mim, no 6º ano, eu tinha uns 12 ou 13 anos na época... foi algo muito desafiador... Estava conhecendo um mundo novo... que é tu encarar situações. Eu fiz o professor Raimundo “Muito bem” (imitou a voz do professor), fazia já com certa prática de copiar, de imitar, vamos dizer assim, alguns personagens da televisão e foi muito enaltecedor. E eu desconhecia totalmente essa linguagem de teatro... A gente não conhecia NADA. Passou-se uns anos e aquilo ficou em mim, porque realmente ficou bacana a apresentação, os colegas interagem com todos os personagens, com os textos. No ensino médio, no Carlos Kluwe, e curiosamente no 1º ano, dentro da disciplina de Educação Física, tinha a possibilidade de tu fazer arte também. Tinha na época... dança, balé, banda, e tinha o teatro, e eu sempre fui meio sedentário “assim”... Fugindo um pouco dos esportes, não aconselhando ninguém disso, e eu resolvi experimentar o teatro, mas mais focado dentro da disciplina na escola... né... e aí foi... a minha raiz... Ali eu plantei uma semente dentro das artes cênicas... porque mais uma vez eu tinha a incumbência de dirigir... atuar e roteirizar... essas... todas essas pessoas... né... criação coletiva, e eu não parei mais de fazer teatro... então... realmente meu primeiro contato... de arte foi na escola... E até é importante ressaltar... a importância do teatro nas escolas... Porque é um contato cultural que tu vai ter... Ao mesmo tempo algo desafiador para tua vida. (Michel)

Desde minha experiência vivida com a Escola Peri Coronel, havia um fascínio, uma ligação extrema com algo invisível, um inexplicável

impulsionante ao que não se vê, só se imagina, e que me moveu de forma mágica para algo que não é possível nomear, porque se sente.  
(Carol)

Esses relatos dão indícios de que experimentar as artes teatrais nas escolas abre possibilidades para que educadoras/es e educandas/os transitem entre diferentes territórios que compõem os currículos escolares, linhas que podem se conectar, ou se desviar, conectar o conhecer e o sentir, mesmo que de modo imperceptível.

Percebemos que as artes cênicas experimentadas nas escolas pelos sujeitos da pesquisa, configuram-se no estilo do teatro dramático. Tal tendência mostra-se como herança colonial eurocêntrica, pois o teatro dramático foi trazido da Europa e predominou nas artes cênicas dos países colonizados, como o Brasil, dos séculos XVIII a XX.

Para Lehmann (2007), a tradição teatral (assim como mostrou o cineasta, escritor e crítico de cinema Bertold Brecht) entrecruza as categorias imitação e ação na tentativa de estabelecer uma função social para o ato teatral, ou seja, por meio de um reconhecimento afetivo, o drama representado estabelece a comunicação entre os atores e a plateia. O teatro dramático corresponde a um estilo de encenação que limita os movimentos dos corpos à medida que priorizava a imitação, a representação de um real como parte do processo artístico, o que inibe a criação.

O teatro dramático traduz-se em montagem do drama encenado sob subordinação de um texto que estabelece o roteiro das cenas, cenários, elencos e papéis aos atores e atrizes. Embora os personagens dramáticos possam fazer uso de gestos, movimentos e mímicas, o discurso dos atores constituía parte essencial de sua atuação centrada na interpretação do texto. O palco torna-se espelho de um mundo real construído ilusoriamente:

[...] o teatro dramático era construção de ilusão. Ele pretendia erguer um *cosmos fictício* e fazer que o “palco que significa o mundo” aparecesse como um palco que representa o mundo – abstraindo, mas pressupondo que a fantasia e a sensação dos espectadores participam da ilusão. (LEHMANN, 2007, p. 16)

Quanto mais a educação se foca na dimensão do entender, do produzir significados, mais a divisão corpo e mente se intensifica. Ver o

significado em tudo, interpretar, decodificar ou traduzir, reduz a educação e o ensino a uma reprodução de mecânica de um sentido universal das coisas. Nisso reside a necessidade de experimentar o ato pedagógico como modo de vivenciar a corporeidade, o contato, o encontro, a comunicação. “Tratar-se-ia de um movimento, de uma pulsão, de uma moção diante da experiência do corpo em contato com outros corpos” (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 337).

Contudo, as práticas teatrais podem se desdobrar em encontros que aumentam a potência de agir e olhar o mundo além do que aparenta, não só ver, mas olhar atentamente, prestar atenção, sentir e usufruir do que olhamos.

Olga Reverbel (apud SANTOS; BARROS, 2010) aponta o teatro como uma atividade de expressão que pode potencializar o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a espontaneidade, a observação, a percepção e a imaginação:

A imaginação é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória. A imaginação é o produto de uma ação do pensamento, que pode ser representado através das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica”. “A percepção está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo. (REVERBEL, 2006, p.112, apud SANTOS; BARROS, 2010, p. 06)

Nesse sentido, entendemos que as artes teatrais possibilitam fomentar múltiplos aprendizados, aprender e ensinar por meio de interações sensíveis, ao fazer proliferar experimentações que provoquem o movimento dos corpos, a liberdade de pensamento, a sensibilidade e a expressão dos/as estudantes, dos modos como percebem e vivem os contextos em que estão inseridos.

A ideia é que através da vivência dessa situação o estudante seja capaz de reconhecer, em seu próprio percurso subjetivo, determinados atributos teóricos, poéticos e/ou conceituais da proposição estética de determinado criador ou pesquisador e, assim,

constituir uma história de seu aprendizado a partir da experiência vivenciada. (SILVA, 2016, p. 02)

Movimentações que acontecem também na dramaturgia contemporânea pelo surgimento do teatro pós-dramático, uma arte teatral que reivindica outra forma de fazer teatro para além da imitação via representação de um “real existente”. Pautadas na ideia do que não está posto, da criação, as artes teatrais se elevam para além do real.

Priorizam o acontecimento e não o sentido, já que buscam encenar e fazer circular diferentes sentidos. Desse modo, a dramaturgia contemporânea transforma-se na própria ação de experimentação, o que produz outras corporeidades. É o que acontece, com os improvisos, momentos inusitados de produção cênica, como na cena abaixo:

*Cena 01: "O parto"*



Imagem capturada pela primeira autora (2018)

A imagem acima se refere a um desses momentos em que, na oficina Tempos Modernos 1, do grupo “Os Carlitos”, atores/atrizes criaram uma cena inusitada. A cena foi composta por atores que estavam posicionados em forma de estátua. Enquanto um dos atores vivencia um homem “parindo”, outros encenam a parteira, o feto e outros personagens que assistem e registram o parto. Esse momento é o nascimento que está dito, um movimento dos corpos mesmo em representação de estátua, pois o



território foi criado numa improvisação individual para compor um acontecimento em grupo.

A virtualidade do corpo do/a ator/atriz não é encarnação de um personagem e, sim, material de dinamização da sua própria forma. O corpo do ator como criador de imagens se diferencia do corpo como signo que possa ser decifrado, traduzido, interpretado, encenado.

Assim como aconteceu durante a oficina Tempos Modernos 2, numa cena em que a atriz encenou a música Trevo, de Anavitória. A proposta era interpretar livremente a letra da música que remete à ideia de um personagem que canta para alguém por ele amado, como dito no trecho: “Tu é trevo de quatro folhas/É manhã de domingo à toa/Conversa rara e boa/Pedaço de sonho que faz meu querer acordar pra vida”.

A atriz montou o cenário de um ambiente imaginário e surpreendeu pela criação do seu personagem, pois aquele alguém da música para o qual se dirigia, não era uma pessoa, mas um cão a quem deu nome de Trevo.

*Cena 02: “Trevo”*



Imagem capturada pela primeira autora (2018)

Outra cena em que a atriz criou uma forma própria de encenar, aconteceu durante a oficina Tempos Modernos 2, ao interpretar o poema

“Os Lados da Casa”, de Ernesto Wayne (artista bajeense), a cada verso uma pincelada. E cada pincelada era dada como se recriasse a tela.

*Cena 03: “Os lados da casa”*

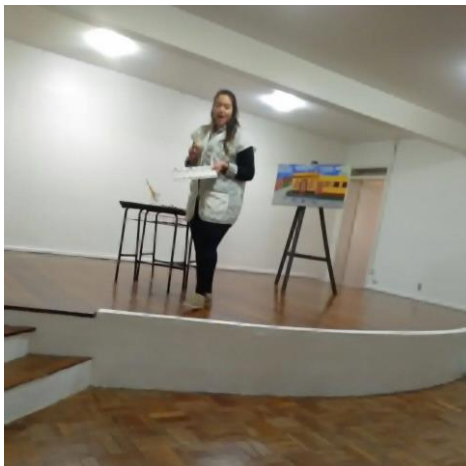


Imagem capturada pela primeira autora (2018)

Nestas cenas, mais do que simplesmente representar uma determinada realidade, um roteiro, um personagem, o corpo é uma virtualidade que compõe a obra do ator/atriz junto com os demais elementos presentes no ato teatral. O corpo, nesta perspectiva, não é um veículo para afetar ou provocar uma reação na plateia, mas:

[...] se constitui para além de uma análise dos códigos, mas para sua qualidade de produzir sinais que podem ser percebidos num “corpo a corpo” entre espectador e ator. Sinais que podem ser sentidos pelo espectador que escapam da ordem do representável e que seriam apreendidos pela sua expressão. (SANTOS, 2010, p. 42)

Criação que acontece em movimentos inusitados, transfiguração de papéis, personagens ou roteiros pré-estabelecidos, pois atores e atrizes experimentam a criação de uma arte teatral de modo singular:

[...] se diz que o movimento é a repetição e que é este nosso verdadeiro teatro, não se está falando do esforço do ator que “ensaia repetidas vezes” enquanto a peça ainda não está pronta. Pensa-se no espaço cênico, no vazio deste espaço, na maneira como ele é

preenchido, determinado por signos e máscaras através dos quais o ator desempenha um papel que desempenha outros papéis; pensa-se como a repetição se tece de um ponto relevante a um outro, compreendendo em si as diferenças. (DELEUZE, 1985, p. 19)

Não é o acontecido que importa, mas o acontecer que se cria a partir de um deslocamento, uma desterritorialização<sup>2</sup> do texto, dos corpos, algo não dito, algo novo compondo as cenas. Nisso reside a potência criadora das artes cênicas, afetar e ser afetado.

## DAS AFECÇÕES

A arte da vida consiste em fazer da vida uma obra de arte.

Mahatama Gandhi

As artes teatrais experimentadas tornam-se forças, potências que impulsionam a vida e estabelecem com ela relações de intersecção, criando fluxos que se cruzam com outras experiências.

Os sujeitos/personagens da pesquisa disseram que as oficinas experimentadas no grupo “Os Carlitos” se constituíram em conexão com suas práticas cotidianas, no trabalho e na vida diária, enfatizando o contato humano:

Pra mim, como pessoa, foi muito importante, que eu consegui ver que tinha um objetivo no mundo e tem alguma coisa para passar para as pessoas... e como profissional que pretendo continuar nessa área... Um grande conhecimento... Aprendi coisas que jamais... iria

---

<sup>2</sup> Desterritorialização segundo a qual as coisas (territórios), mudam de natureza ao se conectarem às outras; não se deixam sobrecodificar, são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões. Assim que são definidas por multiplicidades, ou seja, determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). Se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 15).

aprender... imaginava... Técnicas... estudos... Estudo MUITO... Jogos... Aprendi a falar... me expressar... Muito estudo... Acho que conhecimento tem bastante nas oficinas... (Andressa)

O mais importante, é o crescimento que se tem como pessoa... Acho que o interior muda muito... depois que faço uma oficina e tenho contato com as pessoas, passando algo pra elas, um recado, a alegria... tristeza... muitas vezes o cotidiano, suprime a distração e quando estou em cima do palco pode passar algo... (Rogerli)

É difícil dizer... isso ele que já fez quase dez oficinas... Fica difícil dizer o que mais gostei dentro das oficinas... Mas se tem alguma coisa que realmente gosto... e que dá prazer... e mesmo quando não estou fazendo oficina... procuro... fazer... estar em contato... descobri... que gostava de ler... e não sabia disso... porque eu tinha uma certa dificuldade... pra unir as letras... eu tinha uma dificuldade tremenda... Isso tem me ajudado muito... Tinha dificuldade muito grande de colocar as letras uma do lado da outra... e agora eu consigo... (Rodrigo)

Vemos nessas narrativas que o teatro se incorpora na vida dos sujeitos, faz parte da vida, se intersecciona com outros lugares, outros territórios. As oficinas não estão desligadas das experiências cotidianas.

Performances que produzem o próprio corpo, a experiência de si e com os outros, sensações, afecções, virtualidades:

A performance amplia pela sensibilidade o que é comunicado, multiplicando *ad infinitum* o sentido (significado) do sentido (sensível); é uma forma-processo e uma forma-força de atualização de sentidos. É antes marcada pela dúvida que pela certeza; pelo estranhamento que pela identificação; pelo excesso que pela redução. [...] a performance materializa, concretiza algo, torna tangível. (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 336)

Como nos diz o diretor do grupo “Os Carlitos” e professor de teatro Michel Godinho, quando fala dos percursos que o moveu a seguir disseminando as oficinas de teatro e contagiando outras pessoas com o prazer de vivenciar as artes cênicas:

Após esses três anos no Carlos Kluwe, eu segui fazendo teatro junto com a faculdade. Acredito que... principalmente por ser algo prazeroso. Eu segui fazendo muitas oficinas, eu acho que a oficina é

o que “tu” tem mais contato prático e no caso com as artes, no caso CÊNICAS, “tu” experimenta muita coisa, “tu” conhece grupos, “tu” conhece pessoas. Comecei a entender o processo de criar, montar e imaginar. Então, esses aprendizados, fui acumulando com o tempo, e depois vi uma necessidade de não guardar para mim, porque o que eu acho bacana é “tu” passar adiante todo o conhecimento que “tu” tem, e de levar essas experiências, porque o teatro realmente é uma porta para o mundo.

É um duplo movimento. No teatro, essas pessoas buscam superar dificuldades que enfrentam nas suas vidas cotidianas e, ao mesmo tempo, incorporam outros personagens, experimentam outros cenários e vivenciam outras existências:

A experiência que é subir num palco... e viver uma coisa que é fora da realidade muitas vezes... e que tu passa aquilo sendo outra pessoa... O que mais encanta... tu poder ser outra pessoa... (Rogerli). Foi descobrir coisas em mim... que não havia experimentado ainda, foi momento de busca de como poderia trabalhar isso fora do teatro e cada oficina teve uma descoberta diferente com outras pessoas... (Andressa)

Produz muitas coisas... que estavam escondidas... dentro de mim... que eu não conseguia enxergar... mas estavam presentes na minha vida... que eu não exercia... não via... não sentia... hoje sinto... (Rodrigo)

Experimentam também laços de amizade que se desenham de forma intensa nas oficinas:

Acho que quando entrei no teatro... hoje... vindo depois de quatro oficinas... como eu era antes e como eu era depois do teatro, enxerguei pontos para melhorar como pessoa e também enxergar outras coisas de outras maneiras... e de compartilhar todo esse conhecimento com outras pessoas que pensam parecido comigo... de encontrar pessoas que são assim... que eu posso ser eu mesma e que tem uma grande diversidade também... (Andressa)

Sem dúvida, o mais importante são as pessoas... que conheci e que tenho o prazer de conviver... nos tornamos amigos... “A gente é uma família” isso é o mais importante... pra mim... porque as vezes nos sentimos tão diferente... tão fora... do mundo... longe... das pessoas e

nesse meio... não tem isso... a gente pode ser quem a gente é... e gostam de ti daquele jeito... e querem tu perto pelo que tu é... (Rogerli)

Pra mim teatro, é a linguagem cultural que mais te traz um autoconhecimento, que mais tu enfrenta os teus medos, que tu mais te auto conhece... consegue quebrar barreiras... e uma delas é tu estar em conjunto aqui... tu tá trabalhando com pessoas que estão com o mesmo intuito... então essa questão do medo... dessa falta de flexibilidade... de encarar certas situações... do mundo... do dia-a-dia... faz com que essas pessoas se auto descubram... umas com as outras... então... nasce também um laço familiar de amizade... de vínculo entre todos na oficina... e é tão bacana que às vezes eles ficam me cobrando realmente... mais e mais e mais aulas... acho isso incrível... porque eles conseguem se enxergar... eles vem a necessidade da arte dentro de si... então esse conhecimento que eles adquirem... nas oficinas se torna eterno (Michel)

Esas falas indicam que na convivência grupal, os sujeitos experimentam entre si uma produção estética de aprendizagens sensíveis. Como nos diz Farina (2007, p. 774): “Nossa experiência estética constitui-se no conjunto de aprendizagens sensíveis e conscientes das que lançamos mão, ainda que sem dar-nos conta, para ver e responder ao que nos acontece”.

Então, o que se pode aprender com o teatro? Não há um modelo ou uma estrutura pronta, mas inúmeras possibilidades de criação que nos aproximam da vida, ao mesmo tempo que reinventam o cotidiano, aquilo que nos acontece, os desafios que enfrentamos e nos provocam a experimentar muitas vezes o improviso, o inesperado.

Não se trata de negar que a vida, por muitas vezes, encontra-se presa a convenções, padrões, máscaras e disfarces, que pretendem capturar, imobilizar, agenciar os corpos e as mentes de modo a prescrever e disciplinar comportamentos, ideias e ações.

Contudo, há sempre possibilidades de transgredir tal ordem e experimentar outras formas de estetizar as relações e vivenciar processos outros de formação subjetiva, de modo a desviar-se e desdobrar-se em outras formas de existência. Artes teatrais que intensificam os movimentos

dos corpos, permitem liberar o corpo da condição de organismo e inventar outras vidas.

Teatralizar vidas: criar cortes entre as máquinas de guerra que capturam desejos, fazendo de nós organismo do corpo social pleno, e mover forças a operar fluxos, em relação a essa máquina de guerra que estamos conectados, ao nos embretar em sua decomposição, expulsar o organismo e sua organização, desejan-tes de que o corpo se torne corpo sem órgãos, vivo, fervilhante, povoado de multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

## POR UMA ARTE-MAGIA

O propósito do teatro é fazer o gesto recuperar o seu sentido, a palavra, o seu tom insubstituível, permitir que o silêncio, como na boa música seja também ouvido, e que o cenário não se limite ao decorativo e nem mesmo à moldura apenas - mas que todos esses elementos, aproximados de sua pureza teatral específica, formem a estrutura indivisível de um drama.

(Clarice Lispector)

Pensamos o teatro como experimentação que potencializa a criação e não como imitação ou representação. Abertura para criação de sentidos, que mergulha nas infinitas possibilidades de ser, existir e estar no mundo, devir intenso (DELEUZE, 2012).

Dizemos que as artes teatrais podem liberar o corpo da pura representação/interpretação, codificação, cognição. O corpo como criador de imagens se diferencia do corpo como signo que possa ser decifrado, traduzido, interpretado, encenado. Assim, o corpo está em liberdade em muitos momentos, não aprisionado eternamente a uma finalidade. Corpo criado pelo desejo de experimentar movimentos, desconstruções, afecções sensíveis.

Nas artes teatrais, a produção de existências é potencializada como multiplicidade de cenas e roteiros que se repetem nos ensaios, mas a repetição não acontece como cópia do mesmo e, sim, diferença pura de todas as vezes repetidas, pois:

[...] O ser se diz segundo formas que não rompem a unidade de seu sentido; ele se diz num mesmo sentido através de todas as suas formas - eis por que opusemos às categorias noções de outra natureza. Mas aquilo de que ele se diz difere, aquilo de que ele se diz é a própria diferença. Não é o ser análogo que se distribui nas categorias e reparte um lote fixo aos entes, mas os entes é que se repartem no espaço do ser unívoco aberto por todas as formas. (DELEUZE, 2006, p. 284)

As artes da dramaturgia podem libertar os corpos de corporeidades estáticas, ao propiciar movimentos e encontros entre corpos que se misturam e se reinventam. Trata-se de fazer pulsar os desejos, transbordar potências, fluxos criadores de devires. Teatro como experimentações do novo, do diferente, de algo que não repete o mesmo, movimento de repetição complexa (DELEUZE, 1985).

Por isso, propomos uma invenção: arte-magia, experimentar corpos em movimento de ações criadoras de si e com os outros, transitar entre agenciamentos que produzem corpos ora capturados, ora desviantes, transbordantes.

Poder mágico, místico, que eleva a vida como um todo, que a faz transcender para além das materialidades e existências individuais. Emoção que reverbera e fortalece vínculos humanos ao cuidar da vida, ao tirá-la de tudo que aprisiona, imobiliza e quer fixá-la. Vida potência criadora de devires outros.

Arte de viver e conviver que acontece na criação de atravessamentos sensíveis de corpos e existências moventes e que possibilitam escapar da ordem que engendra cercos e máscaras. Abrir brechas nos cercos, elevar e mover virtualidades como personagem vidente, nômade, “aquele que pode ver além e compartilhar o que vê com aqueles que estão à sua volta”. O que Deleuze chama de fabulação, uma forma de criação que faz crer na possibilidade de um real minoritário, de um novo corpo, outro estilo de existência que se desvia de todo e qualquer padrão, ao transpor o que nos separa de nós mesmos, pois: “se o homem foi uma maneira de aprisionar a vida, não será necessário que, sob outra forma, a vida se libere no próprio homem?” (DELEUZE, 2008. p. 114).



## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1999. Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/4615/material/BAUMAN,%20Z.%20Globaliza%C3%A7\\_o%20e%20as%20consequ%C3%Aancias%20humanas.pdf](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/4615/material/BAUMAN,%20Z.%20Globaliza%C3%A7_o%20e%20as%20consequ%C3%Aancias%20humanas.pdf). Acesso em: 07 maio 2017.

DELEUZE, Gilles. A imagem-tempo. Tradução: Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2ª ed., 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. O Anti- Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1, 2ª ed. Tradução: Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, 2ª ed., vol. 04. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DOREA, Guga. Gilles Deleuze e Félix Guattari: Heterogênese e devir. Revista Margem, n. 16, dez. São Paulo, 2002, p. 91-106. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/margem/pdf/m16gd.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018.

FARINA, Cynthia R. Arte, corpo e subjetividade: experiência estética e pedagogia. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais, Florianópolis, 2007, p. 770 -780. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/078.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018.

FARINA, Cynthia R. As sensibilidades dos saberes: ou, as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, v. 1, Goiânia, 2013, p. 01-12. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt24\\_trabalhos\\_pdfs/gt24\\_2883\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2883_texto.pdf). Acesso em: 08 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula Inaugural no Collège de France. Tradução: Laura Paiva de Almeida Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: II Congresso Internacional Cotidiano, Anais [...]. Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 76-91.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático. Tradução: Pedro Süsskind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIMA, Caroline Soares de. Subjetivações e corporeidades em devir: encenando performances criadoras de conexões entre teatro e ensino. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, RS, 2019.

LIMA, Caroline Soares de; VOSS, Dulce Mari da Silva. Arte-magia: “Os Carlitos” em cena. VIII Seminário Internacional Conexões: Deleuze e corpo e cena e máquina e... Anais. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2019.

ORLANDI, Luiz B. L. Corporeidades em minidesfile. Revista Eletrônica Alegrar, n. 1, ago. 2004, p. 43-59. Disponível em: [https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/orlandi/corporeidade\\_minidesfiles.pdf](https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/orlandi/corporeidade_minidesfiles.pdf). Acesso em 18 abr. 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política de narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 150-171.

PEREIRA, Marcelo de A.; ICLE, Gilberto; LULKIN, Sérgio Andrés. Pedagogia da performance: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. Revista Contrapontos, vol. 12, n. 03, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/3936/2384>. Acesso em 18 abr. 2018.

REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola. Editora Scipione: São Paulo, 2006. In: SANTOS, Erton Kleiton C. dos. BARROS, Ana Maria. Educação e cultura: o papel da arte-educação na formação de protagonismos na juventude pernambucana. Net Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Caruaru, Caruaru, 2010. Disponível em: [www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb5.pdf](http://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb5.pdf). Acesso em: 08 maio 2017.

SANTOS, Aura Cunha. O ator na cena contemporânea: corpo, imagem e ação. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Maicyra Teles Leão de. Aulas situações: atravessamentos entre criação e aprendizagem. *Art& Revista Digital*, Ano XIII, nº18, out. 2016. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-18/04.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

# ROMARIA DA TERRA: FORÇAS EM SEMEADURA DE VIDA

Clarice Gomes de Almeida

Dulce Mari da Silva Voss

Debulhar o trigo  
Recolher cada bago do trigo  
Forjar no trigo o milagre do pão  
E se fartar de pão  
Decepar a cana  
Recolher a garapa da cana  
Roubar da cana a doçura do mel  
Se lambuzar de mel  
Afagar a terra  
Conhecer os desejos da terra  
Cio da terra, propícia estação  
E fecundar o chão.  
(Cio da Terra - Milton Nascimento)

Semear e firmar laços com as comunidades e movimentos campesinos que se encontram em meio às lutas pela terra e pela vida é o que nos move a essa escrita. Operação de um pensamento *intermezzo*, entre linhas e forças, em meio às vivências que atravessam mais de 40 anos de história das lutas camponesas e seus desdobramentos na região sulina da campanha gaúcha. Referimo-nos, mais especificamente, aos assentamentos conquistados pelo Movimento dos Trabalhadores/as Sem Terra (MST) no sudoeste do Rio Grande do Sul (RS).

Para tanto, traçamos paisagens existenciais criadas na Romaria da Terra, um dos territórios cartografados na dissertação de mestrado em Ensino (ALMEIDA, 2019), cuja composição de forças nos move em infinitos retornos ao vivido, aos lugares e encontros com tantos outros que nos habitam, para falar das experiências, assim como dito por Larrosa (2017), o que nos toca, o que nos lança aos encontros com o desconhecido, o estranho, transformando, de modo singular, a vida de cada ser existente afetado/a nessas relações. Desconhecido e estranho uma vez que as experiências não permanecem as mesmas. Pois:

[...] a realidade se apresenta como plano de composição de elementos heterogêneos e de função heterogênica: plano de diferenças e plano

de diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa. Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10)

Composição de rizomas, multiplicidades, agenciamentos, forças e linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que se formam por atravessamentos descontínuos, contingentes, sempre passíveis de novas configurações, para dizer das afecções experimentadas num dos encontros vividos durante a pesquisa do mestrado, paisagens existenciais que desenharam o território da 42ª Romaria da Terra, realizada em 05 de março de 2019, na cidade Itacurubi (RS) com o tema *Alimentação saudável, identidade, resistência e direitos*.

Experiências trazidas à cena em narrativas e imagens fotográficas, que indicaram linhas de visibilidade, enunciação, força e subjetivação, o dizível e o visível das coisas e momentos em que, impressões, sensações, afecções e pensamentos foram experimentados numa multiplicidade de vozes e vidas agenciadas pelos acontecimentos.

## A COMPOSIÇÃO DE FORÇAS NA LUTA PELA VIDA

Década de 1980, momento histórico em que a nação brasileira experimenta os ares da democracia como regime político em movimentações sociais, políticas e culturais de lutas pelos direitos da cidadania. Multiplicidade de vozes antes silenciadas em exílios e que agora retornavam em forma de agenciamentos de enunciação das mudanças, tais como: “Diretas já!”, “Terra para quem nela trabalha”, “Povo unido jamais será vencido”, “Reforma agrária: essa luta é nossa!”. Nas vozes e canções, metáforas de um tempo obscuro do que não podia ser dito, como “para não dizer que não falei das flores” (VANDRÉ, 1968).

A Pastoral da Terra, uma das forças ativas que desenhavam os novos tempos, agenciava as lutas junto ao MST. Militância que, em si, era formada por muitos e diferentes agentes: religiosos/as, educadores/as, intelectuais, trabalhadores/as, campesinos/as.

Em meio a isso, desde a chegada das primeiras famílias de trabalhadores/as campesinos/as do MST à região da Campanha até a conquista do Assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra (RS), a Pastoral da Juventude (uma das instâncias religiosas da Igreja Católica, fundamentada na Teologia da Libertação, visão progressista e missionária) atuava de modo expressivo nas comissões de apoio, organização e formação dos jovens assentados.

Como evidenciamos na conversa com Frei Sérgio, uma liderança religiosa no assentamento, que atravessou os tempos difíceis de luta e conquista da terra ao lado das famílias campesinas. Ele reafirmou seu compromisso com as lutas pela terra, falou da infância, dos acontecimentos que o fizeram assumir a identidade de “colono”, como ele mesmo disse. As experiências da vida estudantil e engajamento na Pastoral da Juventude serviram para que descobrisse sua “vocação”: “defender a causa dos menos favorecidos da sociedade”. Tempos de lutas camponesas por vida digna: estradas, moradia, iluminação pública, transporte, meios de produção, escolas, enfim, acesso ao pleno direito de existir.

Atualmente, Frei Sérgio é ativista do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e desenvolve um projeto vinculado à Igreja Católica de preservação de sementes crioulas e produção de mudas no assentamento.

Percebemos na sua fala, que a aliança entre os setores progressistas da Igreja Católica e o MST constituem, desde os primeiros tempos, as paisagens existenciais das lutas pela terra. Uma composição de linhas que aliam a dimensão político-social à dimensão religiosa, em aproximações, ressonâncias, mas também desvios, multiplicando forças em nome de um projeto de vida comum, que era a reforma agrária como base da conquista do direito à terra.

Como esclarece Martins (2000, p. 107): “Reforma agrária é todo ato tendente a desconcentrar a propriedade da terra quando esta representa ou cria um impasse histórico ao desenvolvimento social baseado nos interesses pactuados da sociedade”.

Trajetórias de luta pela terra e a reforma agrária cuja conquista não se restringe aos interesses dos trabalhadores Sem Terra, mas beneficia a sociedade como um todo pela possibilidade de romper com as estruturas

fundiárias e produtivas capitalistas que geram renda para poucos e aumentam a concentração da riqueza, formando hoje um dos setores mais poderosos do nosso país, o empresariado do agronegócio. Enquanto as terras conquistadas e trabalhadas pelos/as camponeses/as assentados/as garantem a produção de alimentos por meio da agricultura familiar, agroecologia e cooperativas: “[...] lugares de vida e de trabalho para muitas famílias, e de produção de alimentos para mais outras tantas [...]” (CALDART, 2001, p. 207).

A partir daí que, os modos de existências forjados no cotidiano das comunidades assentadas fortalecem vínculos e o engajamento na luta coletiva:

Os discursos proferidos pelos agentes da Igreja e do MST indicam que o pertencimento à comunidade fortalece o entendimento que a vida da coletividade precisa ser defendida para assegurar sua sobrevivência, o que implica assumir o compromisso como militante na luta pela terra. Um sujeito político emancipado identificado com o MST. Assim se fortaleceriam os vínculos entre as gerações mais velhas e as mais jovens, no sentido de constituir as identidades dos sujeitos sociais e culturais que se autoidentificam com as causas do movimento. (ALMEIDA, 2019, p. 63)

Produção de um “sujeito político e emancipado”, que constitui os discursos das lideranças do MST e da Igreja Católica. Conjunção de forças engajadas na defesa dos direitos sociais básicos das comunidades assentadas.

Contudo, as constantes transformações macropolíticas que configuram a “tomada planetária do poder pelo capitalismo financeirizado e neoliberal” (ROLNIK, 2018, p. 23) agravam ainda mais as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Trata-se de um “regime colonial capitalístico” que gera uma regressão brutal, uma contrarrevolução aos direitos conquistados pelas categorias sociais. Operação macropolítica que a autora chama de “cafetinagem” em que “a própria pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência” é canalizada para a extração de forças que mantenham a produção, não apenas econômica, mas também, intrínseca a ela, à cultura e à subjetividade, o que confere a esse

regime “um poder perverso mais amplo, mais sutil e mais difícil de combater” (ROLNIK, 2018, p. 33).

Regime que exige ainda mais das forças que combatem tal perversão, exige que sejam capazes de lutar bravamente pela reapropriação da vida sob outras formas, ou seja, não basta que os movimentos sociais lutem contra as desigualdades de direitos, há que forjar a ruptura com o modelo civilizatório e de progresso da humanidade herdado do colonialismo. Modelo eurocêntrico que invalida modos de vida das populações originárias e as existências comunitárias. Assim, aponta Krenak (2019 p.14) ao interrogar:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos.

Práticas de existência/resistência que acontecem, também, nos espaços cotidianos das comunidades camponesas, nos tempos e lugares das lidas diárias, estratégias de luta pela vida que intensificam e reinventam, também, os rituais, crenças e místicas como forças disparadoras de potências a gerar mais vida, outras vidas possíveis.

Com isso, não deixamos de ver que a colonização europeia nas terras latino-americanas contou com a ação da Igreja Católica ao impor a conversão ao cristianismo, o que negou as crenças e rituais das populações nativas.

Porém, falamos aqui de outros momentos históricos em que as lutas das comunidades camponesas, desde o início, contaram com o apoio e o engajamento de setores progressistas da Igreja Católica, constituindo com esses grupos e sujeitos, o plano minoritário das causas sociais e seus territórios de manifestação mística, como a Romaria da Terra.

VOZES E FORÇAS QUE SE PÕEM A CAMINHAR...



Retomar a experiência da Romaria da Terra em paisagens existenciais que compõem as lutas camponesas foi o que nos moveu a habitar esse território na pesquisa. A 42ª Romaria da Terra aconteceu no Assentamento Conquista da Luta (Itacurubi-RS).

Fazer parte desse povo, multiplicidade de vozes e forças que lutam pela vida, e reencontrar, depois de 20 anos, velhos “companheiros de caminhada” foi marcante para a condição de pesquisadoras que assumimos na produção dessa pesquisa e escrita cartográfica. Logo, o campo empírico da pesquisa se produziu “[...] pelo estar junto e participar daquilo que acontece naquela comunidade, para conhecer com a cognição ampliada, isto é, aberta ao plano dos afetos”. (BARROS; KASTRUP *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 61).

Na acolhida, cantos e palavras de ordem, a partilha do pão na mesa farta preparada pelas mãos das mulheres assentadas. A mística da caminhada se iniciou pelo gesto de segurar a mão do/a companheiro/a da direita e da esquerda, e lhes dizer palavras encorajadoras: o “conto contigo na missão” foi mais um gesto da mística do evento, encontro de vidas através de abraços calorosos, gestos que fortalecem e potencializam alianças em laços de afetividade, dando o tom da ética-estética e política da Romaria.

A seguir, o bispo da Igreja Católica Dom José convidou o “povo para entrar na terra prometida”, simbolizada no Assentamento Conquista da Luta e solicitou que pusessemos as mãos no chão como um gesto de reverência à Mãe Terra. Cantamos: *Romaria da Terra/Faz o povo reunir/Numa luta sem guerra/Nós lutaremos por ti*.

E assim, seguiu a marcha com cantos e palavras de ordem. Na entrada do assentamento uma fonte natural jorrando água cristalina, um convite para a experimentação, molhar as mãos, num gesto de reverência.

As paisagens foram tomando forma à medida que o povo se pôs a caminho. Diferente de outros anos, ao longo da caminhada, compunham-se territórios de denúncias e anúncios, convidando romeiros/as à reflexão.

Dentre eles, uma composição de corpos jogados na lama que retratavam a tragédia de Brumadinho<sup>1</sup> e outras situações de mortes, causadas pelo uso de agrotóxicos e envenenamento dos alimentos.

Territórios da Romaria da



Terra



Imagens capturadas pela primeira autora (2019).

No discurso do bispo que celebrou a Missa da Romaria, se metamorfoseia a passagem bíblica da condução do povo judeu por Moisés à Terra Prometida, com a caminhada feita pelos/as romeiros/as, evidenciando a urgência da defesa da terra como casa de todos, a proteção ambiental, o

---

<sup>1</sup> Episódio ocorrido em 25 de janeiro de 2019, na cidade de Brumadinho (MG), onde o rompimento de uma barragem de mineração causou muitas mortes.

retorno às práticas de cultivo e extração natural próprias das culturas originárias, como as indígenas.

Desse modo, percebemos que a luta pela terra e pela vida assume novo sentido, pois não basta garantir a posse, é preciso firmar uma vida saudável, a agroecologia e a agricultura familiar como estratégias de existência/resistência ao modelo empresarial do agronegócio.

À tarde, a plenária livre para as manifestações das lideranças de movimentos sociais (MST, Movimento dos Pequenos Agricultores, Pastoral da Juventude) e que, na contemporaneidade, se desdobram em microlutas de mulheres, negras/os, quilombolas, indígenas, juventudes, entre outras coletividades reunidas em torno do lema: “Para que todos tenham vida”.

Lutas e microlutas marcadas pelo cruzamento de forças, fé e coragem. A presença da Igreja Católica enquanto liderança é um indício da legitimidade do poder pastoral que essa instituição religiosa exerce nesses movimentos, tradicionalmente. Conforme dito por Foucault (apud CASTRO, 2016), o poder pastoral se forma com o cristianismo a partir da tradição hebraica, constituindo-se numa prática de condução efetuada sob a responsabilidade do pastor, a quem cabe reunir o seu rebanho e conduzi-lo em direção a uma vida celestial.

Porém, percebemos que, na Romaria da Terra, o discurso cristão se modifica. Não se trata de, como era no cristianismo judaico antigo, renegar a vida terrena e aguardar a salvação das almas resignadas na pobreza espiritual e material. A Terra Prometida é, acima de tudo, terra fértil, saudável, que cuida da vida e que gera mais vida, vidas em abundância.

A partir de Bergson (1978, apud ZACHARIAS, 2019) vemos que a forte atuação da religiosidade e das lideranças cristãs nos movimentos campesinos garantem o vínculo coletivo à luta, pois a fé contribui para manter o corpo social em funcionamento, as pessoas se ligam umas às outras. Capacidade de fabulação que, ao ser reiteradamente fortalecida, mantém sistemas sensório-motores presos à uma realidade, aos dogmas e crenças. Do mesmo modo que a inteligência nos prende à racionalidade, a razão que explica as coisas e seres do mundo, as religiões nos prendem à fabulação propiciada pela inteligência, ou seja: “Quando são agitadas as profundezas obscuras da alma, o que sobe à superfície e chega à consciência,

nela assume a forma de imagem ou de um sentimento, se a intensidade for suficiente” (BERGSON, 1978, apud ZACHARIAS, 2019, p. 43).

É a emoção que opera a fabulação, que possibilita a concentração na fé e a espera de uma transformação. Mas há que se distinguir dois tipos de emoção, as quais se ligam duas variedades de sentimento e duas manifestações da sensibilidade: a emoção como consecução de imagens de ideias representadas (exemplo: Deus), na qual a sensibilidade é determinada por um estado intelectual (podemos dizer, a presença e legitimidade das igrejas cristãs enquanto instituição religiosa que garante a unidade dos fiéis); e uma segunda espécie de emoção que não é determinada pela inteligência, não se baseia numa representação formada de um real existente, mas de sua própria substância, dos estados sensíveis que efetua. Essa é a emoção criadora, mística, que nada tem a ver com a fé. Engendramento de objetos que carregam em si a emoção criadora, sem nenhuma relação com esquemas lógicos e racionais (ZACHARIAS, 2019).

Portanto, entendemos que na Romaria da Terra forças místicas coexistem e habitam juntamente com as religiões cristãs, os territórios. O místico tem a ver com o estado de emoção que as pessoas experimentam “por amor à vida”, “uma espécie de conexão entre Deus e a humanidade”; o que Bergson (1978, apud: ZACHARIAS, 2019, p. 44) chama de religião dinâmica, que acontece em movimentos, emoções que ressoam entre aqueles que experimentam a vida como fluxo e vontade de criar outras vidas.

Essa conjunção de forças busca forjar alternativas para enfrentar os desafios nos tempos sombrios que vivemos de muitas mortes. Denunciar o uso dos agrotóxicos e defender a agricultura familiar e a agroecologia, são sinais de vida.

Assim, como argumenta Caro (2010), as organizações camponesas contrapõem a soberania alimentar à segurança alimentar, discurso mercadológico do capital agroexportador. Segundo ela, a noção de soberania alimentar, princípio ético da vida e do direito fundamental de não passar fome, difere da segurança alimentar, apropriação capitalista da terra e da produção de alimentos, uma vez que “o direito à alimentação e a produzir soberanamente ‘não se negocia’” (Idem, p. 03),

Na recente Conferência dos Povos sobre Mudanças Climáticas realizada em Cochabamba, em abril de 2010, ficou ratificado que Soberania Alimentar refere-se ao direito dos povos a controlar suas próprias sementes, terras e água, garantindo, por meio de uma produção local e culturalmente apropriada, o acesso dos povos a alimentos suficientes, variados e nutritivos em complementação com a Mãe Terra e aprofundando a produção autônoma, participativa, comunitária e compartilhada de cada nação e povo. Nesta proposta foram reafirmadas novas visões e conceituações baseadas no pensamento do "Bom Viver", ou Bem Viver, o Sumak Kawsay, conceito que nasce da herança ancestral andina, como alternativa que vem se tecendo a partir dos povos. É uma abordagem que está em sintonia com os princípios de economia feminista que também põe no centro do modelo, o bem estar de todas e de todos, buscando uma nova visão de sustentabilidade humana, por meio do reconhecimento da diversidade dos povos e de sua integração. (CARO, 2010, p. 04-05)

Desse modo, percebemos que a intersecção entre igrejas cristãs, MST e campesinato constitui um conjunto de forças aliadas que levantam a bandeira da agroecologia e da alimentação saudável, discursos que intensificam a luta pela vida, vivida com dignidade.

#### ANDAR JUNTO, SEMEAR, TRANSBORDAR VIDA...

Nós vamos prosseguir, companheiro  
Medo não há  
No rumo certo da estrada  
Unidos vamos crescer e andar  
Nós vamos repartir, companheiro  
O campo e o mar  
O pão da vida, meu braço, meu peito  
Feito pra amar.  
(Semeadura, Vitor Ramil)

Andar junto e semear forças com outros/as é o que nos faz transbordar vida. Sentir na pele, forças vivas e intensidades que escapam à razão. Emoção criadora que nos lança à uma mística com a terra, como sementes em solo fértil a germinar flores e frutos e outras sementeiras.

Certeau escreveu: “É mística a pessoa que não consegue parar de avançar e, com a certeza do que lhe falta, sabe de cada lugar e objeto que não é isso e, não consegue contentar-se só com isso. O desejo cria um excesso. A pessoa excede. Quer ir mais longe. Não habita em nenhuma parte. É habitada...” (BRANDT, 2011).

Eis aí a Romaria da Terra. Mãe Terra, vida planetária, cósmica, casa de todos que precisa ser amada e cuidada. Discursos proferidos e vividos nas comunidades assentadas. Existências/resistências que acontecem tanto nas práticas mais tradicionais do MST, como nas romarias, ocupações e mobilizações coletivas e, ainda, nos espaços do cotidiano dos assentamentos.

Assim, os encontros e reencontros desta escrita nos levam a perceber e sentir profundamente o quanto é importante poder andar junto com outros/as na defesa do direito a terra e à vida, mesmo que por outras vias. É a metamorfose da vida que precisa aprender a lidar consigo mesma e com o mundo onde não se desenha, mas somos desenhados/as em múltiplos transbordamentos produzidos por fluxos em movimentos constantes.

E que essa escrita possa germinar em tantos outros/as mundos, seres e forças que se sintam por ela tocados/as e desejantes de andar por novos caminhos, interligados em prol da vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Clarice Gomes de. (Re)encontros que tramam existências: educação comunitária e educação formal no Assentamento Conquista da Fronteira (Hulha Negra, RS). *Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino)*, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2019.

BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BRANDT Érica. E o arquétipo de Jonas. *A espiritualidade e a mística*. Disponível em: <https://psicoterapeutaericabrandt.wordpress.com/>. Publicado em 2011. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

- CARO, Pamela. Soberania Alimentar: contribuições para um debate sobre alternativas de desenvolvimento e direitos das mulheres. Entrevista a Camila Montecinos, GRAIN, agosto de 2010.
- CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. *Revista Estudos Avançados*, vol. 15, nº 43m, São Paulo, set./dez., 2001, p. 207-224. Disponível em: [scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300016](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016). Acesso em: 13 mar. 2019.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016. 477 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, 2ª ed., vol. 1. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: editora 34, 2011. 127 p.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Editora Schwarcz S.A. 2019. 88 p.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 382 p.
- MARTINS, José de Souza. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. *Tempo Social Revista Sociologia*. USP, São Paulo, 11(2), fev. 2000, p. 97-128
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009. 207 p.
- RAMIL, Vitor. Semeadura, 1984.
- NASCIMENTO, Milton. Cio da Terra, 1976.
- ROLNIK, Suely. *Esféras da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018. 206 p.
- VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei de flores, 1968.
- ZACHARIAS, Pamela. *(Des)encontros em um lugar qualquer: do sensório-motor à fabulação*. Curitiba: Appris, 2019. 150 p.

# A ESCRITA DE SI COMO CRÍTICA DA VIOLÊNCIA ÉTICA: CARTOGRAFIAS DE UM EDUCADOR AMBIENTAL SOB RASURA

Adalberto Ferdnando Inocêncio

## A ESCRITA COMO TECNOLOGIA DE SI – CARTOGRAFANDO FRAGMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Neste ensaio teórico tenciono um “flerte” com a questão nietzschiana “que estamos fazendo de nós mesmos?”, buscando elementos na minha trajetória de pesquisa, mas, sobretudo, de vida, num caminhar que, de início, se fez visando acentuar os contornos numa identidade fixa, a do Educador Ambiental, em maiúsculo<sup>1</sup>. Adoto a perspectiva foucaultiana, para a qual “o que importa não é *descobrir o que somos nós*, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos *contestar aquilo que somos*” (VEIGA-NETO, 2011, p. 40, *grifos do autor*).

Sendo assim, antes de explicitar de quais outros conceitos me valho para a construção dos elementos que aqui visibilizo, inicio esse ensaio com algumas considerações presentes no texto *As Técnicas de Si* (2014), pois acredito que explorando essas técnicas, tornar-se-á mais nítida a compreensão de um movimento histórico que agrupou sentimentos, desejos e movimentos da alma imanentes ao uso dessas técnicas ou tecnologias<sup>2</sup>. Ao

---

<sup>1</sup> Usarei a denominação Educador Ambiental, em maiúsculo, para me referir à figura identitária ensejada por um referencial teórico orientado nas tendências críticas em educação.

<sup>2</sup> Importa-me menos fazer uma distinção conceitual desses dois termos, técnicas e tecnologias. Na tradução deste texto (FOUCAULT, 2014a), Abner Chiquieri prefere o



estudar há mais de vinte e cinco anos e esquematizar uma história possível de diferentes maneiras pelas quais os homens conhecem a si mesmos, Foucault distinguiu as técnicas representativas de uma razão prática. Para este ensaio, interessam-me apenas duas delas<sup>3</sup>, sendo definidas como “[...] as *técnicas de poder*, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a alguns fins ou à dominação, objetivam o sujeito”; e “[...] as *técnicas de si*, que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 266 *grifo meu*).

Complementa, ainda, que raramente esses quatro tipos de técnicas funcionam separadamente, ainda que todas elas possam estar associadas a modos de dominação. Até mesmo as técnicas de si podem ser modos de dominação em dado contexto histórico, como o fora a técnica da confissão nas práticas cristãs. No recorte apresentado neste texto, utilizo as *técnicas de poder* para me referir a todo investimento que objetiva uma figura identitária para o sujeito, neste caso, o Educador Ambiental; e *técnica de si* para me referir a uma categoria mais ampla, na qual centralizo o papel apenas da escrita, como possibilidade de criar espaços de liberdade, ou mesmo territórios existenciais caracterizados pela não objetivação do sujeito em sua forma “cristalizada”, mas pelo incessante vir a ser do percurso e do processo.

Em outras palavras, com base nas *técnicas de si* podemos pensar quais modos de articulação desenvolvemos com o mundo e conosco mesmos. Por elas, ainda, torna-se possível falar em práticas de subjetivação

---

termo técnica; enquanto nas versões originais de outras línguas, vemos os dois termos sendo empregues: *Technologies of the self*, em inglês, e *Les technique de soi*, em francês. Demais usos se proliferam em outros textos, como é o caso de Larrosa (2011), que utiliza Tecnologias (do eu).

<sup>3</sup> As duas outras técnicas são “[...] as de produção, por meio das quais nós podemos produzir, transformar e manipular objetos; e as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização dos signos, dos sentidos, dos símbolos ou da significação” (FOUCAULT, 2014, p. 266).

ou em subjetividade, em vez de adotar o *sujeito*<sup>4</sup>, discussão que retomo ao final do ensaio. Por ora, sublinho que ao anunciar que seu objeto de estudo foi o problema do sujeito (DREYFUS; RABINOW, 2013), o próprio Foucault não se refere a este em sentido universalizante em sua obra, mas fazendo a si mesmo em cada momento histórico.

No recorte aqui apresentado, discuto a escrita de si como técnica de si. A relação da tecnologia da escrita não esteve centralizada num único texto, ganhando materialidade difusa na obra foucaultiana. Em *A escrita de si* (2017), o filósofo se preocupa em dar sequência a seus estudos sobre “as artes de si mesmo”, deslocando-se para os gregos a fim de examinar de que modos o domínio de si e dos outros se deu nas formas sociais greco-romanas. Para isso, ele analisa uma série de textos, como a *Vita Antonii*, de Atanásio e *Lettres à Lucilius*, de Sêneca, para ficar em exemplos representativos. Nessas obras, a escrita não intenta apenas a comunicação de algo, mas uma *ascese*, isto é, uma mudança em si mesmo sendo equivalente ao olhar dos companheiros de *ascese* (FOUCAULT, 2017).

Evitando o risco de anacronismos, não compactuo com um arraste grosseiro de pensar que a escrita preserva a mesma função que assumia nas correspondências de Sêneca, Plutarco ou Marco Aurélio. Sustento que cada sociedade tem sua tecnologia de época, e os *hupomnêmata* e as *correspondências* não são as tecnologias representativas de nosso tempo histórico, ainda que, cada qual a seu modo, permaneçam em circulação, com outras intenções, ou mesmo, nomenclaturas.

Contudo, é preciso reconhecer, como vem fazendo alguns autores, que mesmo nas sociedades hodiernas, há traços da escrita correspondentes a exercícios que se caracterizam numa função *etopoética*, isto é, a escrita pode

---

<sup>4</sup> Não desconsidero a importância de, em outros contextos, abordar o sujeito nas vertentes das identidades estratégicas, geralmente, no âmbito das políticas públicas, uma vez que para o Estado é necessário categorizar os componentes de uma população. Estas concepções pontuam que, dependendo da problemática anunciada em cada contexto, é necessário afirmar que se é negro, indígena, de direita, de esquerda, e assim por diante.

ser reconhecida como “operadora da transformação da verdade em *êthos*” (FOUCAULT, 2017, p. 144). Nesse sentido, a escrita tanto pode movimentar um conjunto de saberes-poderes mais “endurecidos”, característicos do momento cartesiano<sup>5</sup>, quanto dele se esquivar, uma vez que também conjuga relações éticas do ser, para consigo e para com os outros.

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” [...]. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim – segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada – como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue”. Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional. (FOUCAULT, 2017, p. 148-149)

Na função *etopoética*, a escrita produz subjetividade, ela é capaz de unificar “fragmentos heterogêneos pela sua subjetivação no exercício da escrita pessoal” (FOUCAULT, 2017, p. 148). Assim, escreve-se não para formalizar e reiterar as verdades já anunciadas no mundo – para as quais já bastariam os veículos de comunicação –, mas para criar para si uma arte da verdade contrastiva, uma verdade situada numa singularidade e, portanto, capaz de assumir sentido para aquele que as escreve e para aqueles a quem a escrita se direciona. Nesta citação anterior é perceptível como para o filósofo a arte de escrever é, em si mesma, uma prática capaz de incidir diretamente nos modos de viver dependendo daquilo que se lê, e do que se “digere”, também, dessas leituras.

Nesta acepção, o produto “enformado” da escrita de si pode ser entendido como “antologias de existências” (FOUCAULT, 2012, p. 199), implicando que, por meio da tecnologia da escrita, escreve-se, também, para evitar a errância e pôr em curso um movimento ético capaz de enredar fios

---

<sup>5</sup> Por momento cartesiano o filósofo se refere a um tempo-espço (episteme) para o qual não se torna mais necessário que o sujeito efetue uma mudança sobre si mesmo para conhecer determinado saber.

que tecem a história. Circunscrevo no movimento da escrita de si movimentos que visam grafar em arquivo, experiências decorrentes de atravessamentos subjetivos, ou seja, o traço da experiência subjetiva é decisivo para que a escrita seja considerada uma tecnologia de si, uma vez que não basta ser qualquer tipo de escrita.

Contudo, não se devem confundir esses elementos com a autobiografia, uma vez que não se trata de assumir o caráter personológico da enunciação individuada, a qual intenta um lugar para o sujeito escrevente. Em vez disso, este movimento de escrita está mais próximo de uma enunciação coletiva, ou valor coletivo da escrita, de modo que o caráter político encontra nesses autores uma condição de fluxo ou passagem (DELEUZE; GUATTARI, 2017). Na mesma perspectiva, Rago situa que a escrita de si não é a escrita narcisista que visa a centralidade autobiográfica, mas “uma das tecnologias pelas quais o indivíduo se elabora nos marcos de uma atividade que é essencialmente ética, experimentada como prática de liberdade, e não como sujeição às práticas disciplinares” (RAGO, 2013, p. 50).

Ao trazer excertos que compõem uma narrativa assumo uma preocupação maior com o valor representativo que essas histórias desempenham sobre o que nominou Foucault (2012) de uma “dramaturgia do real”; do que com fidelizar a realidade propriamente dita, numa tentativa de representá-la (como se fosse possível) nesses excertos de que falam. O que me interessa destacar é o caráter performativo do ato de escrever: não existe a escrita, mas *modos* de escrever que correspondem a um sentido tecnológico, no sentido de responderem a formas de se exercitar individual ou coletivamente. É como se a escrita servisse de abrigo para os que escrevem e os que leem, um movimento que insurge de uma necessidade ética: “Ali onde não é mais possível falar, descobre-se o encanto secreto, difícil, um pouco perigoso de escrever” (FOUCAULT, 2016, p. 39).

Dando continuidade a essa discussão, tomo um dos textos de Rosa Fischer (2005, p. 117) acerca de autoria acadêmica, exercitando o pensamento numa ascese necessária de mim mesmo, uma vez que, segundo a autora, devemos nos escrever (e inscrever, portanto) nos textos científicos; significa adotar um posicionamento político antimoderno para o qual as

produções científicas são, de forma inescapável, “exposições acerca de si mesmo”.

Apoiada em vários estudos de Michel Foucault que volta atenção especial aos gregos clássicos<sup>6</sup>, a autora me provoca a pensar nos cuidados que tenho com as escritas que empreendo acerca, por sua vez, do que leio, dos encontros e afetações que estabeleço ou não, entre os autores que escolho, com as obras e objetos de desejo que fundamentam meu problema de pesquisa e que, sobretudo, a atividade de escrever pode servir “para constituir a si mesmo como sujeito de ação racional, pela apropriação, pela subjetivação em relação ao já-dito fragmentário de si” (FISCHER, 2005, p. 117).

Também reconhece Seligmann-Silva que “a posição de quem fala e seu objetivo político também são constitutivos de sua narrativa” (RAGO, 2013, p. 19). Este reconhecimento é de suma importância quando se admite que somos formados no atravessamento de um regime de verdade (FOUCAULT, 2015), sendo que “ver-se de fora” não é tarefa fácil.

Deste modo, a escrita de si não visa simplesmente agregar fragmentos de memória, dispersos no passado, a fim de comporem uma imagem para o presente. O ato de escrever é aqui entendido como uma estratégia prática na constituição do sujeito (FISCHER, 2005; FOUCAULT, 2017; TELLES, 2009; RAGO, 2013). “Ao escrever, o escrevente cria a si mesmo ativamente. Trata-se de se constituir como sujeito da ação racional através da apropriação, unificação e subjetivação do fragmentário e da seleção do já dito e já selecionado” (TELLES, 2009, p. 298).

Pensar a escrita de si como elemento constitutivo de quem és, mas, sobretudo, de quem pode tornar-se, implica colocar em questão os modos pelos quais olhamos para nós mesmos. Quando o modo de olhar é trazido

---

<sup>6</sup> O texto *L'écriture de soi* (A escrita de si), bem como as aulas do filósofo recentemente publicadas no Brasil, como o curso *A hermenêutica do sujeito*, os volumes 2 e 3 de sua *História da sexualidade* e, finalmente, seu livro *A experiência do exterior*, escrito a partir da obra de Blanchot.

para o debate, penso com Larrosa (2011) nos aparatos que ele descreve como “máquinas óticas”, dispositivos que “tornam algo visível” para “tornar algo eficaz”. Seguindo o legado foucaultiano, ele entende a visibilidade dos fenômenos de maneira que:

[...] tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições. Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes. (LARROSA, 2011, p. 61)

Levando em conta essa noção das máquinas óticas, apresento e discuto fragmentos dos dez últimos anos de minha trajetória como pesquisador que, até percorrer determinada altura da formação, tinha o ponteiro norteador da “bússola ética” apontado para a figura do Educador Ambiental, mas que foi progressivamente rasurando – no sentido que será apresentado a seguir – essa perspectiva fixa e identitária.

Os subtítulos desse artigo seguem as perguntas formuladas por Veiga-Neto (2011), referentes aos três domínios foucaultianos: ser-saber, para o qual está imanente “que posso saber?”; ser-poder, que responde a “que posso fazer?” e, por fim, o ser-consigo, que acompanha a questão “quem sou eu?”. Em cada um dos domínios-seções tenciono resgatar elementos narrativos que, como explicitado anteriormente, respondem menos por processos de memória que visam instaurar um real, como de fato aconteceu no passado, e mais acentuar contornos de uma escrita performativa, para a qual, um dos propósitos é o de transformar o regime de verdade no qual se está inserido e, conseqüentemente, transformar, também, quem se é.

## A CARTOGRAFIA COMO UMA POLÍTICA DA NARRATIVIDADE

De acordo com Alvares e Passos (2015) ao se optar pela investigação possibilitada pelo método cartográfico, descartam-se alguns binarismos

consagrados na pesquisa acadêmica, a exemplo, teoria-prática, pesquisa-intervenção e sujeito-objeto. Na cartografia são ambivalentes os processos de conhecer(-se), comprometer(-se) e implicar(-se). Em vez de simplesmente conhecer algo que me transforma, a cartografia faz o movimento inverso, para o qual é o pesquisador quem pesquisa transformar a si mesmo para conhecer (ALVARES; PASSOS, 2015). Sob este aspecto, a escrita de si se coaduna com a cartografia num mesmo regime ontológico: o de mudar a si mesmo durante o percurso de um trajeto.

Além disso, seguindo o método cartográfico, o sujeito não observa confortável um determinado tipo de relação para depois descrevê-la, como se vê comumente nos métodos cartesianos de investigação. “Não se trata [...] de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (ALVARES; PASSOS, 2015, p. 135). Desta forma, o que se apresenta como resultado de investigação se trata, também, do resultado de mudanças existenciais d’aqueles que nela se engajam.

No uso da cartografia, a problemática da figura enrijecida do sujeito também requer atenção. Em vez da identidade, o cartógrafo está mais próximo de ser atravessado por processos de identificação, dos quais ele não apenas se avizinha, mas se implica. “Tal mergulho no campo de pesquisa não pode se fazer se o pesquisador se mantém aferrado às suas crenças ou à sua figura identitária” (ALVARES; PASSOS, 2015, p. 148), algo já apresentado inicialmente na seção anterior. “Mesmo quando vivido, enunciado, protagonizado, emitido por uma singularidade, a narrativa não remete ao sujeito” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 168), o que se tem é uma multiplicidade, ou um agenciamento coletivo de enunciação, haja vista que, na perspectiva que aqui se delinea, somos efeitos de discursos.

O sujeito é ele próprio um agenciamento de enunciação, isto é, ele se constitui num plano de consistência por agenciamentos, ele só existe em face a certas engrenagens, de determinados agenciamentos. O agenciamento de enunciação é, assim, desde sempre coletivo, pois se dá num plano de fluxos heterogêneos e múltiplos que se cruzam incessantemente, possibilitando infinitas montagens. Sujeitos e

objetos, aqui, são índices de agenciamentos, funções que proliferam sobre o plano. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 168)

Por fim, retomo que por meio da escrita pode-se tanto trazer à tona blocos existenciais atrelados às técnicas de poder, relações discursivas e não discursivas que se pretendem hegemônicas e, algumas vezes, até “cristalizadas” no âmbito identitário, como perceber-se em posições de deslocamento.

Quando narramos um caso, podemos fazer uma experiência narrativa minoritária, pondo-nos em uma posição de estranheira ao que habitualmente é dito. Colocamo-nos, então, em posição de estranhamento, de interrogação ao que certa narrativa aceitaria como natural e regra, forçando a um deslocamento do dito na busca das condições de produção. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 164)

É este exercício que apresento nas próximas seções – o deslocamento dos ditos em suas condições de possibilidade mais amplas, isto é, a aproximação de minhas narrativas em suas condições de produção.

## QUE POSSO SABER?

Meu contato com a Educação Ambiental (EA) se iniciou em 2010 quando, no terceiro ano do curso de Ciências Biológicas ingressei-me em um projeto associado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O objetivo da pesquisa desenvolvida neste contexto era o de analisar a percepção ambiental de comunidades escolares localizadas no entorno de um parque municipal. O referencial teórico adotado nesta investigação era o da fenomenologia de Husserl.

Com o desenvolvimento dessa investigação, minha orientadora e eu percebemos que algumas questões – como as de classe social – se perdiam num referencial que dava bastante vazão aos sujeitos respondentes (identificado, por nós, como um problema nesse momento). Finalizado esse projeto, dou início a outro, ainda sobre EA, em 2011. Mantendo as mesmas escolas investigadas, com a diferença de que, desta vez, assumiria o caráter de intervenção, adotamos uma literatura mais característica das tendências críticas.



Dei-me conta de que acessei diversos materiais que, apesar de guardadas suas singularidades, coadunavam uma estrutura em comum: apresentavam o movimento ambientalista (no singular) e as grandes conferências num formato que parecia construir a ideia de uma história oficial da Educação Ambiental. Ser Educador Ambiental, então, implicava, impreterivelmente, conhecer os saberes referentes à história oficial e aos documentos dela decorrentes.

Além disso, numa sequência didática bastante similar, esses materiais apresentavam as diferentes tendências da EA numa ordem que, basicamente, seguia a linha: a EA conservadora, a EA crítica, a EA emancipatória e, em menor número, a EA para o desenvolvimento sustentável, a EA popular e a ecopedagogia, para citar as mais marcantes. Entendo que os autores respeitaram o desenvolvimento das décadas, buscando contemplar o “nascimento” das tendências em seu recorte temporal.

Contudo, não posso deixar de narrar a impressão de que as últimas tendências eram sugeridas como as “mais verdadeiras”, no sentido de mais abrangentes, dando conta de um número maior de problemáticas que englobavam o tempo presente. Essa impressão era reafirmada nos eventos acadêmicos nos quais já frequentava neste período, que incitavam o movimento pedagógico característico das tendências críticas: a práxis educativa, que integra o movimento teoria-prática-teoria.

Aprovado no exame de mestrado, meu universo existencial de leituras se tornou mais amplo e desconfortável, uma vez que colocava em cheque minhas visões “solidificadas”, porque características de uma modernidade cheia de promessas. Já no segundo ano matriculado num programa de pós-graduação, percebia que me instrumentalizava por meio de outra “máquina óptica”, por meio da qual, doravante, olhava para muitos discursos sobre meio ambiente na cena educativa como um “vaivém” de discursos eleitos, não por não serem dotados de discussões ou temáticas importantes, mas por serem legitimados por meio de uma economia política da verdade, que os elege e dá a esses ditos e, sobretudo, para as práticas erigidas para sua mitigação, mais visibilidade do que outras modalidades teóricas de se pensar respostas à crise ambiental que nos assola no tempo

presente. Para muitos desses discursos eleitos, inclusive, as teorias pós-críticas em educação eram risíveis, uma vez que muitos desses meios veiculavam a ideia de que nós construíamos o mundo pela linguagem, “que tudo era discurso”, e “nada era ação”, uma posição superficial até para a leitura foucaultiana, para a qual discurso é, justamente, uma prática.

À medida que minha formação acadêmica (institucionalizada) avança, passam a compor meu repertório, autores pós-estruturalistas, da virada linguística, dos estudos foucaultianos e da filosofia da diferença. Designo essa inflexão existencial, própria da minha trajetória, de guinada nos saberes. O acesso a tais teorizações me permitiu outras “formas de ver”, nas quais em vez de “saber sobre” algo, na perspectiva daquele que domina e controla os acontecimentos, prefere-se o “saber com”, pois “se aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece suas singularidades [...] ao invés de controlá-los, os cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos” (ALVARES; PASSOS, 2015, p. 143).

Essas “formas de ver”, que ganharam ainda mais maturidade no período do doutoramento, permitiam-me enxergar que certos saberes eram incitados (reverberação) em detrimento de outros, atinados a um “plano de fundo” (rarefação). O que se veiculava como repertório obrigatório na construção da identidade de Educador Ambiental, em algum sentido, se orientava por uma vontade de verdade, uma vontade de oficializar uma trajetória para a Educação Ambiental e d’aqueles que eram representados nessa narrativa oficial.

No plano dos saberes, Maldonado (2001) nomeia essa institucionalização de “A ordem do discurso da Educação Ambiental”. Essa ordem é composta por discursos oficiais, assentados numa mesma formação discursiva orientada, por sua vez, na mesma razão política, a razão do Estado. Na perspectiva oficial, então, a relação da EA é intrínseca à razão de Estado, sendo que seus saberes só podem orientar em uma mesma direção, “uma vontade de ordem: a vontade da ordem ambiental”. Não se trata de quaisquer formas de se relacionar com o meio ambiente, mas da forma encontrada pelos regimes de verificação da modernidade, para a qual a vontade de ordem é missão primeira de seu projeto. É nesse sentido que

podem ser tomados os discursos da EA (em maiúsculo, como prática de Estado).

– “resultantes de Conferências Internacionais e Nacionais, bem como discursos de Leis e regulamentações oficiais – como uma nova maneira de possibilitar a subjetivação dos indivíduos” (MALDONADO, 2001, p. 13).

Com o acesso a essas teorizações, passei a conceber os discursos institucionalizados como um tipo de “domesticação”, no sentido de parecer inviabilizar o livre pensamento: tudo o que se dizia acerca do meio ambiente sob a rubrica educacional passava por um tipo de chancela do Estado. No ano de conclusão de minha tese de doutoramento – ainda que me envolvesse num problema mais amplo do que pudesse ser contemplado como EA – já assumia o posicionamento de que não me agradava ser um Educador Ambiental se, para “portar essa insígnia identitária”, meus saberes precisassem estar submetidos à forma estatal. Não desconsidero o papel que o Estado desempenha nas áreas de manutenção e preservação da natureza, mas já pensava nas possibilidades da EA como acontecimento e como produtora de singularidades, como uma impossibilidade até-de reunir o que pensava numa tendência brasileira propriamente dita<sup>7</sup>. Limitação que não se restringia ao que era possível saber, mas também, ao que cada um pudesse fazer, relação que explorarei na seção seguinte.

## QUE POSSO FAZER?

Se por meio da arqueologia se faz uma análise dos saberes em vigência, buscando se entender um sujeito que permite se conhecer pelo viés de uma ciência que o situa como objeto de estudo; a analítica genealógica tem por finalidade principal esquadrinhar esse sujeito conforme esquadrinhamentos sociais. Nesta seção, busco colocar em evidência

---

<sup>7</sup> O que alguns autores chamaram, por exemplo, de Educações Ambientais possíveis (HENNING; MUTZ; VIEIRA, 2018).

algumas das formas de objetivação por meio das relações de poderes (complementares às relações de saberes). Neste exercício, continuo tensionando a investida das técnicas de poder, que incidem “de cima para baixo”, buscando ressoar uma análise complementar, isso é, assumindo que a relação dos saberes é intrincada com a de poderes.

Um exemplo prático da objetivação por meio da relação saber-poder em minha trajetória pode ser narrado por meio da institucionalização, pela UNESCO, dos anos de 2005 a 2014, como Década Mundial para o Desenvolvimento Sustentável, para a qual a vertente da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável se intensificara na ordem do dia. Bastante incitada durante um curso de especialização que frequentei em 2012, fomos apresentados aos princípios de ação dessa modalidade educativa, afinal, entendíamo-nos como uma peça fundamental para a promoção da Década Mundial para o Desenvolvimento Sustentável.

A “ordem do discurso da Educação Ambiental” também se reverbera mutuamente com o enredar de redes de poderes, distribuindo papéis ao “cada um de nós”, em práticas tão eleitas quanto os discursos discutidos anteriormente, a exemplo: o célebre “se cada um fizer a sua parte”, tensionado, é verdade, pelas tendências críticas que já evidenciavam o quanto a perspectiva desses saberes-poderes não criticam a estrutura de classes, para a qual é a elite a camada populacional responsável pelos maiores problemas ambientais dos nossos tempos.

Novamente, as teorizações pós-críticas, sobretudo as foucaultianas, auxiliavam-me um “ver de fora”, por meio de outra “máquina óptica”. Ser Educador Ambiental, na diversidade de perspectivas disponíveis até esse período, não só significava entrar numa “ordem do discurso”, mas também, num universo de práticas normativas de vigilância, uma adequação do comportamento reificada na figura que aqui me referirei como cidadãos-polícia (PASSETTI, 2013). O cidadão-polícia, como categoria mais ampla, foi um termo criado para designar “uma subjetividade participativa, tolerante e resiliente” (PASSETTI, 2013, p. 70). Mantendo o Estado como instância orientadora de práticas, essa subjetividade acaba por funcionar como pastora de si e dos outros nas formas de vida organizadas em

sociedades urbanas e rurais, maximizando os monitoramentos que passam a ser constantes e contínuos.

Por não manter uma relação de exterioridade com o Estado, o cidadão-polícia acaba respondendo por comportamentos normatizados. Alguns efeitos da norma são: "[...] relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto" e "fazer funcionar, através dessa medida 'valorizada', a coação de uma conformidade a realizar" (FOUCAULT, 2013, p. 175), estabelecendo um campo de comparação, de diferenciação e de uma regra a seguir.

Como se erige como regra a seguir, torna-se muito difícil a recusa desse conjunto de comportamentos, uma vez que ele passa a ser incitado por instâncias determinadas. Como explicita Barchi (2016, p. 88):

Não ser alguém ecológico, dentro de uma determinada noção pré-definida do que é ser ecológico, faz com que sejam criados anormais, párias, monstros e demônios anti-ecologistas, sejam eles próprios desmatadores de florestas, os traficantes de animais, os poluidores do ar e da água e os “não-conscientizados” (que desperdiçam água, não jogam lixo no lixo, que não reciclam).

Nesse sentido, conforme uma dada época necessita da figura de Educadores Ambientais no contemporâneo, uma série de condutas normativas é adequada conforme o repertório (tendência da EA), tais como: a conscientização (EA conservadora), a luta de classes (EA crítica), a emancipação, em comunhão, de uma dada sociedade (EA emancipatória), e assim por diante.

Assim, o governo das vidas orientado pelo Estado produz uma série de políticas, campanhas e planos que não cessam de promover uma profilaxia social das populações e das subjetividades em momentos considerados necessários para a intervenção do Estado. Os efeitos nas formas de subjetivação e gerenciamento das vidas tornam-se marcantes, a saber, em momentos de epidemias, escassez de recursos ou circulação de doenças, e ganham forma nas campanhas impulsionadas pelo Estado, sobretudo nas instituições - como as escolas, mas também, nas instâncias televisivas e radiofônicas. Nesse ínterim, a figura identitária do Educador Ambiental, ensejada pelas forças de Estado, torna-se um componente

necessário do governo populacional tendo a segurança planetária ambiental como justificativa.

Novamente, não desconsidero a importância das diversas tendências que enriquecem a EA brasileira. Busco destacar, por meio do referencial adotado, que esses efeitos decorrem das tecnologias de dominação que capturam as singularidades, a espontaneidade do acontecimento e homogeneizam os hábitos e as formas de ser/estar/responder à crise ambiental como formas padronizadas. Essas práticas, por efeito, nem sempre se adensam em projetos políticos emancipatórios, pois estão a reiterar alguns dispositivos e normas das pedagogias veiculadas na macropolítica educacional. Na última seção, busca visibilizar “modos de ser” orientados por esse conjunto de saberes-poderes apresentados e discutidos até aqui, bem como formas mais recentes pelas quais me oriento no tempo presente.

#### QUE(M) POSSO SER?

“Quem são os indivíduos em que o mundo tem uma realidade legítima? De maneira subjetiva, indagamos: que posso eu me tornar em um mundo onde as significações e os limites do sujeito são determinados antes para mim? Quais são as normas constritoras quando eu começo a me indagar o que eu poderia me tornar? Aonde chego quando eu começo a me tornar um objeto para o qual não há lugar no regime estabelecido da verdade? Não é precisamente isto que se trata do significado o ‘dessujeitamento’ do sujeito no jogo da política da verdade?” (BUTLER, 2005 s.p.)

Neste terceiro domínio, a intenção de pôr luz nos saberes e poderes que persuadem quem nos tornamos não é, simplesmente, de visibilizar essas relações. Reitero Veiga-Neto (2011, p. 40) que diz o que importa “não é descobrir que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos”.

Aceitando a provocativa afirmação deleuzeana de que “Toda vez que se escreve, a gente faz com que algum outro fale” (DELEUZE, 2006, p. 198), desloco alguns fragmentos que encontrei nas “andanças” do caminho

investigativo trilhado e que me possibilitaram uma identificação com as sujeições que mantive outrora. Ao descrever seu processo seletivo na pós-graduação, encontro em Sampaio (2010) algumas similaridades com minha trajetória<sup>8</sup>. No final de sua entrevista de mestrado, ela relata:

[...] respondendo às questões que me eram feitas com bastante desenvoltura, uma das professoras perguntou-me, com um ar consternado, se eu, como muitas das pessoas que trabalham com educação ambiental, tinha pretensões de “salvar o mundo”. Essa questão me desestabilizou por instantes e percebi, pela gravidade da pergunta, que no espaço teórico que eu estava tentando adentrar, querer “salvar o mundo” não devia ser uma coisa lá muito boa” (SAMPAIO, 2010, p. 89).

Durante todo o período de mestrado, duelei com convicções que pareciam arraigadas, as quais, por sua vez, orientavam o projeto de pesquisa que estabeleci para ser seguido. Após muitas desconstruções que levaram a me definir como pesquisador, defendi um trabalho de dissertação que pensava situar na perspectiva pós-crítica, apesar de, a todo o momento, existirem “respingos” da teoria crítica, denunciados por lapsos de linguagem que colocavam em questão o abandono total dessa vertente.

Reconhecendo, como me lembra Fischer (2005), de que minha história, lugar e tempo são diferentes dos dela, volto às elucubrações de Sampaio, identificando-me novamente, mas desta vez com sua narrativa acerca do momento posterior à sua entrevista de mestrado, em que narra:

Abdicar de salvar o mundo? Nem que seja mudar um pouquinho? Penso nesse momento como um indicador do início de uma crise que me acompanharia durante todo o período de mestrado (e que, provavelmente, segue me acompanhando). É lógico que eu esperava me transformar e rever muitos dos meus pontos de vista! Era a isso

---

<sup>8</sup> Como vim argumentando no referencial pós-estruturalista, se o sujeito é um efeito de produções discursivas e não-discursivas que o atravessam, talvez isso explique (mesmo que parcialmente) a ressonância entre minha trajetória de vida como Educador Ambiental e a dessa autora.

que eu me propusera ao decidir fazer um curso de mestrado e era por isso também, que eu me interessara pelos estudos culturais, pois eu já me sentia bastante interpelada pelos deslocamentos e relativizações suscitados por tal campo. Mas não se pode esperar que essas transformações e desconstruções sejam indolores, pois, afinal, está-se colocando convicções em questão, inclusive aquela latejante vontade secreta (ou explícita) que temos de mudar o mundo! Ao pretender discutir questões relativas à educação ambiental por meio das perspectivas teóricas dos estudos culturais, tendo certa noção do que se problematizava nesse campo de pesquisas, colocava em xeque a minha própria identidade de educadora ambiental. Ou seja, estava me dispondo a questionar uma série de discursos que me constituíam – e outros que continuam me constituindo (SAMPAIO, 2010, p. 90).

Reconheço que ainda me encontro neste processo de rever meus pontos de vista e, também, que esta é uma tarefa ininterrupta quando adentramos no universo de formas de pensar oferecido pelas vertentes pós-estruturalistas, também conhecidas por mim mediante o universo dos estudos culturais. Como a autora, “estou suturando pedaços disjuntos com a intenção de escrever uma história legível” (SAMPAIO, 2010, p. 93). É, novamente, a figura do fragmentário de si, da qual fala Fischer (2005).

Neste caminho investigativo visto pela ótica do conceito de estética da existência, pude notar que existem inúmeros traços em comum com o que consterna a identidade de “Educador Ambiental”. A perspectiva da estética da existência me permitiu conceber que da mesma forma com que eu fui sendo incitado pelos finos tentáculos que se capilarizam numa ampla forma de captura, outros sujeitos também o podem ser, sendo que o destino desemboca no traço identitários de “d’aqueles que querem mudar o mundo pela via educativa”.

Os trechos da narrativa descrita anteriormente pela autora não ganham materialidade de forma isolada uma vez que se tratam de recorrências incitadas por um regime de saberes-poderes que se alinham mutuamente, dado a força performativa que exercem sob o domínio ético do ser-consigo.



No limite que estabeleço entre minhas interpretações e as palavras da autora (e de muitos outros) me coloco distante da necessidade de me reconhecer em terrenos identitários firmes, buscando pensar a mim mesmo como um incessante exercício ético e político, do qual uma das consequências passa a ser a imediata busca por fragmentos de narrativas que me constituem nesse intervalo, para o qual reconhecimento não haver uma identidade transcendental ou imanente.

Já se inclinando a uma denúncia desse processo errante, ela indaga: “A partir de quais estratégias discursivas conferem-se atributos a essa identidade, bem como se delimitam os processos de inserção/conversão dos sujeitos nos territórios da educação ambiental?” (SAMPAIO, 2010, p. 82), fazendo com que eu também pense em minha trajetória, na qual, por muitos momentos me reconheci como Educador Ambiental, acreditado que tal identidade perdurasse. Por meio de outras ascensões, que procurei explorar em todas as seções anteriores, passei a reconhecer que a acentuação de todo contorno identitário depende de meios compulsórios que os legitimem em determinadas trajetórias de vida.

Sinto-me contemplado, também por dividir o binóculo dos *Estudos Culturais* com a autora, mais precisamente na noção que ela estabelece para identidade, pensando-a “sob rasura” (o que abandona uma antiquada maneira de olhar para o conceito e, ao mesmo tempo, conserva-a, marcando seus limites sem atribuir-lhe qualquer tipo de essência) o que possibilitou com que preferisse a noção de “fabricação”, pela qual sublinha um caráter construído e contingente, permitindo pensá-la de uma forma em que:

[...] os modos de proceder, as orientações, os postulados e os princípios invocados para legitimar propostas relativas à educação ambiental foram (e continuam sendo) fabricados sob determinadas circunstâncias, as quais fabricam modos de pensar, de olhar [...]. (SAMPAIO, 2010, p. 83)

Destaco a consonância com a noção das “máquinas óticas”, de Larrosa nesta interface, a qual permite a análise de que fui “ensinado a olhar”, bem como a lidar “com questões que atravessam nossas vidas, promovidas pela Educação Ambiental que objetiva, no limite, criar novas

‘evidências’ (ou funções da visibilidade, regimes de visibilidade, como proposto por Larrosa) capazes de fabricar seres humanos, por exemplo, mais comprometidos com a vida no planeta” (SAMPAIO, 2010, p. 84 *grifo meu*). Somos guiados por um *modus operandi* considerado “mais premente” de cada tempo.

Este reconhecimento me permitiu explicitar minha própria interpretação de “estética da existência”, voltando-me à minha pessoa: Quem sou eu fora dos limites da Educação Ambiental (se é que seja possível pensar nessa altura, agora já assujeitado por tal referencial)? O que poderia eu fazer antes de suas normas ditadas e que posso eu fazer agora? O que faz com que eu me curve aos imperativos e modos de ser orientados pelos discursos oficiais que compõem o arcabouço teórico-prático da Educação Ambiental? Com que tipos de enunciados eu estabelecia uma relação admitindo-os como verdadeiros, a ponto de achar absurdo certos comportamentos como jogar papel no chão, relação esta que sou capaz de pôr à prova no momento em que estas palavras são redigidas? Ou então, quanto eu mesmo sou capaz de perceber no interior mesmo do decorrer dessas relações? A que outro tipo de “ser” os novos enunciados que partilho neste momento dão lugar de existência? Em que medida posso, agora, des-assujeitar-me dos princípios que vigoraram por tantos anos?

Não darei conta, e nem é esse o objetivo aqui, de responder todas essas questões. Estruturá-las tem, nesta escrita, outro propósito: o de colocar em evidência que suas respostas mudariam conforme minha (e de todos) trajetória, já que somos atravessados por relações discursivas e não-discursivas em diferentes momentos da formação acadêmica (e da vida).

Caminhando para um desfecho das considerações desse ensaio, talvez fosse potente encerrar que, neste momento, penso (em coletivo, uma vez que sigo outros autores) que a figura do sujeito unitário e identitário, ensejado pelas técnicas de poder refere-se a uma ilusão da autonomia, do autodomínio e da individualidade. Sustenta-se na ordem das formas, e, por isso, estagna ou interrompe processos contínuos de diferenciação e multiplicidade de outras vozes. Por sua vez, o pensamento orientado pelo domínio das subjetividades e dos processos de subjetivação orientados por técnicas de si possibilitam a abertura e o atravessamento de fluxos. Sustenta-

se nos processos de identificação, sendo da ordem das forças. Permite processos contínuos de diferenciação e multiplicidade que operam por subjetivação/desubjetivação, num movimento incessante. Esquadrinhar essas duas perspectivas facilita explicar a desconfiança que mantenho da figura do Educador Ambiental em sua figura identitária.

Portanto, a escrita de si, como técnica de si, foi um movimento que funcionou para a minha trajetória, para aliviar certas angústias existenciais. Em qualquer superfície ou plataforma que se escreve, inscreve-se, também, um movimento ético na alma, no movimento performativo acerca de como nos construímos e conduzimos a nós mesmos.

É sua própria alma que é preciso criar no que se escreve; porém, assim como um homem traz em seu rosto a semelhança natural com seus ancestrais, também é bom que se possa perceber no que ele escreve a filiação dos pensamentos que gravaram em sua alma [...]. Em um coro, há vozes agudas, graves e médias, timbres de homens e de mulheres: “Nenhuma voz individual pode nele se distinguir; somente o conjunto se impõe ao ouvido”. (FOUCAULT, 2012, p. 149)

Reitero que não discrimino as vertentes em EA citadas nesse ensaio. O exercício esboçado aqui jamais poderia ser o de recomendar o que é melhor para cada existência, prática contraditória ao que prega meu próprio referencial. Coloquei em exame elementos discursivos e não-discursivos que já não mais me servem, sem desconsiderar a produtividade que cada um tem em determinadas problemáticas e contextos.

Na vertente da subjetividade mantenho um “modo de olhar” possibilidades de emergência de mundos virtuais, não cartografados pelos padrões identitários dominantes, que aguardam ansiosamente capturá-las nas formas de dados aferíveis e domesticáveis. Por enquanto, sustento que é quando as técnicas de si se sobressaem às técnicas de dominação e de poder que são criadas brechas de possíveis, territórios existenciais marcados pela ressignificação do modo de olhar e construir o *oikos*.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARCHI, Rodrigo. De condutas e contra-condutas ecológicas: as educações ambientais entre a pastoralização e as filosofias infernais. in. BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio (orgs.). *Filosofias da diferença e educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

BUTLER, Judith. Qu' est-ce que la critique? Essai sur la vertu selon Foucault. in. GRANJON, Marie-Christine (org.). *Penser avec Michel Foucault: théorie critique et pratiques politiques*. Paris: Karthala, 2005. (p. 75-101).

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

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

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume IV: estratégia, poder-saber*. (Organizado por Manoel Barros da Motta). 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. in. DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. As Técnicas de Si. In. FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, v. IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. (Organizado por Manoel Barros da Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder. organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

- FOUCAULT, Michel. O belo perigo. Conversa com Claude Bonnefoy. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. in. FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política. (Organizado por Manoel Barros da Motta). 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares (orgs.). Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. Curitiba: Appris, 2018.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. in. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. A ordem do discurso da educação ambiental. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- PASSETTI, Edson. Ecolítica: procedências e emergência. In. CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (organizadores). Foucault: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. Rastros e deslocamentos nos territórios da Educação Ambiental: tópicos sobre a fabricação de narrativas de identidade. In: GUIMARÃES, Leandro Belinasso; KRELLING, Aline Gevaerd; BARCELOS, Valdo (orgs.). Tecendo a educação ambiental na arena cultural. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alij, 2010.
- TELLES, Norma. A escrita como prática de si. In. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

# O EDUCADOR CARTÓGRAFO: TENSIONAMENTOS POLÍTICOS E CULTIVO DA SENSIBILIDADE

Fernando Yonezawa

Marcia R. C. Cuevas

## INTRODUÇÃO: NOSSO CAMPO PROBLEMÁTICO

Há três anos, temos acompanhado<sup>1</sup> o trabalho educacional de uma escola municipal de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Vitória (ES). Essa escola se organiza e funciona de modo muito peculiar: não atua em prédio único e se espalhou por 14 diferentes locais da cidade, possuindo mais de 20 turmas, entre grupos de primeiro e segundo segmentos. Cada turma se compõe de públicos e contextos heterogêneos: há salas em que jovens de 19 anos estudam com idosos de 80 anos, bem como são acolhidos adolescentes vinculados à medidas socioeducativas, moradores de rua e, como diz a escola, *“todos os que foram afastados do direito à educação pelo fato do sistema pedagógico tradicional não ter dado conta de suas especificidades”*. As salas de aula não estão apenas em prédios escolares; há turmas dentro da associação de catadores de material reciclável ou num centro de convivência da terceira idade.

Buscando práticas capazes de trabalhar na transversalidade de tantas especificidades e necessidades, a escola se direciona a partir dos princípios educacionais freireanos, apostando no dialogismo e na compreensão de que os tempos de aprendizagem são sempre diversos, buscando nunca excluir os estudantes, de forma a insistir na transformação dos efeitos que a violência e a exclusão social e educacional deixam nos corpos. Seus educadores trabalham em dupla, sempre de matrizes educacionais distintas, de forma

---

<sup>1</sup> Pesquisa em Psicologia Institucional amparada pela CAPES.

que educadores de artes precisem compor aulas com educadores de geografia ou educação física, por exemplo.

Assim, esta escola e seu modo de trabalhar constituem nosso território de investigação, com seus respectivos movimentos de desterritorialização e agenciamento, suas transformações e paradas. Ora, um território é sempre composto de singularidades; ele não se restringe ao espaço físico, mas a tudo o que o constitui como força. “O agenciamento territorial não para de atravessar outros agenciamentos.” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 135) Assim, um território também é composto por aquilo que o faz diferir-se de si próprio, transformar-se, independentemente das funcionalidades e diretrizes que cumpre. “Precisamente, há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 121). Quer dizer, a força de um território se faz pela potência expressiva de suas singularidades e não pela funcionalidade que satisfaz. Dizemos, a partir disso, que a força desta escola está naquilo em que ela extrapola às funções e estruturas educacionais atuais e clássicas, sua expressão está justamente em sua diferença, diferença em relação à educação regular, diferença em relação a si própria. Dentro desta territorialidade bastante singular viemos participando de distintos espaços: reuniões de gestão, aulas, seminários especiais, etc. No presente texto gostaríamos de compartilhar e analisar a experiência de acompanhar a dupla de educadores de Matemática e Educação Física que trabalhou no último trimestre de 2017 na turma de segundo segmento da sede da escola.

Nesta trajetória junto à escola, vinha-se delineando para nós uma questão de investigação específica: com que sensibilidade e modulação de pensamento os educadores se colocam em sala de aula? Em outros termos, como é que estes educadores se fazem sensíveis à complexidade (social, afetiva, econômica, étnica, sexual) que comparece em uma aula? Esta

questão nos emergiu da percepção de que, nas reuniões de formação dos educadores, víamos o educador de Matemática<sup>2</sup> sempre se mostrando muito sensível, pois trazia diversas nuances de afeto, de atitudes e olhares dos estudantes para serem compartilhadas com o coletivo de professores. A partir destas linhas de percepção é que compusemos a questão problemática do presente artigo e passamos a acompanhar este educador. Apesar de acompanharmos uma dupla, aqui daremos foco à atuação desse educador, já que foram suas colocações e seu modo de atuar que nos afetaram e nos conduziram à presente problematização.

Ora, como diz Deleuze (2006, p. 204), o problemático é aquilo que força o pensamento a extrair-se de si, coagindo-o a pensar diferentemente. O problemático é o que dá vida ao pensamento e, sem se esgotar, renova-se a cada solução, podendo estas serem múltiplas. “Devemos procurar como as questões se desenvolvem em problemas numa ideia, como os problemas se envolvem em questões no pensamento” (Deleuze, 2006, p. 278). Então, a pergunta pela sensibilidade dos educadores é desdobramento de um problema “anterior” e constituinte: a colocação da sensibilidade no campo da educação, tantas vezes entendido apenas como preenchido pelo problema exclusivo da cognição estudantil.

Nosso objetivo com este artigo é problematizar a sensibilidade com que educadores se colocam em sala de aula, de modo a contribuirmos para a questão da atuação dos professores. Assim, não pretendemos debater uma área específica, como a própria Educação de Jovens e Adultos, ou a educação básica, pois compreendemos que as concepções e problematizações aqui elaboradas são de ordem transversal, podendo ser pertinentes a qualquer nível de ensino e campo de atuação educacional.

---

<sup>2</sup> para quem daremos aqui o nome fictício de Carlos, como forma de preservar sua identidade.



## A CARTOGRAFIA COMO MODO DE NAVEGAR

A cartografia é um modo de pesquisa-intervenção e sua principal característica é assumir que o pesquisador se constitui tão somente quando imerso em seu campo de pesquisa. O campo de pesquisa é o mar que irá, segundo sua movimentação de forças singular, produzir o pesquisador. Simultaneamente, o campo é também afetado pelo pesquisador, o qual estará sempre intervindo de algum modo, ainda que apenas com sua presença; logo, o campo, o objeto de pesquisa e o pesquisador coemergem, constituem-se simultânea e mutuamente. Portanto, a cartografia desfaz a clássica dicotomia sujeito pesquisador/objeto de pesquisa. Com isso, a investigação e a intervenção também se confundem, de modo que muitas intervenções são realizadas simultaneamente ao ato investigativo.

Ademais, o método cartográfico é próprio para descrever processos e não estados de coisas (Passos; Eirado, 2010, p. 109), ou seja, ele entende que formas como sujeito, objeto, dados, são estados de coisas já assentadas, desaceleradas de seu movimento de gênese. Por isso, a cartografia se interessa por desestabilizar tais formas, para captar o intensivo movimento de produção da realidade. Com efeito, a cartografia, pensada originalmente por Deleuze e Guattari, trabalha a partir da concepção de que a realidade não tem ponto privilegiado de investigação, ou seja, sempre se está no meio de uma realidade que não para de se fabricar diferentemente. A realidade, então, é entendida rizomática: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15). Em outros termos, a realidade não possui eixo genético ou emergencial privilegiado e, ao habitar a realidade concebida como tal, o cartógrafo realiza o trabalho de “acompanhamento do traçado desse plano ou das linhas que o compõem” (Passos; Barros, 2010, p. 17).

Neste sentido é que a atividade cartográfica consiste no traçado de mapas. “O mapa exprime a identidade entre percurso e percorrido. Confunde-se com seu objeto quando o próprio objeto é movimento” (Deleuze, 1997, p. 73). Tais mapas são sempre abertos, inacabados e incluem tanto o traçado da realidade atual, como o desenho dos pontos intensos nos quais esta realidade se desterritorializa, se faz outra de si própria: o mapa

não retrata a realidade, ele a capta em sua gênese e linhas de mutação. Conforme Deleuze (1997, p. 73), a concepção cartográfica se difere muito de uma concepção arqueológica, a qual se norteia pela memória e pela história sucessiva; este tipo de concepção mnêmica é constituído e referenciado por pontos macroscópicos instituídos, como infância, família, sujeito, gênero, etc. Diversamente, a constituição de mapas é sempre fragmentária, não linear, nunca se pretendendo conclusiva ou total. Os mapas são intensivos ao invés de extensivos, eles apresentam afetogramas e não organogramas: “de um mapa a outro não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação dos *deslocamentos*. Cada mapa é uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras...” (Deleuze, 1997, p. 73). Assim, o mapa cartográfico compreende sempre os afetos do pesquisador, assim como uma espécie de subjetividade do próprio campo, que não se limita à subjetividade dos sujeitos ou dos grupos tomados como corpo único. Na cartografia se entenderá que os agenciamentos de realidade é que produzem subjetividade, afetividade e o trabalho de investigação será precisamente o de mapear os trajetos e linhas de composição de realidade, as quais constituirão complexos de distribuição dos afetos. “O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22). Dessa maneira, não se trata, na cartografia, de explicar os movimentos da realidade, mas de acompanhá-los, vivê-los, ser transformado por eles; o trabalho do cartógrafo é se deixar afetar e fazer afetar, “cultivar uma disposição de estar com a experiência e não sobre esta” (Alvarez; Passos, 2010, p. 142).

Então, tomada como método, a cartografia não consiste em uma listagem de protocolos ou procedimentos, ou melhor, se é uma listagem, é uma listagem de passagens, acontecimentos e afetos. Por isso, na cartografia, tem imensa importância a constituição de uma sensibilidade por parte do cartógrafo, “o cartógrafo se define por um tipo de sensibilidade” (Barros & Kastrup, 2010, p. 61). Ele estará em seu campo para ser tocado, para ser desacomodado, seu aprendizado “se faz sempre por inscrição corporal e não apenas por adesão teórica” (Pozzana, 2013, p. 224). Trata-se, pois, de tomar o campo de investigação como lugar de imersão numa experiência, do qual

emergirão novos saberes e perguntas: isso explica por que a questão focal deste texto emergiu de nossa presença nas reuniões de educadores da escola. Assim, a pergunta que acompanha o cartógrafo passa a ser: “Como estarmos atentos, abertos e sensíveis ao presente, forçados a pensar e a criar enquanto fazemos pesquisa?” (Pozzana, 2013, p. 224).

A partir dessa perspectiva, o campo investigativo é lugar onde se tece um território compartilhado, um caldo de cultura comungado. Se o cartógrafo não está observando o campo como um viajante que admira uma paisagem do alto, tampouco ele se dissolve completamente como se fosse digerido por um meio. “Somos levados, então, a ficar no limite instável entre o que comuna e o que difere; entre o que conecta os diferentes sujeitos e objetos implicados no processo de pesquisa e o que, nessa conexão, tensiona...” (Kastrup; Passos, 2013, p. 267).

Destarte, imbuídos destas disposições afetivas e cognitivas é que temos habitado os espaços da escola, compondo nossa investigação com possíveis contribuições ao seu trabalho educacional. Por isso, sempre planejamos as aulas junto com os educadores, assim como debatemos sobre os efeitos e sensações produzidos pelas ações durante os encontros com os estudantes. Surpresos com a sensibilidade do educador de Matemática, conversamos sobre a possibilidade de acompanhá-lo em suas aulas registrando nossos diálogos e percepções, ao que ele aceitou com entusiasmo.

Passamos, então, a acompanhar uma turma de estudantes de segundo segmento, com cerca de doze pessoas, com faixa etária entre 16 e 40 anos, sendo sete moças e cinco rapazes; a maioria dos estudantes são negros e vêm de contextos de vida muito distintos: havia uma estudante carioca com duas filhas e já avó com menos de quarenta anos, assim como alguns dos meninos vinham de medidas socioeducativas e tínhamos também um estudante com deficiência intelectual, além de senhoras com mais de cinquenta anos de idade, migrantes do nordeste ou da zona rural do estado.

## FRAGMENTOS DE MAPAS, PORÇÕES DE VIDA

Vejamos, então, alguns fragmentos cartográficos de nossa trajetória junto a este educador. Os pedaços de mapa, aqui apresentados sem cronologia linear, são porções de realidade que carregam a concretude das experiências de sala de aula sem pretender totalizá-las num mapa final do qual se poderia tirar lições generalizantes, já que “tal geologia filosófico-política convoca (...) a uma atitude (*ethos* da pesquisa) que opera não por unificação/totalização, mas por “subtração do único”, como na fórmula do  $n-1$ ” (Passos, Kastrup; Escóssia, 2010, p. 10). Cada fragmento traz os afetos e forças constituintes destas porções de vida dos encontros educacionais. Portanto, cada estilhaço vale por si e é, em si próprio, uma multiplicidade.

### DERIVAS E ACONTECIMENTOS – EXPERIÊNCIA 1

A aula se foca em cálculo de média aritmética e estudo de frequência cardíaca: uma forma de proporcionar que os conteúdos de Matemática e Educação Física se integrem. A educadora de Educação Física explica o que é frequência cardíaca máxima, ressalta que são números relativos e dependem de idade, hábitos de vida, alimentação... Neste momento, um dos estudantes, adolescente de 17 anos, interrompe porque quer saber se durante uma relação sexual o coração pode chegar a bater tão rápido. Pergunta também se quando alguém se masturba (mostra o gesto com a mão) o coração chega a tal frequência. Carlos responde a cada pergunta sem constrangimento e com tranquilidade, apesar da turma e do próprio estudante rirem e se envergonharem: “Olha, quando fazemos sexo o coração pode acelerar muito, mas é também por causa da emoção que sentimos junto com a outra pessoa.” O estudante se abana e ri; seu rosto todo se ruboriza: “Nossa! Até deu calor aqui!” Vem mais uma pergunta: “Esses dias vi uma notícia que dizia que um cara morreu porque se masturbou cinquenta vezes num dia. Dá para morrer mesmo por causa disso?” O educador novamente, com muita serenidade diz: “Isso não é assim, não. Ficam noticiando esse tipo de coisa para assustar vocês e desincentivar a masturbação. Não liga para isso, não.”

Vimos que o educador, sem se importar com a interrupção e ruídos que a pergunta causara, prontificou-se em acolher as questões do estudante, priorizando a importância de falar sobre sexualidade sem constrangimento e com transparência. Ademais, víamos que o estudante se mostrava não apenas curioso, mas preocupado; a questão possivelmente dizia respeito a vivências suas. Ora, no cotidiano de sala de aula não temos nunca o controle de quais caminhos tomam os conteúdos apresentados: qualquer ponto pode se conectar com qualquer outro, inesperadamente. Com efeito, um posicionamento que domina entre educadores é o de não permitir que uma aula entre em deriva, desviando-se do tema em que se centra. Entretanto, se esta aula pôde se tornar, além de produtiva do ponto de vista de seu conteúdo, rica e libertadora, é justamente pela capacidade que este educador mostrou de acolher os desvios emergidos do encontro do estudante com o assunto tratado; o estudante pôde conectar o tema da aula com experiências suas. Ademais, se propiciou que um assunto delicado e tantas vezes recalçado do ambiente de aula fosse tratado com naturalidade e de um modo que possibilitou a ampliação do conhecimento. Neste sentido, dizemos que um acontecimento assim produz também liberdade, seja para o estudante, seja para os educadores. Ora, a sala de aula é um campo rizomático e, se não é possível controlar as conexões e desvios que nele acontecem, é preciso, ao contrário, aprender a potencializá-los, afirmá-los.

## DERIVAS E ACONTECIMENTOS – EXPERIÊNCIA 2

Um dos estudantes desta turma apresenta certo grau de deficiência intelectual. Ele lê e escreve corretamente as palavras. Porém, curiosamente, quando lhe é oferecida uma folha inteira, escreve as palavras com letras enormes, na página toda; as palavras seguintes são registradas sobrepostas às anteriores, igualmente com letras gigantes. Sentíamos que estes escritos acabavam ganhando uma expressão esteticamente impressionante, havia potencial artístico ali.

Então, numa aula seguinte, para testar nossa hipótese, levamos papel texturizado de desenho, tamanho A3 e alguns lápis de carvão. O estudante

procedeu do mesmo modo que fazia com caderno e caneta em mãos, mas, ao final da escrita, depois que mostramos ser possível borrar os traços de carvão com o dedo, começou a passar as mãos inteiras sobre seus escritos, borrando-os e sujando as palmas das mãos. Enquanto fazíamos isso, outro estudante passa por trás de nós ao voltar do banheiro e se impressiona com o material de desenho e com o girassol que havíamos desenhado para o garoto com deficiência. O estudante que passava se detém e pede para experimentar desenhar; interrompe sua atividade principal de Matemática e passa a desenhar obstinadamente. Mostramos-lhe alguns traços e técnicas, desenhamos alguns objetos e figuras. Ele fica intensamente instigado, segue desenhando e mostra ter boa habilidade. Sentimos que naquele momento é que descobria esta potência sua. Seu encantamento foi tanto que se recusou a sair para lancha no intervalo para poder seguir experimentando sombreados com o carvão. Havíamos mostrado um efeito de sombreamento básico de uma figura esférica. Depois disso, o garoto desenhava uma maçã e nos trouxera para ver. Falamos de pensar na posição da luz, na direção da sombra, mostramos um exercício de gradação de sombreados. Depois veio pedir que ajudasse a desenhar um copo em perspectiva, pois intuía que, pela posição da qual olhava para o objeto, precisava desenhá-lo de modo diferente para produzir o volume da terceira dimensão; em seguida, quis desenhar um prato também em perspectiva. Percebendo que eram todos objetos de mesa, mostramos-lhe quadros de naturezas mortas que havíamos utilizado com outra turma. Gostou das pinturas mais realistas e pediu que conseguíssemos papel texturizado e lápis para ele também, para que pudesse desenhar em casa.

No terço final da aula, entretanto, atravessa uma demanda da coordenação da escola: era preciso que os estudantes preenchessem uma ficha de avaliação institucional, para que se pudesse discutir, incluindo as perspectivas dos estudantes, todo o trabalho educacional do ano. Até este momento, o estudante desenhava com zelo e delicadeza, mas quando atravessa a atividade programada, ele enrola em forma de cone a folha na qual trabalhava, deixa-a ser amassada, volta-se para a ficha de avaliação e se esquece do desenho; era como se o dever que o tomara tivesse sido dissipado pela força do plano instituído. O preenchimento da ficha de avaliação era

essencial à construção de uma educação democrática, porém o que víamos ali era justamente a marca do funcionamento escolar dominante prevalecer no corpo do estudante, a cultura de privilegiar os planos estabelecidos em detrimento dos acontecimentos produtores de diferenças e descobertas.

Acompanhamos, no correr desta passagem, exatamente um processo de deriva: iniciamos tentando possibilitar que uma singularidade da expressão de escrita do estudante sujeito de atendimento educacional especializado pudesse ganhar força de obra de arte; mas, neste caminho, outro estudante se conecta com os materiais oferecidos, sente uma intensa ligação com um campo de expressão que parece se abrir e embarca temporariamente numa linha de descoberta de uma potência até então insuspeita. A estratégia inicial deriva e encontra outro fluxo: a sensibilidade do estudante que passava e descobriria suas potências artísticas. Nas aulas seguintes, este garoto passou a vir sempre carregando revistas de ensino de desenho, encontradas entre os diversos materiais que a escola tinha disponíveis, mas estavam abandonados em uma prateleira. Passou ainda a trazer para nos mostrar, sempre muito entusiasmado, desenhos feitos por ele próprio em casa.

Este fragmento nos faz questionar o que pensamos ser o trabalho de inclusão e interação entre estudantes. Ora, devemos considerar que a interação e inclusão não devem ser somente entre humanos, mas também entre corpos e forças inumanos: o desenho, o carvão, a potência de desenhar, a textura do papel. É preciso pensar na inclusão *da diferença* e não *do diferente*, isto é, o desafio inclusivo deve se dar com relação às forças e potências que se diferenciam nos encontros educacionais e não quanto ao sujeito que entendemos ser o *diferente*, o objeto desviante que careceria de atenção. Ao acolhermos as derivas inesperadas, incluímos as potências insuspeitas de um devir-desenhista. Portanto, a diferença não é um tipo de sujeito, mas uma porção de afetos ou fragmento de território, que apontam para articulações de potência novas e ampliam as realidades existentes.

Assim, temos aqui mais um sentido para o trabalho educacional: ampliar realidades a partir de potencialização das diferenças emergidas nos encontros, sentido este, ao mesmo tempo ético e político, pois respectivamente altera os regimes de potência e de poder nos quais os

corpos são constituídos. Ademais, aqui vemos ainda, como dizem Passos e Barros (2010, p. 157), o elemento *clínico-político* e *transgressor* da cartografia, pelos quais o educador cartógrafo ou o pesquisador dispõe-se “a enfrentar práticas de assujeitamento/subjetivação assentadas no medo imposto por um signifiante social que opera psiquicamente como instância judicativa ou superegoica”. Tais instâncias de poder, nessa experiência da sala de aula, restringiriam o ato de inclusão ao acolhimento do diferente socialmente representado, ou rejeitariam o devir-desenhista emergido na passagem do estudante por nós, em nome da manutenção da tarefa disciplinar de Matemática.

### *Agonística e angústia*

Quando começamos a frequentar essa turma de período vespertino junto com esta dupla de educadores, em que a indicação de acompanhamento foi feita por Carlos, porque se tratava de uma sala cheia de adolescentes, que traziam muitos desafios para o trabalho educacional. Nas palavras do educador:

“Nesta turma, sinto tensão o tempo todo. Mesmo quando tudo está quieto, sinto que em algum momento alguma coisa vai explodir. Há muita tensão entre eles [os estudantes]. Podem dizer que essa tensão é pelo fato da turma ser muito heterogênea, com muitos alunos especiais que já houve. Mas eu acredito que é por causa da carga do que vivem fora daqui e que arrastam para cá quando vêm”.

Este foi nosso primeiro dia junto desta turma. Na primeira parte da aula, os estudantes realizaram atividades de Matemática, tudo de modo muito silencioso e concentrado. Carlos nos diz:

“Hoje está quieto porque sinto que o adestramento que a Matemática exige os faz ficarem assim. Percebo que, nesta escola, por ser de EJA, muitos estudantes veem na Matemática uma nova chance de finalmente conseguirem aprender coisas que não puderam na escola regular e que os excluiu dela. Por isso eles se concentram assim como estão... Sinto que a Matemática representa para eles estar conseguindo se sair bem na escola, dar novo sentido às experiências de fracasso anterior”.



A serenidade dos estudantes contradizia o depoimento do educador sobre as tensões que sentia. Na segunda parte da aula, a educadora de Educação Física nos leva para fazer uma caminhada acelerada em volta do quarteirão da escola. Ao retornarmos, nos ensina a sentir os batimentos cardíacos tocando as artérias do pescoço. Sentimos o coração mais acelerado, as conexões se multiplicam: uma das estudantes, uma garota muito jovem, nos conta que ao sentir o coração acelerar lembrou que

“De manhã veio um homem correndo na minha direção, com boca e mãos amarradas, um buraco na cabeça, que estava toda ensanguentada. Ele estava fugindo porque estava sendo linchado por ter estuprado uma mulher. Daí também lembrei de quando vivia no Ceará e vi um homem morrer na minha frente, de facada e tiro. Essa cena de hoje me fez ficar apavorada, meu coração acelerou muito e estou até agora tremendo um pouco.”

Surpreendentemente, exatamente no dia em que Carlos nos diz sentir que as cargas das vidas dos estudantes se presentificam em sala de aula, somos confrontados com este relato. É preciso, pois, destacar a sensibilidade deste educador, tão conectada aos afetos silenciosos que circulam em aula. Além disso, é preciso desconstruir a ideia de que a quietude dos corpos possa indicar necessariamente calma e concentração. A porosidade da sala de aula é muito maior do que sonham as pedagogias mais progressistas e do que desejariam as formas de educação mais conservadoras. Ora, as singularidades de um território são constituídas daquilo que o desterritorializa. O cuidado com que a dupla de educadores conduzia as atividades, respeitando o ritmo dos estudantes e proporcionando aberturas para ouvi-los é que possibilitou a desterritorialização da aula através do compartilhamento das experiências difíceis dessa garota. Com efeito, o compartilhamento em aula de afetos e experiências como estas é um modo de propiciar a sensibilização em relação à alteridade. Uma aula precisa ser, de fato, um território desterritorializado, dando lugar a momentos de afetação intensa, sem que tudo debande num caos insuportável e, ao mesmo tempo, sem que tais forças precisem ser sufocadas. Neste dia, essa estudante, apesar de silenciosa, mostrou bastante dificuldade em realizar a atividade de Matemática e, se não a tivéssemos

ouvido, teríamos apenas julgado seu desempenho. Destaquemos, ainda, a sensibilidade de Carlos que, ao invés de positivar de modo superficial e moral a quietude dos estudantes, discute a importância de esses poderem reexperienciar os exercícios com cálculos a partir de uma nova relação.

Este fragmento cartográfico nos revela a sala de aula como um campo em que circula uma constante angústia, a qual emerge de um contexto de vida agonístico, em que a luta é incessante e se tem poucos aliados. Naquele momento, ao acolhermos a fala da estudante, procurávamos nos fazer aliados dessa luta, pois entendemos que é também tarefa da educação nos constituirmos sensíveis às histórias de vida.

### *Linhas de afeto e linhas de impasse*

Depois do encontro em que a potência do desenho compareceu, planejamos juntamente com os educadores, uma atividade com desenhos geométricos com padrões tribais africanos, pois um dos temas que a escola prioriza abordar é a cultura negra e questões ligadas ao racismo.

Apresentamos aos estudantes diversas imagens que possuíam padrões tribais africanos. Estudamos formas como losango e labirinto, os quais os estudantes não sabiam inicialmente nomear. Como atividade, propusemos que produzissem, utilizando régua, papel e lápis de cor, figuras que seguissem os padrões geométricos vistos. Uma das estudantes, em poucos minutos, nos trouxe seu trabalho pronto, feito com pressa, com linhas tortuosas, feitas sem régua. “E aí, professor, o que você achou?” Ao que respondemos: “Sim, você fez, mas não usou régua e o exercício é justamente aprender a usá-la.” A estudante imediatamente amassa sua folha. Tentamos dialogar: “Não, não disse que ficou ruim, calma! Só te disse para ter calma e exercitar usar a régua. Veja, a régua tem medidas padrões e tem este lado que é mais laminado. Estas coisas te dão suporte para desenhar.” E a estudante, muito ansiosamente retruca: “Ah! Mas eu fico nervosa!” Novamente procuramos argumentar: “Sim, por isso é legal usar a régua. Com ela você consegue fazer mais devagar, ela te acalma e daí você consegue desenhar melhor.” Traçamos um pequeno padrão de desenho, usando a régua e explicando como usá-la. A estudante retorna à sua mesa; desta vez,

trabalha por um tempo mais longo e nos traz outro desenho. Indagamos: “Poxa, agora ficou bem melhor, você percebeu?” Ela novamente responde com agressividade: “Ah não! Ficou ruim! Não gostei!” Questionamos: “Calma, você não está vendo que estou elogiando?” Mais uma vez, com impaciência ela diz: “‘To’! ‘To’ vendo!”

Intrigados com isso tudo, fomos conversar com Carlos na hora do intervalo. Dissemos sobre a pressa que sentimos no modo de agir da estudante e que compreendemos poder ser esta pressa, efeito de uma educação anterior que não possibilitou o uso de instrumentos como a régua. Carlos argumenta de modo distinto.

“A pressa eu entendo. Eu entendo porque a postura que estes estudantes parecem ter diante das atividades é a de encararem simplesmente como uma demanda da escola e, se é uma demanda da escola, então se faz o mais rápido possível, para se livrarem. Talvez, se estivessem do lado de fora, em outro ambiente, talvez existisse o tempo, existisse a calma, mas não há...”

Carlos diz sentir que os estudantes vêm para esta escola de EJA profundamente marcados pela rigidez e homogeneização coercitiva das escolas regulares. Seguimos o diálogo contando que a estudante mal ouviu quando apontamos a melhora no trabalho feito. Carlos novamente nos surpreende com uma percepção sensível:

“A vida deles é dura e esperam aqui, às vezes, a dureza desse ambiente, porque se você bate, sabem se defender, mas se você acaricia, não sabem lidar. Se você encostou para acariciar ou se você encostou para bater, a reação é a mesma! Como a gente adentra uma pessoa dessas, se você tem as experiências escolares que não foram das melhores, a ideia de escola que não é a melhor... veja, essa estudante é uma jovem, mas já é avó e ainda tem um filho pequeno. A escola está entrando em contato com ela porque se ela não fizer o filho dela de nove anos voltar para a escola, vai encaminhá-la para o conselho tutelar. Pô, a escola está sendo dura...”

Primeiramente, é preciso ressaltar que acreditamos no direito à educação para todos e que, para isso, se devam incentivar as famílias a cuidarem da educação de seus filhos. Porém, efetivamente, o que vemos se

passar é uma verdadeira polícia que recai sobre as famílias, como se a possibilidade de os filhos estudarem dependesse apenas da boa ou má responsabilidade parental. Uma legislação que supostamente viria para defender o direito à educação, acaba coagindo autoritariamente sua população, culpabilizando as mães. Eis o impasse, nos vemos encurralados entre diversas forças de coerção: as leis estatais, o nervosismo da estudante por convívio com a violência, as marcas da exclusão educacional, etc. Por outro lado, é surpreendente a sensibilidade do educador de Matemática em perceber que a história de vida destes estudantes e as más experiências escolares anteriores os torna arredios inclusive para demonstrações positivas de afeto. Sobre isso ainda, ele seguiu comentando:

“Caraca, a gente fica no meio de um fogo cruzado o tempo todo! E não tem formação de sexta-feira, não tem formação pessoal que dê conta de tanta diferença, tanta instabilidade... às vezes eu penso ‘poh, vou desprezar...’ mas se despreza, dá uma dor lá dentro, dá uma dor em você, porque você faz uma força tão grande para fingir que não está ali...”

Nesta escola, o trabalho junto de jovens e adolescentes é um grande desafio. Parte deles vem das chamadas situações de conflito com a lei e das liberdades assistidas, outros vêm de inúmeras rejeições de outras escolas. Junto de muitos deles sente-se uma constante tensão, e nós, assim como os educadores, nos implicamos no desafio de tentarmos constituir campos novos de sentido para o estudar e para o encontro com a alteridade. Carlos, quanto a isso, conta de experiências de uma turma que:

“tem lá seus três, quatro adolescentes que eram ‘punks’ e hoje são caras que você olha, parece que estão limpos, o próprio olhar para o rosto dos caras, eles estão assim, parece que tiraram a nuvem, você vê os seus olhos com todos os contornos. Mas você passa por tensões... Até o dia em que eles estão apáticos é tenso! Porque tem a história de vida!”

Encontramos esta delicada capacidade de estar sensível aos olhares dos estudantes também em muitos outros educadores desta escola. Temos visto que é a partir desta sensibilidade que se pode iniciar a produção de uma nova relação. Os estudantes, cujas histórias de vida são carregadas de

violência, indiferença e marginalização, vão podendo deixar a postura hostil e arredia conforme o esforço sensível dos educadores de produzirem outras formas de relação e encontro. Novamente, vemos aí o aspecto político da cartografia emergir, posto que o modo sensível como o educador se coloca em aula permite que se alterem os regimes de poder e de possibilidade pelos quais os estudantes se (re)constroem como estudantes.

Portanto, o que se passa nessa educação cartográfica é a inserção da produção daqueles conhecimentos que, diria Foucault (2010, p. 211), ao invés de se acumularem como saberes sobre as causas do mundo, permitem aos sujeitos transformarem-se a si próprios em seu modo de ser, agir, sentir. Trata-se, pois, do conhecimento *éthopoiético*, o qual “poderá ter efeito na natureza do sujeito”.

## O EDUCADOR CARTÓGRAFO E SUA SENSIBILIDADE

Vimos, pelos fragmentos trazidos, que um pesquisador ou um educador cartógrafos nunca estão livres de interferir em seu “objeto” de estudo; tampouco eles estão isentos de sofrer avarias advindas de sua relação com o “objeto” de pesquisa ou com o estudante. Se a palavra “objeto” pode ainda ser usada é na medida em que se assume que o campo de estudos se *objeta* ao pesquisador, forçando-o a deslocar-se, pensar, alterar seu olhar, seus conceitos, sua sensibilidade, suas ações. Esta objeção que o pesquisador enfrenta vinda de seu objeto de estudo é chamada de “recalcitrância” por Latour (2008, p. 50); para este autor, tanto melhor uma pesquisa e tanto mais científica de fato, quanto mais o objeto de estudo oferece resistências ao pesquisador, forçando-o a produzir novos conhecimentos ao invés de confirmar hipóteses cujo resultado é pressuposto. Ora, isso vale para o trabalho do educador também, uma vez que se assuma que sua tarefa não é a de simplesmente transmitir um conhecimento acabado a sujeitos passivos, objetos não objetantes.

Então, diante do fato de que há sempre mútua interferência na atividade cartográfica, esta precisa ser tomada também como forma de intervenção. “A ideia de uma pesquisa-intervenção associada a uma

cartografia traz consigo a noção de território como algo movente, permanente tornar-se e desfazer-se.” (Paulon; Romagnoli, 2010, p. 96). De fato, a escola é um campo que luta para manter um território frágil; vimos isso claramente nas cartografias afetivas do educador Carlos, que traziam sempre o sentido de tensão, de instabilidade intrínseca à sala de aula. Desta concepção, compreendemos que, como pesquisa-intervenção, a cartografia só pode agir enquanto admita para si “a complexidade e a indissociabilidade da produção de conhecimento e da atuação” (Romagnoli, 2014, p. 46). Estamos, portanto, apontando a cartografia não apenas como um método de pesquisa, mas também como forma de afinação da sensibilidade, com a qual um educador pode se presentificar em sala de aula. Afirmamos, por isso, que *a cartografia pode ser também uma espécie postura educacional*.

Assim, entendemos que um educador cartógrafo está sempre imerso num campo de heterogeneidades, onde estará, não apenas transmitindo saberes, mas também ciente de que “torna-se necessária a *produção* de conhecimentos acerca de situações cotidianas que são, em si, complexas e determinadas por uma heterogeneidade de fatores e de relações” (Romagnoli, 2014, p. 45). Com efeito, vimos comparecerem nos encontros educacionais desta escola, muitas e distintas linhas de força: linhas relativas à sexualidade, com as perguntas sobre masturbação surgidas na aula sobre batimentos cardíacos; linhas ligadas ao modo capitalista de captura do tempo e dos afetos, no caso da estudante que ansiosamente desenhava traços sem suportar o uso de régua; linhas culturais, quando a estudante conta das cenas típicas de uma cultura de violência com que se deparara no nordeste; linhas pedagógico-institucionais reveladas na tensão entre fracassar e reconstruir a relação com cálculos etc.

Mas, estamos em vias também de afirmar que são estes atravessamentos no fazer do educador, que podem provocar outros acessos ao que é experimentado no trabalho, pouco presente nos questionários diretivos e globalizantes (...) ou nas catalogações de Leis e Normas operacionais que tanto regem o sistema educativo. (Barros; Brito; Clemente, 2018, p. 33)

Dentro desta composição tantas vezes desnorteante, o educador de matemática nos mostrou que, ao invés amortecer a sensibilidade, é preciso

torná-la ainda mais viva e conectada aos processos experimentados. Como apontam Borba e Moura (2015, p. 105), isso não quer dizer que, “no caso do professor, [este] ora seja um professor, ora seja outra coisa, mas que vai se compondo continuamente como diferentes professores, como fragmentos de uma unidade professor infinita”.

Num mar movente de linhas da realidade, o educador cartógrafo precisa afinar sua sensibilidade justamente para estar disponível a acolher as linhas mais desterritorializantes e poder secretar também um poder de afetar que irá territorializar linhas singulares, modos educacionais outros. “É pela via da produção de acontecimentos que essa modalidade de pesquisa pode ser captada” (Paulon; Romagnoli, 2010, p. 94). Apontamos, pois, duas assertivas: o educador cartógrafo, conectando sua sensibilidade aos processos da relação educacional, também está sempre sendo um pesquisador; além disso, este educador se torna capaz de acolher derivas para disso produzir desvios potencializadores, tal como ocorreu quando o estudante pôde embarcar num devir-artista. Por isso, afirmam Cintra, Mesquita, Matumoto e Fortuna (2017, p. 46):

“a cartografia trabalha sob uma perspectiva não prescritiva, porém não se trata de uma ação sem direção. Propõe-se a um caminhar que traça suas metas e considera os efeitos do processo de pesquisa sobre o objeto estudado, o pesquisador e seus resultados.”

Assim, pudemos ver o quão potencializador para o estudante foi embarcarmos com ele em sua deriva em direção ao desenho. Portanto, o cultivo de uma sensibilidade e a colheita de efeitos potentes é que norteiam a atividade de um educador cartógrafo; não se trata mais de pensar apenas no cumprimento de atividades e metas pedagógicas programadas por diretrizes estatais, é preciso assumir que linhas de devir e deriva podem ser educadoras, uma vez que ampliam os campos de realidade e transformam os sujeitos.

Diríamos, pois, que a cartografia indica uma fortalecedora forma de atuação na educação, capaz de “criar redes entre conceitos e acontecimentos, entre pensamento e afeto, de forma a mergulhar na experiência com distintas e ampliadas formas de ação e reflexão...” (Cintra e

cols., 2017, p. 49). Não se trataria mais de, como educador, imprimir força baseada na coerção e autoridade. Trata-se de tornar-se um educador afetivo, não porque sempre carinhoso, mas por estar ligado às linhas de afetação dos corpos e suas potências, isto é, afetivo por cultivar uma sensibilidade. Tal atuação educacional “também surge como potencialidade de aprendizado encarnado em meio à criação de estratégias para ocupar os espaços” (Barros, Brito; Clemente, 2018, p. 34).

Isto tudo nos conduziria a concebermos um novo caminho na construção da formação de educadores, pelo qual a preocupação estaria não apenas em enriquecê-los de novos e atuais conteúdos, mas em constituir uma sensibilidade e capacidade de cultivo da relação com seus estudantes e materiais educacionais. “O que acontece é um cultivo do paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem no campo da formação de professores. Este cultivo consiste em manter vivo um campo problemático que tensiona as certezas” (Dias, 2011, p. 271). Desta maneira, o educador se desfaz enquanto forma dada, enquanto modelo a ser encarnado e passa a poder transformar-se segundo as linhas de potência que encontra no seu navegar pelo tempo da aula.

Vemos, com isso, que um educador cartógrafo não se forma, ou seja, não se forja como um modelo para que qualquer educador a ele corresponda. Pelo contrário, a formação do educador cartógrafo é singular, infundável e infundável, sempre está a recomençar, sempre está no meio, isto é, a sua formação como cartógrafo está, a cada vez, no meio do caminho; e é encontrada, a cada aula, no meio ambiente de forças que perfazem o território do encontro. Como diz Kastrup (2005, p. 1281), “é preciso, por meio deste processo, reconquistar permanentemente o acesso da cognição ao plano processual das forças moventes”. Portanto, desenvolve-se um conhecimento sobre as forças que compõem os encontros, não somente de conteúdos dados. Dito de outro modo, este educador cartógrafo, ao se conectar às linhas de sensibilidade de cada momento e lugar que ocupa e transita, ao mesmo tempo em que tece ou potencializa novas linhas de aprendizagem, também realiza, segundo as palavras de Matos, Schuler e Corazza (2015, p. 233) um movimento de “dissolução da moral de rebanho do bom, do bem, do tu deves, da vontade de verdade, que cobra uma



verdade identitária das pessoas”, algo que, dizem estas autoras, não deixa de ser uma forma de violência.

A partir de uma tal violência, que desbasta os clichês e lugares preestabelecidos do professor, também se conquista um novo sentido para o ato educacional. Uma vez que o aprender e o ensinar desvencilham-se de seus planos iniciais para poderem navegar, mesmo que temporariamente, nas linhas emergidas da complexidade da sala de aula e do encontro educacional, toda aprendizagem ou conteúdo fabricados neste processo deixam de ser emanações do corpo do educador e tornam-se produções singulares, relacionais e coletivas, sem proprietário.

Neste modo de atuação, usando os termos de Domingues, Farina e Tavares (2013, p. 26.318) “todo o ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza”.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L.M. & DAL MOLIN, B.H. Formação de professores em contexto de rizoma, de aprendizagem e de TCD: possibilidades para um ensino emancipatório e participativo. *Revista Travessias*. V.10, n.2, pp. 272-281, 2016.
- ALVAREZ, J. & EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. *Pistas do Método da Cartografia*. (pp.109-130). Porto Alegre: Sulina, 2010.
- ALVAREZ, J. & PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. *Pistas do Método da Cartografia*. (pp.131-149). Porto Alegre: Sulina, 2010.
- BARROS, M. E. B.; BRITO, J. M. & CLEMENTE, O. P. Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores. *Fractal – Revista de Psicologia*. 30 (1), pp.30-38, 2018.
- BARROS, L. P. & KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. *Pistas do Método da Cartografia*. (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina, 2010.
- BORBA, T.N. & MOURA, J.R. Filosofia da diferença: vontade de saber ao desejo de ensinar no curso de formação de professores da UERGS. *Diálogo*. n.29, pp. 101-121, ago. 2015.

- CINTRA, A. M. S.; MESQUITA, L. P.; MATUMOTO, S. & FORTUNA, C. M. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. *Fractal – Revista de Psicologia*. 29 (1), pp.45-53, 2017.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. V.1 São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. V.4 São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DIAS, R. O. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *Fractal – Revista de Psicologia*. 23 (2) pp.269-290, 2011.
- DOMINGUES, A.; FARINA, C.; TAVARES, L.P. Sobre a formação de professores e suas filosofias: uma escrita menor. *XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE*, Pontifícia Universidade Católica: Curitiba, 2013.
- FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- KASTRUP, V. & PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal – Revista de Psicologia*. 25 (2), pp.263-280, 2013.
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.
- LATOUR, B. *Objectos Impuros – Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento, 2008.
- MATOS, S.R.L.; SCHULER, B.; CORAZZA, S.M. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun., 2015.
- PASSOS, E. & BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. *Pistas do Método da Cartografia*. (pp.17-31). Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PASSOS, E. & BARROS, R. B. Por uma política de narratividade. In Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. *Pistas do Método da Cartografia*. (pp.150-171). Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V. & ESCÓSSIA, L. Apresentação. In Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. *Pistas do Método da Cartografia*. (pp.7-16). Porto Alegre: Sulina, 2010.

PAULON, S. M. & ROMAGNOLI, R.C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 10 (1), pp.85-102, 2010.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *Fractal - Revista de Psicologia*, 25 (2), pp.323-338, 2013.

ROMAGNOLI, R.C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia e Sociedade*. 26 (1), pp.44-52, 2014.

# ALICE NA CONTRAMÃO DO PROJETO IDEAL DE INFÂNCIA

Luana dos Santos Nogueira Garcia

Maritza Maciel Castrillon Maldonado

O que apresentaremos no decorrer deste texto são resultados de uma pesquisa que foi pensada a partir do projeto “Cinema, Infâncias e Diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo”. Este projeto tem como intuito pensar, por intermédio de filmes, as infâncias e a diferença, tendo como preocupação questões que afetam a educação, o cotidiano da escola e o currículo. Assim, uma das ações do projeto supracitado foi a criação, na Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Cáceres, do Ateliê de Imagem e Educação (AIE), cujo objetivo principal foi criar o cineclube (Re)existência, concebido como espaçostempos, destinado a ver, discutir e pensar a partir de filmes.

O cineclube tem o intuito de potencializar as conversas entre os *praticantespensantes*, percebendo, por meio delas, como os filmes desestabilizam concepções de diferença, educação, currículo, cotidiano escolar, infâncias. Assim, tomamos as sessões do cineclube para coletar os dados necessários à realização dessa pesquisa. (MALDONADO, 2015, p. 1)

A partir da ideia de que o cinema pode forçar o pensamento a pensar questões que transitam nos mais distintos cotidianos, problematizaremos questões da infância constituída hegemonicamente a partir da obra literária *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carroll, traduzida em obra cinematográfica, tendo por base o pensamento de Gilles Deleuze sobre os paradoxos do sentido.

Essa discussão torna possível fazer uma relação entre ela e as crianças dos cotidianos escolares. Apresentamos como Alice se constituiu a partir dos encontros com o País das Maravilhas, e questionamos como as crianças se constituem a partir do encontro com a escola. Nesse texto, chamamos para a conversa Deleuze (1974) que trabalha, respectivamente, com os

conceitos de *acontecimento*, *rizoma* e *devir*; e ainda, apresentamos os questionamentos fundamentais, para nós, deste trabalho: Que tipos de Alices estão sendo produzidas no interior das instituições escolares? Estamos produzindo Alices metódicas, disciplinadas, singulares ou Alices múltiplas, cartógrafas, impessoais? A quais aventuras as crianças são remetidas ao entrarem na escola?

Acreditamos que responder a essas questões não é o nosso objetivo neste artigo, mas produzir esses questionamentos e forçar o pensamento a pensar sobre eles é o que nos interessa e o que nos interessou nesta pesquisa.

## ALICE... QUEM É VOCÊ?

“Quem é você?” perguntou o Gato.

Alice respondeu: “Eu... eu mal sei, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então”.

(CARROLL, 2000)

Um conto de fadas, uma obra literária baseada no surreal, imaginário e fantástico. É assim que a obra *Alice no País das Maravilhas* é caracterizada desde a sua criação. Partindo desse pressuposto, a partir da leitura de obras e de textos literários, podemos ter diferentes interpretações e produções de sentidos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Literatura (2006, p. 67), a leitura de um texto literário provoca experiências múltiplas e reações distintas e é a partir dessa “troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra”. Neste sentido, conhecer, explorar, problematizar e analisar os elementos presentes na obra de Lewis Carroll é importante para repensarmos a nós mesmos e a prática educacional vigente. De forma lúdica e fantasiosa, a obra de Carroll não é simplesmente um conto infantil, mas sim uma sátira realizada pelo autor, pois queria chamar atenção para fatos que presenciou em sua época.

A partir do estudo dessa obra, podemos ter diferentes experimentos de conceitos instituídos historicamente, sendo eles: crianças, infância e escola. O filósofo francês Gilles Deleuze realiza uma extensa obra onde faz

intercessões importantes para pensarmos a infância e o contexto educacional vigente. Segundo ele, “é que, no mundo adulto a criança é afetada por uma certa impotência motora, mas que aumenta sua aptidão a ver e ouvir” (DELEUZE, 2005, p. 12). Essa impotência pode ser percebida na Alice de Lewis Carroll, uma vez que esta vive em uma zona de conforto, onde é suscetível e impossibilitada de se submeter a acontecimentos outros, que fujam ao processo de subjetivação hegemônico. No momento em que Alice sai da sua zona de conforto e se depara com um mundo paradoxal e desconhecido, ela se transforma, sofre mutações e se abre para novos modos de singularização. Conforme Deleuze (1974), é a partir do encontro com o outro que o acontecimento acontece.

Nesse sentido, assim como Alice, as crianças precisam de um espaçotempo que oportunize a produção de subjetividade; precisam entrar no caos para que o acontecimento aconteça. A subjetividade, nos estudos de Benveniste (1991, p. 288), é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. É a partir dessa proposição que as crianças vão estabelecer uma relação intrínseca com a linguagem, pois “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. A criança constrói sua subjetividade através da relação estabelecida com o mundo e com o outro. Alice foi um grande exemplo disso, pois através do seu encontro com um mundo incomum e estranho, ela pode se perceber enquanto sujeito. É através dessa fuga da realidade que as crianças, da mesma forma que Alice, aprendem a olhar o mundo e ela mesma, de uma forma diferente.

Portanto, em *Alice no País das Maravilhas* podemos mergulhar em um mundo repleto de sentidos. Assim, problematizar essa obra faz o pensamento pensar (DELEUZE, 1992) e levar em conta não apenas aquilo que está colocado, mas também ver as coisas através de um olhar sensível, para tentar entender o que já está instituído. À vista disso, a pergunta feita pela Lagarta Azul (“Quem é você?”) a Alice é o que move nosso pensamento nesse texto. Pergunta que traz um desconforto para Alice e a faz se questionar sobre sua identidade, sobre quem é o seu verdadeiro eu, bem

como nos fará pensar e repensar o indecifrável, o “enigma da infância”, que Larrosa (2000) tanto fala.

## DEVIR, EXPERIÊNCIA E ACONTECIMENTO

Aqui, tenta-se desatar uma discussão em torno de conceitos ditos “essenciais” para mergulhar e se entregar nas *inversões* que constituem as aventuras de Alice (DELEUZE, 1974). Contudo, antes de expor algumas considerações teóricas em torno dessas abordagens conceituais, é importante conhecer algumas características de *Alice In Wonderland*.

Carroll teve sua obra infantil, do gênero literário nonsense, publicada em 1865. O livro possibilitou as mais diversas adaptações cinematográficas, dentre as quais podemos citar *Alice In Wordeland* (1951) que ficou conhecida mundialmente sob a direção de Tim Burton.

O livro, assim como o filme, narra a estória<sup>1</sup> de Alice, uma menina muito curiosa que se sente sozinha e entediada por ter uma vida tão monótona. Segundo Walter Benjamin, “sentimos tédio quando não sabemos o que estamos esperando” (BENJAMIN, 2006, p. 145). Até que um dia, Alice adormece ouvindo a leitura que sua irmã estava fazendo. No sonho, ela segue um coelho branco todo apressado e acaba caindo no País das Maravilhas, experimentando uma série de “acontecimentos puros” (DELEUZE, 1974, p. 2). Lá, ela encontra um mundo de incertezas e desencontros onde tudo é surreal, ou seja, foge a lógica e o padrão da normalidade. Alice se aventura em um universo *mágico, fabuloso e paradoxal*, repleto de animais falantes e seres fantásticos/incríveis que se comportam de forma estranha e fazem Alice entrar no caos consigo mesma. Os (des)encontros de Alice para encontrar o coelho branco e voltar para casa, a fazem criar possibilidades infinitas, diferentes interpretações e a compreender a “verdadeira lógica dos sentidos”.

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “estória” por se tratar de uma narrativa de ficção.

Os (des)encontros com os personagens principais: Chapeleiro Maluco, Gato de Cheshire, Coelho Apressado, Lagarta Azul, Gêmeos (Tweedledee e Tweedledum) e a Rainha de Copas, fazem Alice perder sua razão, sua identidade e percorrer toda a *Wonderland* mudando de tamanho toda hora, conhecendo flores que cantam, acumulando dúvidas sobre qual caminho seguir e tendo diálogos que não fazem sentido. Assim, Alice se submete e fracassa em todas as provas do senso comum. Mas como é que Alice poderia ter senso comum, uma vez que não tem mais bom senso? (DELEUZE, 1974).

Essa louca aventura faz Alice se encontrar com a injusta e cruel Rainha de Copas e seu exército de cartas. O desfecho desse encontro foi um julgamento realizado pela Rainha, para decidir se cortava ou não a cabeça de Alice. No entanto, ela confrontou a Rainha sem se importar com as suas ameaças. Entretanto, várias cartas de baralho se atiraram contra Alice, mas ela começa a crescer e revida dizendo: “Não tenho medo! São apenas baralhos de cartas...” (CARROLL, 2000). Nesse momento, começou uma perseguição para pegar Alice, mas ela consegue sair pela mesma porta que entrou no início do filme e, por fim, acorda daquele sonho onírico fantástico. Enfim, essa estória repleta de simbolismos narrativos, nos mostra que a diferença, a incerteza, a dúvida, a confusão e os desafios, só fazem parte da vida de quem ousa experimentar o novo e de quem se permite aventurar em um País das Maravilhas, como Alice o fez.

Conforme podemos ver, esse lugar de loucos, do fantástico<sup>2</sup>-maravilhoso<sup>3</sup>, do *nonsense*<sup>4</sup>, (des)constrói o bom senso como o único sentido e nos faz pensar sobre as inúmeras possibilidades sobre o ser e o

---

<sup>2</sup> “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1975, p. 31).

<sup>3</sup> O maravilhoso “se desenvolve no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes etc.) e tem como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática, concreta)” (COELHO, 1987, p. 14).

<sup>4</sup> Elemento impossível/sem-sentido”. (DELEUZE, 1974, p. 1).



tempo. Na medida em que Alice tem o encontro com o País das Maravilhas, ela passa a se constituir outra. (Re)descobre-se, (re)inventa-se e problematiza as possíveis significações que permeiam a sua vida, por meio do mundo obscuro, indecifrável e enigmático da sua imaginação. Conseqüentemente, essa combinação do mundo mágico e do mundo real nos permite compreender e dar sentidos outros ao mundo e a nós mesmos (DELEUZE, 1974).

Portanto, ao problematizar, questionar e pensar uma fantasia (como fez Alice), também estamos aprendendo a lidar com o mundo real, logo, a partir da nossa realidade, criamos a fantasia. À vista disso, pensar e problematizar a obra de *Alice no País das Maravilhas* nos faz perceber que a fantasia nada mais é do que a realidade pragmática criada e apreendida em nós, que nos faz ser o que somos através de ordens discursivas e de “verdades internalizadas em nós” (FOCAULT, 1996). De fato, as aventuras de Alice e de “muitas outras narrativas, que, às vezes, podem parecer infantis, divertidas ou absurdas, na realidade, carregam uma significativa herança de sentidos ocultos” (OLIVEIRA, 2010, p. 44). E, sobretudo, nos oferecem “possibilidades de interpretação infinitas” (DELEUZE, 1974, p. 48).

Como vimos, Alice é aquela que “vai sempre nos dois sentidos ao mesmo tempo [...] ela também é aquela que perde a identidade, a sua, a das coisas e a do mundo” (DELEUZE, 1974, p. 81). Ora, pois, são estas as inversões de Alice... Bem, é exatamente nesse ponto que queremos chegar.

Deleuze (1974) situa algumas inversões que constituem e caracterizam as aventuras de Alice dentro do País das Maravilhas. A primeira delas, não menos importante, é a inversão de crescer e do diminuir, juntamente com a inversão da véspera e do amanhã, do mais e do menos, do ativo e do passivo e da causa e do efeito. Todas estas inversões têm o mesmo objetivo: contestar a *perda da identidade* pessoal de Alice. Tal perda é arrastada pelo puro devir e desliza na linguagem dos acontecimentos, suscitando que toda a identidade se perca para o eu, o mundo e Deus (DELEUZE, 1974).

Por ora, podemos dizer que no momento em que Alice se perde no País das Maravilhas e se vê frente a dois caminhos, sendo puxada por dois

lados distintos, indo a dois sentidos ao mesmo tempo, ela se encontra no *devenir louco*. Tal é a simultaneidade de um “puro devir sem medida, verdadeiro devir-louco que não se detém nunca, nos dois sentidos ao mesmo tempo, sempre furtando-se ao presente, fazendo coincidir o futuro e o passado, o mais e o menos [...]” (DELEUZE, 1974, p. 1). Portanto, esses encontros de *Alice no País das Maravilhas* habitam um espaço que se passa “entre” as coisas. É o espaço do devir. “É o espaço do roubo, do achado, da captura, que são o contrário do plágio, da cópia, da imitação” (KOHAN, 2005, p. 208). Quiçá agora possamos chamar a obra por *Alice no País do Devir*, uma vez que tudo se passa na fronteira entre as coisas e as proposições (DELEUZE, 1974).

Este devir torna-se o próprio acontecimento, “ideal, incorporeal, com todas as reviravoltas que lhe são próprias, do futuro e do passado, do ativo e do passivo, da causa e do efeito” (DELEUZE, 1974, p. 9). Diz Deleuze (1974) que toda a obra de Carroll trata dos acontecimentos em relação aos seres, às coisas e estados das coisas. Dizemos que toda a obra se passa em torno dos sentidos. Ora... Que paradoxo! O acontecimento nada mais é que o próprio sentido.

O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece. (DELEUZE, 1974, p. 152)

E Deleuze prossegue dizendo que “é exatamente neste mundo plano do sentido-acontecimento ou do exprimível-atributo, que Lewis Carroll instala toda sua obra” (DELEUZE, 1974, p. 23). A partir desse modo de conceber o *acontecimento* é importante dizer que ele “se efetua de muitas maneiras ao mesmo tempo e que cada participante pode captá-lo em um nível de efetuação diferente no seu presente variável” (DELEUZE, 1974, p. 103). Nesses termos, o que acontece em “mim” me constitui, efetua-me, torna-me outra. Logo, tais acontecimentos constituíram a Alice de forma única e subjetiva e tornaram-na outra, diferente daquela antes de entrar na toca do coelho. Não somos a mesma pessoa constantemente e assim se dá a constituição do sujeito. Em suma, o acontecimento é o que nos passa, é o

que nos acontece (LARROSA, 2014). É o desmonte do *eu* em mim, é o devir...

Esses diferentes embates entre sentido, nonsense, paradoxo e devir, resultam, nada mais e nada menos, em *acontecimentos* que advêm, sobretudo, “dos corpos, de suas misturas, de suas ações e paixões” (DELEUZE, 1974, p. 188). Em seus devires, quando Alice descobre o sentido e pressente o não senso, ela se impõe a essa dura lei das misturas (DELEUZE, 1974). O que queremos dizer, portanto, é que os acontecimentos resultam dessas misturas, resultam do encontro problematizador que cria novas possibilidades.

Para além do acontecimento e devir, buscamos nos devaneios ou *delírios de Alice*, pequenos segmentos para trabalhar, também, com o conceito de *experiência*. Com Larrosa (2014), acompanhamos (re)formulações em torno dessa sentença.

Começaremos com o significado da palavra *experiência*. Larrosa (2014) diz que *experiência* é aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. “Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a *experiência* é cada vez mais rara” (LARROSA, 2014, p. 21). O autor prossegue sua análise e nos inspira a pensar como o sujeito se constitui na *experiência*:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a *experiência* é “o que nos passa”, o sujeito da *experiência* seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a *experiência* é “ce que nous arrive”, o sujeito da *experiência* é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a *experiência* soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da *experiência* é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2014, p. 24)

Em qualquer língua o sujeito da experiência se define, sobretudo, pela sua disponibilidade, pela sua abertura. Desse modo, podemos perceber que Alice “cultivou a arte do encontro” (LARROSA, 2014, p. 24) e se abriu para a experiência. Alice foi afetada por aquele universo paradoxal e onírico no qual adentrou. Seguindo Larrosa (2014, p. 25), vimos que a “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

Alice em seus (des)encontros quebra todas as suas convicções para se constituir outra. Ela entra no caos; e esse encontro abre outras possibilidades, novas formas de pensamento, outros sentidos... Os sentidos são múltiplos e depende dos encontros com os corpos. Pois é justamente desse encontro que resulta o *afetamento*. Logo, o afeto vem do encontro com o outro, vem da composição do outro em mim. Quando somos afetados, o acontecimento ocorre dentro de nós e nos modifica, assim, mudamos a partir de cada encontro. Alice, por sua vez, foi afetada. A experiência é para cada qual singular e impossível de ser repetida. Nada, pois, mudou em *Wonderland* ou com os personagens da obra, mas sim com Alice. Não é o mundo que muda, mas sim o *eu*.

Desse ponto de vista, percebe-se que Alice fez uma experiência com algo; e fazer uma experiência com algo significa:

que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, *apud* LARROSA, 2014, p. 25)

O sujeito da experiência, aqui exemplificado por Alice, se abriu à própria transformação; e produziu heterogeneidade e pluralidade no seu modo de conceber os *acontecimentos* ao seu redor. É perceptível, portanto, que existe uma intrínseca relação entre devir, experiência e acontecimento.

Todos esses conceitos, de certa forma, estão conectados como um *rizoma* e se proliferam em conjunto (DELEUZE; GUATARRI, 1995).

Em contrapartida, pensando nesses conceitos que interligam entre si, quero problematizar os encontros das crianças no/com o cotidiano escolar. Primeiramente, queremos questionar: como estamos constituindo as crianças no ambiente escolar, ou melhor, como as crianças estão se constituindo a partir do encontro com a escola? Será que estamos oportunizando “bons” encontros? Felizes e potencializadores? Será que estamos criando novas possibilidades ou reproduzindo os igualitários modos de fazer educação? Trazemos um episódio de Alice para abrir essa conversa e nos ajudar a pensar um pouco mais sobre esses questionamentos.

Quando Alice entra na “toca do coelho”, se depara com um mundo paradoxal e extraordinário que a faz questionar sobre tudo aquilo que considerava ser verdade. Alice se constitui outra pessoa a partir do encontro com aquele lugar e seus inexplicáveis “habitantes”. Agora, questionamos: quando as crianças entram na “escola” elas se constituem de que forma? Será que todos os educadores-professores-pedagogos, enfim, a maquinaria escolar tem o papel de formar um sujeito alienado que pensa da forma com que nossos “governantes” querem que pensem? Queremos aqui, pensar nessas questões e a educação a partir de Sandra Mara Corazza (2012) e Sílvia Gallo (2002), que veem a possibilidade de um *devenir-Deleuze* na educação, a partir do encontro com o professor-simulacro, professor-criador e professor-militante, respectivamente.

O *professor-militante* não é aquele que “anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo” (GALLO, 2002, p. 171). Então, o professor militante seria aquele que procura ser um vetor de possibilidades de libertação que, sobretudo, atua na luta sindical, buscando uma educação revolucionária (GALLO, 2002). Mas e nós professores (as)? Será que temos como intercessor a militância? Ou melhor, será que estamos fabricando nossos próprios intercessores? Quais intercessores estamos utilizando para nos exprimir cotidianamente?

Vasconcellos (2006, p. 1223) aponta que os intercessores “são quaisquer encontros que faz o pensamento sair de sua inércia habitual e o

mobiliza à criação. O intercessor é a condição mesma para que o pensamento se dê”. Nesse sentido, para além da militância, será que também temos como intercessor a criação? Já dizia Deleuze (1992, p. 156) que a própria criação “são os intercessores, sem eles não há obra”. Talvez, o ato de criação também seja a luz no fim do túnel para uma educação revolucionária. Sangiovanini nos auxilia a compreender o ato de criação como “o ponto de partida para buscar a gênese do pensar, não mais na identidade e na representação” (SANGIOVANNI, 2013, p. 84). Assim, um criador, sobretudo, é aquele que “cria suas próprias impossibilidades e ao mesmo tempo cria um possível” (DELEUZE, 1992, p. 167). Ao fazer essas ponderações, queremos situar que o professor precisa ser autor; não mais (re)produtor, mas sim criador. Quebrar essa contra força da vida para ter a possibilidade de criar. Precisamos de mais *professores-criadores* nos cotidianos escolares; precisamos de um “devir-alegre, um devir-criador, um devir-artista, no plano educacional de imanência” (CORAZZA, 2012, p. 6).

Corazza (2012, p. 2) sugere que devemos ser levados a “pensar e a viver a Educação do mesmo modo que um artista vive sua arte”. Ou, quem sabe, se preparar para a aula, como um artista se prepara para o espetáculo. Em cada caso, faz-se necessário valorizar justamente os *professores-simulacros*, como “os únicos que têm possibilidades de produzir novidade e de levarem a Educação à diferença não maldita, já que só eles possuem forças inventadas orientadas para o porvir” (CORAZZA, 2012, p. 6), uma vez que eles, se dessemelham e fogem do *Modelo-Ideia-Essência-de-O-Professor* (CORAZZA, 2012, p. 6). Em síntese, necessitamos buscar “um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; [devemos] insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação” (GALLO, 2002, p. 172).

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Organização da edição brasileira de Willi Bolle. Colaboração de Olgária Matos. Trad. de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: 2006.

- BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: *Problemas de Lingüística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BURTON, Tim. *Alice no País das Maravilhas*. Produção: Tim Burton, Joe Roth, Jennifer Todd, Suzanne Todd e Richard D. Zanuck. Walt Disney Studios. 2010. 1 DVD (109 min).
- CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Ana Maria Machado. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para a pesquisa em Educação. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria (RS), Ano 5, Nº 8, 2012.
- COELHO, N. N. *O Conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Tradução de: Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34. 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GALLO, Sívio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. – 1ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.
- MALDONADO, Maritza Maciel. Castrillon. Projeto Ateliê de Educação e Imagem. *Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo*. Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação, 2015.
- OLIVEIRA, P. S. T. *A contribuição dos Contos de Fadas no processo de aprendizagem das crianças*. 2010. 62 f. Graduação - Curso de Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

SANGIOVANNI, Angelo José. Deleuze: representação e diferença. In: *4º Encontro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes – GIPA*. Faculdade de Artes do Paraná, Paraná: 2013.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VASCONCELLOS, Jorge. *Deleuze e o Cinema*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2006.



# O “TORNAR-SE O QUE SE É”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA NIETZSCHIANA NO ENSINO MÉDIO

Marcos Machado

## INTRODUÇÃO

Certamente a inclusão da filosofia como disciplina no âmbito do Ensino Médio representa um gesto bastante significativo. Do ponto de vista cultural, os estudantes secundaristas têm a oportunidade de entrar em contato com uma forma de saber muito considerável. Agora, do ponto de vista filosófico, propriamente dito, a relevância dessa forma de conhecimento é imprescindível, pois é comum entre os estudantes desse nível de ensino, ao entrar em contato com tal saber, a percepção de que estão diante de um vasto repertório, o qual poderá auxiliá-los para se orientar na sociedade, ainda que a familiarização deste conhecimento filosófico seja de maneira preliminar.

A integração da filosofia como disciplina, no entanto, não ocorreu de maneira tão fleumática. Longe disso, foram necessários amplos esforços, tanto de professores universitários como de discentes e de docentes de escolas públicas de várias regiões do Brasil, para conquistar a presença da filosofia no currículo de todo o território nacional. Apesar desse êxito, outros desafios sobrevêm. Em outras palavras: a seleção dos conteúdos que devem ser ensinados no âmbito do Ensino Médio. Neste caso, privilegia-se a história da filosofia ou temas filosóficos? Nesta perspectiva, “[...] as perguntas como: o que ensinar em filosofia? [...] convertem-se em outras: Como ensinar esse saber? Quais estratégias adotar?” (GALLO, 2012, p. 12).

Diante dessas interrogações, fica evidente que o desafio do professor de filosofia do Ensino Médio é o de tornar mais acessível esse saber, sem excluir o rigor conceitual que é característico da própria filosofia. Eventualmente, relacionar os problemas considerados por excelência, filosóficos, com os problemas que afetam e preocupam os nossos estudantes secundaristas, sobretudo os dilemas éticos. Tal procedimento pode ser um

bom ponto de partida para desenvolver a prática filosófica nesse nível de ensino.

Tendo em vista essa dimensão didática, espera-se estimular nos estudantes o *movimento* filosófico nietzschiano do “tornar-se o que se é” (Cf. VON ZUBEN, 2018, p. 12-25) como fim didático<sup>1</sup>. Por isso, inicialmente, investigaremos no que consiste essa máxima interpretada por Nietzsche e, em seguida, procuraremos demonstrar de que maneira é possível assumir essa fórmula como propósito didático, dado que essa atitude exige arriscar-se em uma filosofia do vir-a-ser, portanto, em uma prática filosófica que requer o conhecimento de si. Para tanto, de acordo com Nietzsche, o diagnóstico sobre a cultura é fundamental, pois só se almeja alcançar uma compreensão sobre o que se é no presente através desse diagnóstico e do reconhecimento do passado enquanto influenciador de hábitos. Apesar disso, Nietzsche não idealizou nenhum trajeto pelo qual o homem deve trilhar para “tornar-se o que se é”. Pelo contrário, sua filosofia prioriza uma abordagem perspectivista, ou seja, espera-se que cada indivíduo construa os caminhos pelos quais passar (Cf. NIETZSCHE, 2003, p. 140). Trata-se, então, neste trabalho, estimular a prática filosófica nietzschiana do “tornar-se o que se é” como propósito didático.

## UMA FILOSOFIA DO VIR-A-SER COMO FIM DIDÁTICO

Pretendemos estimular nos estudantes do Ensino Médio um procedimento filosófico que integra as próprias reflexões de Friedrich Nietzsche. Este gesto “[...] é aquele do ‘tornar-se o que se é’ [...]” (VON ZUBEN, 2018, p. 13).

Essa máxima decorre de uma prática filosófica que demanda no mínimo de outras duas habilidades imprescindíveis para o ensino filosófico, sobretudo no nível médio, ou seja, o ato de problematizar e de

---

<sup>1</sup> Apesar de que é bastante conhecido que Nietzsche rejeita uma filosofia sistemática em seu itinerário filosófico.

desnaturalizar. Com efeito, caso os discentes articulem essas atitudes, pode-se admitir que a filosofia nietzschiana provoca (trans)formações nas condições singulares dos estudantes envolvidos com uma situação didática filosófica.

Mas em que consiste essa máxima? No aforismo 270 da obra *A gaia ciência*, Nietzsche problematiza essa questão, a saber: “*O que diz sua consciência? – ‘Torne-se aquilo que você é.’*” (NIETZSCHE, 2012, p. 165). Com essa afirmação o filósofo refere-se ao lema atribuído a Píndaro<sup>2</sup>, porém, conforme veremos, remodelando o seu sentido.

Posteriormente, em sua obra considerada como sua autoencenação, Nietzsche transfere essa máxima para o subtítulo da mesma. Conferindo-lhe, portanto, lugar de destaque em sua reflexão filosófica. Desse modo, em *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*, Nietzsche sintetiza de que maneira o seu modo peculiar de filosofar provocou transformações em sua existência.

Esse fato, pode-se notar, por exemplo, no aforismo 9 do capítulo *Por que sou tão inteligente*:

[...] não há como eludir a resposta à questão de como *alguém se torna o que é*. E com isso toco na obra máxima da arte da preservação de si mesmo – do *amor* de si... Pois admitindo que a tarefa, a destinação, o *destino* da tarefa ultrapasse em muito a medida ordinária, nenhum perigo haveria maior do que perceber-se *com* essa tarefa. Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o *que é*. Desse ponto de vista possuem sentido e valor próprios até os *desacertos* da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as ‘modéstias’, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além d’a tarefa. (NIETZSCHE, 2008, p. 45)

Neste contexto, o movimento fundamental do tornar-se o que se é, consiste no se arriscar no impulso do vir-a-ser. Se arriscar, por exemplo, na

---

<sup>2</sup> Ele foi poeta que cantou as famosas Odes Píticas.

laboriosa tarefa de compreender as origens dos próprios hábitos morais. Dessa forma, o indivíduo teria condições para efetuar modificações no próprio modo de agir e de pensar. Para tanto, o diagnóstico de si pressupõe ao da cultura (Cf. VON ZUBEN, 2018, p. 14). Em vista disso, “Nietzsche, também se insere, vigorosamente, na crítica da cultura e das instituições de cultura de seu tempo” (LARROSA, 2009, p. 44). Neste caso, o tornar-se o que se é só tem sentido se ocorrer uma investigação preliminar e rigorosa sobre a própria cultura, dado que os costumes morais podem influenciar de maneira efetiva no comportamento dos indivíduos.

Tendo, portanto, como referência que o ato de “tornar-se o que se é” pressupõe o gesto investigativo sobre a própria cultura, Nietzsche em sua fase de juventude critica a cultura e os estabelecimentos culturais de sua época, principalmente em seus escritos dedicados a analisar a educação.

Desse modo, para que alguém se torne o que se é, não poderá haver dúvidas quanto ao que se é no presente. Por isso, é imprescindível examinar os valores morais de outrora, principalmente os que contribuíram para que o indivíduo seja o que de fato é. Além disso, reconhecendo essa dinâmica, tende-se a identificar que até mesmo os desacertos da vida e os acontecimentos ocasionais constituem a vida do sujeito.

Em outras palavras, no processo formativo, o sujeito reconhece sua real condição – o que se é – faz um diagnóstico de si no presente, momento reflexivo sobre si, sobre o que se é hoje, se autocompreende, e a partir disso, movimenta-se ao ‘tornar-se’ (transformar-se), momento em que sua singularidade atinge sua própria forma, cria, traz à tona sua própria identidade, e transforma-se no que se é. (VON ZUBEN, 2018, p. 15)

Diante dessa máxima, o estudante poderá dispor de possibilidades para formar-se, fazer-se e cultivar-se a si mesmo, bem como de se autocompreender e, com isso, considerar que o exercício filosófico no contexto do Ensino Médio pode se configurar como uma das etapas formativas de sua singularidade (Cf. VON ZUBEN, 2018, p. 15).

Para isso, é relevante não se acomodar com a própria condição. Pelo contrário, é necessário:

[...] quebrar essa comodidade habitual, daquilo que é de costume-cômodo do nosso aluno, e assim, impulsioná-lo ao vir a ser. [...] Desse modo, pode-se tomar o ‘tornar-se o que se é’ como forma de vida. (VON ZUBEN, 2018, p. 16)

Neste horizonte, Nietzsche, na *III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador* (Cf. NIETZSCHE, 2003), sinaliza o modo pelo qual o indivíduo pode começar o processo de mudança. Inicialmente recusando em fazer parte da “massa”, isto é, evitando, por exemplo, os gestos habituais que a maior parte dos indivíduos repete sem se dar conta de como eles se originaram. Por esta razão: “O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: ‘Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas’” (NIETZSCHE, 2003, p. 139).

Romper com os valores primitivos, eventualmente, pode ser uma fórmula para tornar-se o que se é, ou seja, pensar e agir de modo diferente daquilo que é *preestabelecido* para a maioria, sobretudo os valores morais.

Esta atitude exige do indivíduo a capacidade de estabelecer para si as suas próprias considerações sobre os fatos. Por isso, no contexto do Ensino Médio, essa prática filosófica poderá auxiliar os estudantes a também refletirem sobre os acontecimentos de suas respectivas vidas de maneira rigorosa.

Desse modo, Nietzsche menciona na *III Intempestiva* que “Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu” (NIETZSCHE, 2003, p. 140).

Em vista disso, os caminhos escolhidos pelos indivíduos que romperam com a “massa” devem ser trilhados por eles mesmos em um movimento constante de invenção. E, novamente, no âmbito do Ensino Médio, as práticas que poderão auxiliar os discentes no processo de (trans)formação são a da leitura, da escrita e da reescrita, pois estes exercícios “[...] tornam-se um meio imprescindível para educação filosófica” (VON ZUBEN, 2018, p. 17), uma vez que frente ao texto dessa natureza, os estudantes poderão embarcar em uma viagem na qual os destinos serão direcionados pelos respectivos leitores. Dessa maneira, por se tratar da filosofia de Nietzsche, provavelmente a viagem será “[...] tortuosa e

arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo” (VON ZUBEN, 2018, p. 18) e que, apesar disso, a leitura de texto filosófico bem como a escrita e a reescrita são fundamentais nas aulas de filosofia do nível médio como condição basilar para o ato filosófico do tornar-se o que se é.

Para realizar esta atitude filosófica do *reconhecimento de si*, conforme mencionamos, o diagnóstico a respeito da cultura é essencial. Ainda que seja difícil desvincular-se dos próprios costumes, daquilo que nos aproxima da “massa” ou daquilo que se julga problemático na modernidade, há que se avançar, com fundamento na crítica filosófica de Nietzsche, nesse diagnóstico do presente. Afinal, trata-se de distinguir os valores que marcam a modernidade, pois este ato permite que se obtenha elementos para tentar superá-los, ainda que os traços dessa mesma modernidade persistam em querer fazer parte do cenário atual.

Se por um lado, o próprio Nietzsche se insere no âmbito da modernidade, por outro as suas reflexões filosóficas rompem com a tradição racionalista presente em sua época, sobretudo porque questionou o critério para estabelecer a verdade e principalmente por privilegiar o caráter interpretativo sobre os valores morais. Em razão disso, sua filosofia converge no percurso do vir-a-ser. Em outras palavras, a “[...] perspectiva nietzschiana confere à interpretação um inacabamento e uma infinitude que transformam a própria filosofia, ao tentar desvendar o processo que introduz a significação” (AZEREDO, 2010, p. 146).

Nesta circunstância, quem “[...] interpreta não é um existente movido pela cognição, mas as lutas entre os diversos impulsos” (AZEREDO, 2010, p. 151). Com isso, Nietzsche confere ao ato da interpretação como resultado de uma dimensão fisiológica, ou seja, não só a mente ou a razão estabelece a “verdade”, mas todo corpo faz parte desse processo, no qual cada corpo se insere em uma dinâmica interpretativa. Neste contexto, quais práticas seriam resultados da modernidade?

## UM FILOSOFAR CÍCLICO: DO SENTIDO AO CAOS

Um hábito constatado na modernidade corresponde ao efeito do ritmo acelerado, que faz com que nossa sociedade se altere, transfigura também os significados de determinados valores morais. Se os costumes normativos são efêmeros, eles são suficientes para produzir certa instabilidade, pois devido à supressão de significado de certos valores morais em virtude das transformações sociais, o sujeito tem a necessidade de ressignificar novos princípios, que corresponderiam com o seu modo de viver, a fim de que aquilo que passou a ser valorizado ofereça significação à sua existência.

Nesse ínterim, o murmúrio de Nietzsche ainda se sustenta. No aforismo 343 da obra *A Gaia Ciência* ele analisa um significativo fenômeno recente, o surgimento do niilismo, responsável pela supressão dos significados, isto é, o anúncio de que “[...] ‘Deus está morto’ que a crença no Deus cristão caiu em descrédito [...]” (NIETZSCHE, 1983, p. 211). Com essa nova perspectiva, todos os valores do mundo (metafísico) de outrora podem ser desvalorizados e rejeitados. Em vista disso, na Terceira Dissertação da *Genealogia da moral*, Nietzsche apresenta as consequências dessa transfiguração, que se caracterizam na loucura da vontade. Visto que o homem moderno tem horror ao vácuo, “[...] preferirá ainda *querer o nada a nada querer*” (NIETZSCHE, 1998, p. 88). A preferência por aquilo que se define como nada, na concepção do autor beira a loucura, porque a busca por aquilo que não tem nenhuma significação, que não estabelece significado, não teria razão de ser. Segundo o filósofo, a procura por um significado, mesmo que esse seja configurado no nada, demonstra o drama do homem moderno, que se angustia diante do caos provocado pela supressão de sentido. Por essa razão, no fragmento póstumo de 1888, ele escreveu que “O niilismo está à porta: de onde nos vem esse mais sinistro de todos os hóspedes?” (NIETZSCHE, 1983, p. 379).

A imagem do advento dessa visita inesperada e repulsiva realçada por Nietzsche, manifesta-se sobretudo em países caracterizados como subdesenvolvidos. Neles ocorreu o fenômeno do surgimento de diversas religiões: com o descrédito dos preceitos de outrora e com o desprestígio das

religiões consagradas tradicionalmente, a lacuna é preenchida e aparece acompanhada dos efeitos modernos, ou seja, com a exaltação do imediatismo. De tal modo que as formas recentes de culto prometem o bem-estar no presente. A “salvação” manifesta-se neste momento, bem como a prosperidade e a promessa da vida em abundância.

Segundo Lima Vaz, essa nova perspectiva é resultado da “[...] aparição histórica do *vazio* de sentido provocado pelo esgotamento da capacidade explicativa do antigo sistema teológico” (LIMA VAZ, 2002, p. 27).

Diante da degeneração do instante, da lentidão e do superestimar o aqui-agora, de que maneira se correlacionam o passado e o futuro com o presente?

Ainda, de acordo como Lima Vaz, essa ruptura opera subtraindo

[...] o domínio do *presente* como instância crítica para a avaliação do tempo histórico. Daqui procede a incompreensão do *passado*, tido como peso inerte da tradição, e a recusa do *futuro*, rejeitado como indecifrável enigma. A consequência facilmente observável é o abandonar-se nihilisticamente ao infinito tédio do *presente*. (LIMA VAZ, p. 14)

Compreendendo a vigente conjuntura, pode-se assumir de modo lúcido algumas referências para pensarmos o ensino de filosofia e, a partir disso, sugerir uma didática que privilegie o tempo da lentidão ao da rapidez.

Desse modo, diante das análises de Nietzsche acerca da modernidade, evidencia-se que a escolha, por exemplo, pela “satisfação” proporcionada pelo mundo moderno sintetiza exatamente essa recusa por valores e costumes de outrora em proveito do tempo presente. Ainda que esses não assegurem pleno significado. Mesmo que eles conduzam à existência, novamente para o “tédio do tempo presente”. Assim o horror pela ausência de significado guia os sujeitos modernos para inclinações absurdas.

Em suma, observamos que as constatações do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, quanto ao horror pelo vácuo ocasionadas pela ausência de significado, manifestam-se em todas as esferas do homem moderno, inclusive, no espaço educacional. Por um lado, a lamúria por parte dos docentes em virtude da escassez de significado é incessante e contínua. Em



primeiro lugar, sobre o que ensinar. E, em seguida, com relação ao como ensinar. Por outro lado, a lamentação dos discentes em relação a finalidade em aprender determinado conteúdo, também se estrutura na atmosfera da sociedade, a qual insiste em dar sentido a tudo.

No entanto, este horror pela vacuidade que a modernidade conserva poderia ser compreendido como um incentivo para o filosofar, visto que essa ausência de significado, em um dado momento, é o resultado do que pretendemos alcançar, vale dizer, um dos efeitos da problematização e da desnaturalização é um instante de ausência de significado provocado pela verificação conceitual.

Dessa forma, tomemos como exemplo o modo de aula que assume a reprodução cíclica da problematização/desnaturalização como um mecanismo que geraria certa lacuna no pensamento dos estudantes, a respeito da compreensão de determinados valores morais, uma vez que foram transmitidas a eles outras possibilidades de entendimento da realidade. Desta maneira, conforme este movimento repetitivo é aplicado, o saber de outrora dos discentes poderá ser modificado. Ora poderá ser suspenso e assim direcionar para outro significado, ora eles fundamentarão ainda mais suas convicções. Como o sujeito moderno não suporta a ausência de significação, nesse ínterim em que ocorre um momento de vacuidade juntamente com a supressão de significado, o estudante, após ter passado pelo procedimento de desnaturalização, atribuirá novo significado para aquilo que aprendeu recentemente ou rejeitará o vigente em prol daquilo que melhor corresponde ao seu saber e à sua experiência de vida. Assim, preterindo o conhecimento anterior ou fundamentando o presente, ocorreu o processo filosófico, porque foi proporcionado um olhar crítico e problematizador sobre as condições de certeza, tanto dos alunos como do professor. Por essa razão os atos de problematizar e desnaturalizar são assim compreendidos como mais uma das atitudes filosóficas.

Mediante o exposto, eventualmente tal proposta de ensino seja suficiente para que a aprendizagem auxilie os discentes a refletirem sobre os seus princípios e que eles sejam capazes, após o procedimento de desnaturalização, de ressignificar os conceitos partindo de si. Com isso, evita-se uma proposta educacional que conduza os estudantes a

determinada sociedade, supostamente civilizada (Cf. MOURA, 2005, P. 218)<sup>3</sup>, isto é, a qual pressupõe que o melhoramento do homem se processa através da fixação de um único padrão normativo. Aliás, um ensino que não moralize e não domestique os indivíduos sob o pretexto de torná-los melhor.

Por fim, depois de diagnosticarmos a partir da perspectiva nietzschiana alguns dilemas que rondam nossa sociedade e admitirmos que eles interferem de modo direto no processo de ensino-aprendizagem, dispomos de um amplo panorama para se pensar uma situação didática filosófica que proporcione aos estudantes de filosofia no nível médio habilidades inerentes ao desenvolvimento filosófico, a saber, a capacidade de problematizar, de dialogar, de argumentar, de desnaturalizar e de ressignificar. Esses componentes, por sua vez, podem provocar pensamentos críticos e apoiar a (trans) formação dos estudantes no processo de tornar-se o que se é.

## CONCLUSÃO

Com isso, esperamos ter evitado uma reflexão filosófica com aspectos moralistas acerca da cultura. Embora tenhamos evitado nos pautar nesse texto por uma forma de ensino com características óbvias, tínhamos por intenção, além de incentivar a prática filosófica, a de estimular os estudantes a reconhecerem que inclusive os hábitos morais tiveram uma origem. Assim, considerando que eles foram inventados com os propósitos de controlar – domesticar – a vida dos indivíduos, poderiam estes romper com esse esquema que limita a ação do homem. Por isso, nos instruímos na própria filosofia de Nietzsche tanto para analisar os conceitos quanto para incentivar a sua própria particularidade filosófica, que consiste em uma análise rigorosa e crítica; em um processo de desnaturalização e

---

<sup>3</sup> Segundo o autor, Nietzsche criticou esse ideal de civilização que supostamente doméstica e aprimora o homem através de valores superiores.

interpretação. Com a compreensão desses elementos, por sua vez, os docentes e discentes têm à disposição um fundamento filosófico sólido para se autoconhecer; entender a dinâmica de seu contexto; e seguir os caminhos por onde queiram trilhar.

Neste trabalho, ainda que de maneira velada, fica delineado o tipo de homem e sociedade que almejamos formar com o ensino de filosofia. Além disso, quais conjuntos de valores pretendemos objetar ou defender. Em nosso caso, tencionamos encorajar em nossos estudantes secundaristas essas atitudes que podem colocar em desconfiança até mesmo as convicções morais, uma vez que os respectivos costumes foram constituídos. Isso não quer dizer, por outro lado, que reconhecendo a maneira como se originaram tais comportamentos os indivíduos adotariam necessariamente outras condutas, mas, talvez, decifrando e mostrando o seu percurso até se tornar hábito, o sujeito poderia mover-se para outros itinerários que considere mais razoáveis. Para tanto, o envolvimento com o rigor filosófico nietzschiano poderá ser essencial, é o que se busca, para provocar essas fissuras com aquilo que é rotineiro. Com efeito, através dessa maneira de pensar a relação de ensino-aprendizagem, os estudantes são estimulados a pensarem e a refletirem sobre a própria vivência individual e coletiva.

#### REFERÊNCIAS

AZEREDO, Vânia Dutra. “Nietzsche e a modernidade: ponto de virada”. *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, n. 27, 2010.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de Filosofia VII: raízes da modernidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. *Nietzsche: civilização e cultura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador*. In: MELO SOBRINHO, Noéli Correia de (Org.). *Escritos sobre educação: Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas: Friedrich Nietzsche*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VON ZUBEN, Marcos de Camargo; JÚNIOR, Antônio Batista Soares.  
“Apontamentos sobre uma metodologia nietzschiana para o Ensino Médio”.  
PROBLEMATA: revista internacional de filosofia, v. 9, n. 3, 2018.

# AUTONOMIA E RESISTÊNCIA DISCENTE EM TEMPOS PANDEMICOS: REFLEXOS DE UMA EXPERIÊNCIA QUASE SOCIOPOÉTICA

José Gomes da Silva Filho

Wanderson William Fidalgo de Sousa

## INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado, sobremaneira, pela agilidade e pela virtualização dos afazeres cotidianos cujos impactos repercutem diretamente nas relações interpessoais. Nesse contexto, tais relações transpõem o espaço e tempo real para o ambiente virtual, de modo que há uma imperiosa tentativa de se cultivar novos modelos de ser e de se relacionar, em que um bom conteúdo e atrativas imagens são exigências para que o homem atual se torne incluído neste meio virtual, entretanto, tal circunstância pode vir a colocar em xeque os construtos relacionais sólidos ou palpáveis de outrora. Em face disso, Nilson (2015, p. 02) assevera que:

Atualmente as pessoas estão vivendo cada vez mais experiências afetivas de forma superficial, em ambiente de desprendimento, sem compromissos mútuos, em ambiente de enfraquecimento nos laços afetivos entre pessoas, sem haver disposição para aproximações, retendo suas relações. (NILSON, 2015, p. 02)

Em contrapartida, o momento COVID-19 trouxe profundas reflexões em torno das relações construídas até então, ao passo que favoreceu o uso dos artifícios digitais na tentativa de suprir a carência do contato defronte o outro. O Ministério da Saúde e a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz indicaram o uso dos recursos tecnológicos digitais como estratégia de fortalecimento das relações interpessoais, objetivando atenuar os impactos do isolamento social e resguardar a saúde mental da população nesse período (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

A situação emergencial também afetou o ensino. Grande parte das instituições educacionais adaptou, de pronto, o semestre para a modalidade remota, outras levaram mais tempo para tal, em especial as organizações públicas. Outro entrave observado foi que mesmo com a adaptação do ensino, há alunos que estão inviabilizados financeiramente para manterem internet em seus lares, o que os furta de prosseguirem com os estudos nesse momento (ARRUDA, 2020). Em compensação, é possível citar o caso do governo de Minas Gerais, que projetou e concretizou um sítio web, o *Estude em Casa*<sup>1</sup>, no qual foi disponibilizado ferramentas pedagógicas com o objetivo de apaziguar o impacto sofrido pela educação pública no Estado, no entanto, um dos grandes desafios observados diz respeito à fragilidade no preparo dos alunos dos últimos anos do Ensino Médio para ingresso na universidade (MONTALVÃO NETO et al., 2020).

Pelo exposto, entende-se que em tempos de pandemia é necessária uma reinvenção nos fazeres sociais, e neste sentido as mídias sociais podem ser ferramentas de eficácia, principalmente para atenuar o distanciamento das interações sociais. Nesse aspecto Carvalho, Falcão e Cunha (2020, p. 06), apontam que “quarentena é tempo de viver e de se sentir vivo; é tempo de criar, ainda que na reclusão ou um possível ócio, ultrapassando o tédio, a neurose, quiçá a preguiça ou o imobilismo”.

Partindo desse contexto de readaptações, a sociopoética, enquanto método de pesquisa que valoriza o encontro e a construção coletiva e democrática de conhecimentos e afetos (GAUTHIER; ADAD, 2020), pode vir a se tornar uma ótima forma de trabalhar as relações interpessoais no momento pandêmico atual, porém com adaptações uma vez que se trata de um método de pesquisa, e pelo fato de nunca ter sido empregada no meio digital (GAUTHIER, 2015). Por intermédio dos recursos digitais é possível criar salas online e desenvolver Rodas Sociopoéticas Virtuais. Entende-se

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 27 de agosto de 2020.

por Rodas Sociopoéticas Virtuais, os grupos que podem ser formados pelo encontro de pessoas em plataformas como o *Google Meet* e *Zoom* com a pretensa de vivenciarem momentos de conversas e escutas aos moldes da sociopoética. Com isso, podem conjuntamente ressignificar o momento atual. Nesse sentido, Bordenave (1997, p. 36) pontua que:

Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. Pela comunicação as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas. (BORDENAVE, 1997, p. 36)

Com isso, objetivou-se realizar uma reflexão sobre a possibilidade de construção de aprendizagens, resistências e afetividades, a partir da experiência de seis alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, através da adaptação do método sociopoético no meio online, via *Google Meet*, por decorrência do momento pandêmico. Para tanto, é necessário, inicialmente, que se entenda como ocorre uma pesquisa sociopoética na sua forma original, a fim de que depois possa ser apresentado o relato da experiência vivida e as reflexões que dela resultaram.

## DO QUE TRATA A SOCIOPOÉTICA?

A sociopoética é uma metodologia de pesquisa articulada inicialmente pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier. Tem como princípio a construção do conhecimento de forma coletiva, uma vez que é formado um grupo-pesquisador (GP), os chamados copesquisadores, que são sujeitos ativos dentro da pesquisa, pois podem e devem interferir livremente. Dentro do grupo, destaca-se o pesquisador responsável pela mediação da pesquisa, chamado de facilitador ou sociopoeta, que geralmente é um cientista acadêmico (GAUTHIER, 2015).

Ademais, cinco orientações ou princípios devem ser seguidos na realização de uma pesquisa sociopoética. A primeira orientação se dá quando da formação do grupo-pesquisador, os participantes devem ser orientados acerca de sua inteira liberdade de contribuição e participação; a

segunda, diz respeito da ciência por parte dos envolvidos, sobre os aspectos éticos da pesquisa e os possíveis riscos que dela podem resultar; a terceira é quanto a valorização e o convite de sujeitos das culturas de resistência (negros, mulheres, LGBTQIA+, entre outros) na composição do grupo; a quarta é trabalhar com o corpo todo durante as vivências, pois se entende que ele é uma fonte rica na produção de conhecimentos, e a quinta é sobre o uso de metodologias artísticas, como a dança e a pintura durante os encontros (GAUTHIER, 2015; GAUTHIER; ADAD, 2020).

Um aspecto relevante observado em pesquisas sociopoéticas diz respeito à integração afetiva e cognitiva na formação de um grupo. Este aspecto foi pensado a partir dos círculos de cultura de Paulo Freire, cujo respeito e dialogicidade mútua resulta na construção coletiva de saberes. Nesse sentido, Costa e Adad (2019, p. 12) advertem que:

A ideia de dialogicidade contida na teoria freireana pressupõe a adoção de uma postura de respeito mútuo e de troca entre saberes intelectuais e populares. Nesse sentido, a proposta do círculo de cultura se apresenta como um mecanismo de construção coletiva do conhecimento, que se efetiva por meio da constituição de um grupo-pesquisador formado por especialistas e pessoas comuns que, juntos, investigam a realidade com o objetivo de elaborar o conteúdo programático da ação educativa. (COSTA; ADAD, 2019, p. 12)

Certificado de que todos os cinco princípios que contemplam a pesquisa sociopoética foram alcançados, o sociopoeta deverá tomar algumas providências. Inicialmente deve haver um tema-gerador, o que seria um problema de pesquisa, para dar início à pesquisa. Feito isso, far-se-á o convite e os devidos esclarecimentos aos copesquisadores (GAUTHIER, 2015). Com o grupo-pesquisador devidamente formado é necessário providenciar o primeiro encontro, uma oficina de negociação. Sobre a oficina de negociação Gauthier (2015, p. 81) diz que:

Após a negociação da pesquisa (sobre qual tema, como, quando, onde, com quem, etc.) com a comunidade ou a instituição, um grupo-pesquisador é formado (de 6 a 16 pessoas, sendo desejável um grupo de 8 a 12 pessoas, por causa da necessidade de se ouvir cada participante e haver diferenças o suficiente: o que interessa à sociopoética é a singularidade de cada membro do grupo-



pesquisador e não a busca de constantes ou tendências gerais). (GAUTHIER, 2015, p. 81)

Depois da oficina de negociação, o próximo encontro será o de produção de dados. Na oficina de produção de dados é necessário um momento de acolhimento, apresentações e uma conversa sobre qual o conhecimento prévio do grupo-pesquisador (GP) sobre o tema a ser pesquisado. Encerrada esta fase é explicitado ao grupo que irá ser feito um relaxamento do corpo, de modo a acessarem em si mesmos, conteúdos que seus corpos experienciaram sobre o tema abordado. Em relação ao relaxamento do corpo, Gauthier (2015, p. 81) diz:

Um relaxamento permite colocar cada copesquisador em estado próximo ao recomendado pela psicanálise — cada um estando acolhendo e expressando qualquer imagem ou ideia que surja, sem censura nem reflexão crítica. Numa visão mais “oriental”, pode-se dizer que esse relaxamento permite as energias fluírem mais livremente no corpo de cada um em particular e no grupo, em geral [...]. (GAUTHIER, 2015, p. 81)

Durante esse momento de relaxamento o facilitador deverá trazer falas que permitam o grupo acessar suas memórias contidas em seus próprios corpos sobre o tema-gerador. O próximo passo se dá na produção de dados em torno do tema-gerador com uso da técnica artística elegida pelo sociopoeta. Nesse momento, as ideias do GP resultam em desenhos, pinturas, textos, e a partir deles, posteriormente, surgirão os confetos (conceito + afeto). Estas produções serão analisadas pelo grupo-pesquisador no momento de socialização e depois pelo facilitador na contra-análise (GAUTHIER, 2015). O autor supracitado ainda acrescenta:

[...] os copesquisadores analisam “na hora” o conjunto dos dados produzidos, em conversa livre, devendo o facilitador ser o guardião do tempo e da repartição igual das falas dentro do grupo. Ele evita comentários próprios, obviamente nunca avalia, mas questiona as pessoas, o grupo, se for necessário. (GAUTHIER, 2015, p. 83)

Esse momento de análise é importante, pois cada participante irá perceber a potencialidade de suas produções. E dessas produções podem

aparecer novos conceitos, problemas e questionamentos, todos expostos na partilha. Feito o momento de compartilhamento e escuta, o sociopoeta tece considerações e leva consigo as produções realizadas. A pesquisa avança para a análise seguinte, a contra-análise, que é uma delicada análise das produções; categorização dos dados, de onde surgem os confetos (confeito + afeto) e depois há o cruzamento das ideias enquanto complementares, divergentes, opostas ou ambíguas. Da categorização advém o texto transversal, isto é, um texto coletivo com as ideias do grupo sobre o tema abordado, ficando a cabo do facilitador se será apresentado em forma de um escrito acadêmico ou de uma poesia, por exemplo. Depois disso, outro encontro é marcado e o resultado coletivo será apresentado, e com isso podem surgir novos confetos (conceito + afetos), outros problemas e, possivelmente, novo texto transversal.

Infere-se, portanto, que uma pesquisa sociopoética é composta por várias fases, desde a confecção do projeto de pesquisa, submissão deste projeto a um comitê de ética e alguns encontros com pessoas dispostas a construir um texto coletivo, que utilizam de seus conhecimentos prévios, inclusive aqueles presentes em seus próprios corpos para tal feito. Além disso, existe o favorecimento do acolhimento e da escuta mútua, o que pode, inclusive, apresentar uma perspectiva terapêutica, embora os sociopoetas não a vislumbrem desse modo.

## ADAPTANDO O MÉTODO SOCIOPOÉTICO A UM ENCONTRO ONLINE

Pensando na sociopoética enquanto metodologia de pesquisa acolhedora e afetuosa (GAUTHIER; ADAD, 2020), além da ausência de aulas, por decorrência do contexto pandêmico e a partir da leitura prévia do texto *Tecidos teóricos: a trama entre os fios das juventudes, heteronormatividade e escola*, capítulo da dissertação de mestrado de

Samara Layse da Rocha Costa, intitulada *Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade: experiências juvenis em uma escola pública de Teresina*<sup>2</sup> defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, e cuja metodologia empregada foi a sociopoética, um encontro remoto foi idealizado e realizado por seis alunos do curso de Pedagogia da instituição supracitada com o objetivo de amenizar os efeitos psicossociais do distanciamento e discutir sobre o gênero no âmbito da educação.

Inspirados pela dissertação, o encontro que se deu via *Google Meet* foi pensado de modo a seguir alguns dos percursos que contemplam uma pesquisa sociopoética, muito embora não tenha sido realizado com pretensão científica. Antes de dar início à discussão do tema, um dos estudantes foi eleito como mediador e logo em seguida ocorreu uma rodada de escuta mútua, onde cada jovem se expressou sobre a importância do tema em pauta e, também, sobre o impacto do atual momento de isolamento social em suas vidas. Essa troca de falas e afetos foi muito importante, pois os envolvidos se sentiram seguros e amparados coletivamente, embora virtualmente.

O momento seguinte se deu pelo relaxamento do corpo, como ocorre na metodologia sociopoética, para promover o fluir de pensamentos sobre o assunto que foi abordado. É importante ressaltar que os estudantes já haviam experimentado encontros sociopoéticos presenciais, sendo a primeira vez a experiência no meio virtual. Durante o relaxamento do corpo foi pedido que todos encontrassem uma posição confortável e que fechassem os olhos. O estudante mediador fez a leitura de um texto norteador, de autoria do próprio grupo, para que os demais pudessem acessar em suas lembranças vivências de limitações impostas sobre seus próprios corpos dentro da escola ou em qualquer outro ambiente social, de modo a convergirem com o assunto tratado, gênero na educação.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/2260>>. Acesso em 27 de agosto de 2020.

Ao se recomparam depois do relaxamento, os jovens estudantes usaram folhas brancas, canetas, pincéis e tintas, com o objetivo de expressarem artisticamente o conteúdo rememorado. Ademais, eles foram orientados a se sentirem livres para produzirem textos ou desenhos sobre suas impressões acerca do gênero, a partir do relaxamento e entendimento prévio sobre a temática. Dentro da pesquisa sociopoética esse momento é chamado de produção dos dados, vivência que resulta nos confetos (conceitos + afeto), como anteriormente apresentado (GAUTHIER, 2015).

Dando continuidade ao encontro, o próximo momento foi novamente de escuta coletiva, em que cada estudante apresentou suas colocações a partir da interpretação de seus textos e desenhos. Esse momento também foi produtivo, pois cada estudante expressou suas vivências e dificuldades, enquanto corpos desviantes (BUTLER, 2014) dentro de uma sociedade reguladora e controladora de corpos. Enfim, foi um momento de pôr para fora todo o sentimento e mais uma vez de se sentirem acolhidos.

Durante os compartilhamentos foi possível notar como cada participante pontuou as normatizações impostas sobre seus corpos. Uma das estudantes apontou as dificuldades vivenciadas por ela enquanto mulher, pois sempre sofreu de violências simbólicas e escutou falas machistas. Falou, ainda, dos padrões impostos pela sociedade sobre os corpos com a pretensão de “domesticação” e citou exemplos, de que a sociedade exige que ela e outras mulheres sejam delicadas, educadas e ocupem espaços destinados a elas.

Outra estudante abordou que os espaços são destinados para cada corpo, seja masculino ou feminino, e que esses corpos devem ocupar tais lugares sem questionamentos, pois, são regras da normatização sobre os corpos e necessitam seguir uma institucionalização. Desse modo, lugares e espaços são classificados e categorizados como sendo de homens e mulheres (ELIAN, 2013).

Outro acrescentou, ainda, que o preconceito, a discriminação e a falta de oportunidade para pessoas da comunidade LGBTQIA+, negras, pobres e mulheres é algo ainda latente na sociedade. O negligenciamento

sobre esses corpos se tornou banal. Isso ocorre, pois esses corpos são desviantes do discurso heteronormativo (BUTLER, 2014).

Pelo exposto, pôde-se perceber que a sociopoética se mostrou como um exitoso recurso em que os alunos envolvidos adaptaram-na ao contexto de isolamento por conta da pandemia do novo coronavírus, e com isso puderam trocar calorosos momentos de escuta e partilha, sobre si e sobre um tema em específico, construindo não um texto sociopoético, propriamente dito, mas um conhecimento e aprendizado conjunto.

## CONSTRUINDO ANÁLISES

Embora com as diversas críticas aos meios digitais e das interações construídas através dos mesmos (NILSON, 2015) é importante ressaltar que, em tempos de isolamento, os recursos digitais estão sendo utilizados como suporte eficiente nas interações e construções afetivas (CARVALHO; FALCÃO; CUNHA, 2020). Tal feito pôde ser observado mediante nossa experiência, alhures exposta, uma vez que foi possível tecer afetos e aprendizados de forma rizomática (GALLO, 2008).

Percebemos, outrossim, a partir da convergência dos diálogos resultantes de nossas próprias vivências, as mazelas impostas aos nossos corpos, inclusive pela educação. Eis que nos ficou clara a linha tênue da educação, uma vez que por ser uma poderosa ferramenta social, ela pode nos cerrar os olhos, aqui fazendo alusão à Educação Maior (GALLO, 2008), ou ampliá-los e potencializá-los, com a Educação Menor (GALLO, 2008). E nesse aspecto o professor, incluindo-nos, desempenha um papel primordial na formação de seres humanos comprometidos com a verdadeira ética e o bem comum, pois de acordo com Gallo (2012, p. 09), “precisamos ter a coragem de ensinar como que lança semente ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações [...]”.

Ademais, nossos corpos desviantes, valendo-se de sua autonomia enquanto alunos (FREIRE, 1996) e da possibilidade de que a educação pode ocorrer em diversos espaços, construímos devires fugas para sermos seres

humanos “falantes, ouvintes e aprendentes”. Nesse aspecto, Brandão contribui quando diz que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1995, p. 07)

Desse modo, o encontro trouxe consigo a possibilidade de se pensar ferramentas formativas para além dos currículos acadêmicos, pois de acordo com Gallo (2012, p. 05) “não há método para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um”. O encontro também mostrou um diferencial perante o aspecto controlador da educação formal, visto que como ainda assinala Gallo (2012, p. 02), “a questão é que este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira”. E é neste ponto que a Educação se desvirtua do seu aspecto ímpar no desenvolvimento da autonomia dos seres humanos em formação.

Para além disso, na experiência, a sociopoética atuou como égide de libertação, uma vez que entender todo conhecimento como de igual valor e valorizar o corpo e arte como força de expressão e resistência (ADAD; NASCIMENTO; MARTINS, 2020; GAUTHIER; ADAD, 2020), o espaço de debate e acolhimento mostrou-se heterogêneo e mesmo poético. Assim, segundo Adad e Gama (2014, p. 160):

[...] mistura arte e ciência, narrativas e teorias, experiências de vida e saberes acadêmicos, em uma visão problematizante, assume uma ruptura com a epistemologia moderna ao admitir que o conhecimento é produzido com o corpo todo, com os sentidos, por aqueles que não estão na academia, pois, têm como pressuposto que todos os saberes são iguais. E que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poético (ADAD; GAMA, 2014, p. 160).

Portanto, tal experiência vivenciada fez pensar que é possível desenvolver encontros sociopoéticos online, além de aprender, resistir e construir afetos. Neste aspecto, Gallo (2012, p. 08) complementa quando diz

que “[...] aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades [...]”. Assim, o corpo, a arte e a pandemia se fundem e criam possibilidades de resistência. Armas de resistência para os minoritários (ADAD; NASCIMENTO; MARTINS, 2020); cuja relação fez Deleuze ao intempestivo de Nietzsche (DELEUZE, 1992).

A experiência, enfim, tocou-nos (BONDÍA, 2002) por diferentes vieses. Mostrou-nos outras vias de aprendizagem e resistência, pois ao passo que coabitávamos um círculo online rizomatizado, tecíamos afetos e dialogávamos com outras vozes que, embora envoltas por véus, mostraram-se vívidas por intermédio de nossos próprios corpos, pelo fato de nossos corpos se entrelaçarem pelo mesmo sentir. Dito isto, é preciso que continuemos resilientes e ocupando novos espaços. Aqui fazemos um paralelo com o pensamento de Conceição Evaristo no seu poema, *tempo de nos aquilombar*<sup>3</sup>, quando diz no seguinte trecho: [...] É tempo de formar novos quilombos, em qualquer lugar que estejamos, e que venham os dias futuros, salve 2020, a mística quilombola persiste afirmando: “a liberdade é uma luta constante”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência do momento social de isolamento por força da COVID-19 e partindo da perspectiva de que a educação no Ensino Superior também sofreu impactos, estes acontecimentos vieram compor a espinha dorsal deste trabalho. Foi realizada uma análise descritiva de uma experiência interacional vivenciada por seis alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, via *Google Meet*, sendo que a vivência foi inspirada e articulada nos moldes da metodologia sociopoética, sem perspectiva de cunho científico. E, por entendermos que a experiência se mostrou relevante e que poderia trazer contribuições nesse momento de

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.xapuri.info/cultura/tempo-de-nos-aquilombar/>>. Acesso em: 27 de agosto de 2020.

isolamento, por decorrência da construção afetiva e da aprendizagem, observados. Percebeu-se que outros horizontes podem ser alcançados a partir disso, como uma pesquisa sociopoética, propriamente dita.

À guisa de conclusão, observou-se que a autonomia dos discentes em realizarem um círculo online de escutas mútuas e, ao mesmo tempo, valerem-se do momento para tecer discussões sobre um assunto ainda visto de forma atravessada pela Educação, as questões de gênero, acabaram por, de forma rizomatizada (GALLO, 2008) criarem afetos de resistência, tanto aos percalços que o Ensino Superior enfrenta em meio aos impactos da pandemia, que afeta diretamente a formação dos discentes; quanto a enxergarem, a partir de suas próprias experiências, o aspecto controlador que a sociedade e escola impõem aos nossos corpos, o que favoreceu pensar sobre o nosso futuro fazer pedagógico e entender que a Educação Menor (GALLO, 2008) pode ser um diferencial para tanto.

Por fim, depreende-se que o momento pandêmico favoreceu o encontro, a escuta, a construção de afetos e a aprendizagem, pelo fato desta acontecer mesmo em espaços não formais. Os recursos tecnológicos encurtaram as distâncias e apaziguaram o ócio, desse modo, o espaço digital se torna fértil, inclusive, para se pensar numa readaptação do fazer científico, isso pôde ser percebido pela adaptação que foi feita do método sociopoético. Então, poderíamos pensar num fazer sociopoético rizomático, pois o conhecimento não é nem verticalizado, nem horizontalizado, simplesmente flui de diferentes modos e por diversos vieses. Entretanto, dá-se espaço para utilização de outros métodos, outras veredas, em razão do meio digital ter se revelado com um campo do encontro significativo e de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ADAD, Clara Jane Costa; GAMA, Marta. *Os corpos-bichos dos estudantes como mecanismo de fuga às identidades fixas: uma oficina sociopoética*. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Adriana Loiola do. *Juventudes, cultura de paz e subjetividade*. Teresina: EDUFPI, 2014.



- ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; MARTINS, Lucivando Ribeiro. Aprendizagens em educação e as diferenças - resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, e614985928, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5928>. Acesso em: 27 de agosto de 2020.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira nem tempos de Covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, pp. 257-275, 2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-28, jan./abr. 2002.
- BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, pp. 250-274, jan./jun. 2014.
- CARVALHO, Luzia Alves de; FALCÃO, Juliana Pessanha; CUNHA, Teresa Claudina de Oliveira. Guia de estudos: uma estratégia pedagógica para o enfrentamento do covid-19. *Boletim P&D*, v. 3, n. 5, pp. 04-06, 2020. Disponível em: <[https://ojs3.perspectivasonline.com.br/boletim\\_p\\_d/article/view/2048/1681](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/boletim_p_d/article/view/2048/1681)>. Acesso em: 25 agosto de 2020.
- COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *Círculo de cultura sociopoético*: Diálogos com Paulo Freire sempre! Fortaleza: EdUECE, 2019.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- ELIAN, Isabella Tymburibá. A heteronormatividade no ambiente escolar. In: Seminário. Internacional Fazendo Gênero, 10. *Anais...* Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384968588\\_ARQUIVO\\_IsabellaTymburibaElian.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384968588_ARQUIVO_IsabellaTymburibaElian.pdf)>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: Congresso de educação básica: aprendizagem e currículo. *Anais...* Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/qxHMQ>>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

GAUTHIER, Jacques; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. *Educazione Aperta*, n. 7, pp. 262-285, 2020. Disponível em: <<http://educazioneaperta.it/archives/2861>>. Acesso em 27 de agosto de 2020.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. Salvador: *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, v. 4, n. 1, pp. 78-86, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v4i1.459>. Acesso em: 22 agosto de 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: recomendações gerais*, 2020. Disponível em: <[http://renastonline.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/recursos/cartilha\\_recomendacoes\\_gerais\\_06\\_04.pdf](http://renastonline.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/recursos/cartilha_recomendacoes_gerais_06_04.pdf)>. Acesso em 27 de agosto de 2020.

MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira da; SILVA FILHO, José Gomes da; SILVA, Francisco Vieira da. *Enem para quem? o ensino remoto e o plano de estudos tutorado (PET) do estado de Minas Gerais*. In: SHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro; AMARAL, Marco Antônio Franco do. Um olhar sobre a educação contemporânea: abrindo horizontes, construindo caminhos. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

NILSON, Ana Marcia Caldeira. Os laços afetivos na era digital. *E-com*, Burity, v.8, n. 2, pp. 01-13, 2015.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

### **Dulce Mari da Silva Voss**

Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/ Campus Bagé), Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, da UNIPAMPA, Líder do Grupo de Pesquisa Philos Sophias, Pesquisadora das temáticas: corpos, gêneros, sexualidades, movimentos sociais, infâncias, juventudes, a partir das teorizações pós-estruturalistas e das filosofias da diferença, especialmente os estudos de Nietzsche, Michel Foucault, Deleuze e Guattari.

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Adalberto Ferdnando Inocêncio**

Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Economia do Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre e doutor (stricto sensu) pelo Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisa atualmente a interface Educação Ambiental na perspectiva de uma Ecolítica/Ecogovernamentalidade.

### **Aline Giorgis Santos Simões**

Psicóloga, Especialista em Educação e Diversidade Cultural, Mestra em Ensino, membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Philos Sophias vinculado à Universidade Federal do Pampa.

### **Caroline Soares de Lima**

Mestra em Ensino, Graduada em Letras, Membro do Grupo de Pesquisa PhilosSophias.

### **Clarice Gomes de Almeida**

Mestra em Ensino (2019) e Especialista em Educação e Diversidade Cultural pela Universidade Federal do Pampa (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha (1997). Atualmente é professora orientadora educacional da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Arnaldo Faria. Participa do Grupo de Pesquisa Philos Sophias, Linha de Pesquisa Educação e Filosofias Contemporâneas. Temas de estudo e pesquisa: movimentos sociais, multiculturalismo.

### **Débora do Couto Pereira**

Mestra em Ensino, Professora da Educação Básica, Membro do Grupo de Pesquisa Philos Sophias.

### **Fernando Yonezawa**

Doutor em Psicologia, pós-doutor em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo, professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: fefoyo@yahoo.com.br; lattes.cnpq.br/3287085280527292.

### **José Gomes da Silva Filho**

Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá - UNESA. Bacharel em Design pela Faculdade Piauiense - FAP. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Aluno de Iniciação Científica Voluntária (ICV/UFPI). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em "Gênero, Educação e Cidadania" (NEPEGECI/UFPI), o Observatório das Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE/UFPI) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Neurociências e Educação (NEPNE/UFPI).

### **Juliane dos Santos Porto**

Graduada em Letras, Mestra em Ensino, membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Philos Sophias vinculado à Universidade Federal do Pampa.

### **Luana dos Santos Nogueira Garcia**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc/UNEMAT. Professora da Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: luaninhanogueira84@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7582728302473060>.

### **Marcia R. C. Cuevas**

Doutora em Educação, pós-doutora em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo; professora Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. [marcia.roxana@hotmail.com](mailto:marcia.roxana@hotmail.com); [lattes.cnpq.br/6390983627032475](http://lattes.cnpq.br/6390983627032475).

### **Marcos Machado**

Graduado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006). Mestre em filosofia pela Universidade Federal do ABC (2019). Desenvolve pesquisa de doutorado sobre subjetividade e sujeito na *Genealogia da moral* do

filósofo alemão Friedrich Nietzsche na Universidade Federal do Paraná (2020). Atualmente é professor efetivo na rede pública do Estado de São Paulo. Lecionando filosofia no Ensino Médio na E.E. Prof. Antônio Perches Lordello, situada na cidade de Limeira.

### **Maritza Maciel Castrillon Maldonado**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia.

E-mail: [maritzacmaldonado@gmail.com](mailto:maritzacmaldonado@gmail.com).

<http://lattes.cnpq.br/4975506800952806>

### **Semíramis Martins Corrêa**

Mestra em Ensino - UNIPAMPA. Especialista em Educação e Diversidade - UNIPAMPA. Licenciada em Pedagogia - URCAMP. Membro do Grupo de Pesquisa Philos Sophias. Atuou na Educação Infantil de 2008 à 2017. Atualmente professora voluntária no Curso de Licenciatura em Pedagogia na UERGS/CAMPUS BAGÉ. Pesquisa a área da educação com ênfase nos estudos sobre infâncias, gênero e sexualidade, formação de professores e filosofia da diferença.

### **Wanderson William Fidalgo de Sousa**

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Aluno de Iniciação Científica Voluntária (ICV-UFPI) com o seguinte tema: Metodologias sensíveis nas práticas formativas do curso de pedagogia: O gênero na abordagem sociopoética (2019-2020). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID desenvolvendo atividades na Unidade Escolar Professor Darcy Araújo. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI-UFPI) e Observatório das Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE-UFPI).



