



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA -
PPGLIT
DOUTORADO EM LETRAS**

ROSÉLIA SOUSA SILVA

**REDES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA:
PENSANDO DISPOSITIVOS TRANSGRAMATICAIIS PARA
EXPERIMENTAÇÃO DOS PARADOXOS
LINGUÍSTICO-GRAMATICAIIS**

Araguaína/TO
2023

ROSÉLIA SOUSA SILVA

**REDES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA:
PENSANDO DISPOSITIVOS TRANSGRAMATICAIS PARA
EXPERIMENTAÇÃO DOS PARADOXOS
LINGUÍSTICO-GRAMATICAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito à obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

Araguaína/TO
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do
Tocantins**

R811r Silva, Rosélia Sousa Silva.
Redes de aprendizagem da língua portuguesa: pensando dispositivos transgramaticais para a experimentação dos paradoxos linguístico-gramaticais. / Rosélia Sousa Silva. – Araguaína, TO, 2023.
235 f.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.
Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira Oliveira
1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Normatividade. 4. Variantes. I.
Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSÉLIA SOUSA SILVA

**REDES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA:
PENSANDO DISPOSITIVOS TRANSGRAMATICAIIS PARA
EXPERIMENTAÇÃO DOS PARADOXOS
LINGUÍSTICO-GRAMATICAIIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito à obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

Data de Defesa: 18/08/2023

Banca examinadora:

 Documento assinado digitalmente
LUIZ ROBERTO PEEL FURTADO DE OLIVEIRA AN
Data: 11/09/2023 13:42:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT) - Orientador Presidente

 Documento assinado digitalmente
ANTONIO CILIRIO DA SILVA NETO
Data: 11/09/2023 15:28:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Antônio Cilírio da Silva Neto (UEMA)

 Documento assinado digitalmente
ORLEANE EVANGELISTA DE SANTANA
Data: 11/09/2023 23:00:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Orleane Evangelista de Santana (UEMASUL)

 Documento assinado digitalmente
ANDREA MARTINS LAMEIRAO MATEUS
Data: 12/09/2023 14:25:33-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Andrea Martins Lameirão Mateus (UFNT)


Profa. Dra. Misleine Andrade Ferreira Peel (UFNT)

Araguaína/TO
2023

Para meus filhos Ana Maria Silva Reis Figueira e Sebastião Isidio Reis Figueira, que me proporcionaram a experimentação materna: um campo de potências, o caminhar dos paradoxos, um viver metaestável, de coexistências e excessos, a maior aposta numa experiência de transformação, de descobertas e de realização devir-humano-mulher. Sem vocês, o que seria de mim?

RESUMO

A observação da atual situação da educação linguística, com ensinamentos e com aprendizagens de língua ineficientes (ou com a falta deles) para uma tomada de consciência dos aspectos gramaticais da língua, bem como a falta de percepção da possibilidade de vivência paradoxal entre variantes linguísticas e norma padrão foram as grandes preocupações que originaram esta tese. Pontuamos que houve a desterritorialização da gramática enquanto objeto técnico e o ensino de gramática (em quaisquer de seus modos) foi perdendo lugar nas aulas de língua portuguesa. Diante dos resultados negativos, comprova-se a necessidade de novos olhares e pensares para efetivar o hábito de experimentações criativas, inventivas, estéticas e transdutivas. Inquieta-nos a urgência da experimentação efetiva do campo de imanência existente nos processos técnicos da aprendizagem linguística, sem a qual se impossibilita a vivência paradoxal entre territórios linguístico-gramaticais. Desse modo, tecemos uma proposta teórico-filosófica na intenção de marcar a inserção da transdução no universo educacional linguístico; o objetivo é construir pensamentos e expô-los em defesa da utilização de concepções filosóficas; é propor linhas segmentárias transgramaticais contribuintes na superação da dicotomia e na experimentação dos paradoxos entre estes objetos: as variantes linguísticas e o uso padrão da língua. Nesta pesquisa, cartografamos caminhos, meios, passagens, relações, processualidades e intermezzos, é, pois, uma pesquisa ancorada numa abordagem teórica para fim exploratório-reflexivo-propositivo. Utilizamos-nos de instrumentos de base: artigos, anais de congressos, relatórios, periódicos, documentos, entrevistas e livros de referência nos temas. Utilizamos a cartografia como metodologia principal, tendo *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009) como a obra que direciona toda a parte metodológica. Com ela, percorremos caminhos cartográficos como metodologia, não nos limitando aos procedimentos da indução e da dedução, mas traçando um mapa de rizomas, em que os procedimentos são ainda abducativos e transdutivos. Serviu-nos como norte teórico principal os pressupostos filosóficos de Simondon, Deleuze, Guattari, Morin, Serres e Latour. Por meio das aproximações propositivas entre esses autores, relacionamos conjecturas filosóficas com o ensino e com a aprendizagem de gramáticas. Recorremos ainda aos escritos de Costa e Oliveira (2017), Lafelice (2015), Oliveira, Duarte e Peel (2019), Oliveira, Costa e Silva (2020a, 2020b e 2020c), Nicolescu (2009), Peirce (2005), dentre outros. O trabalho resultou numa contribuição teórica para as renovações paradigmáticas em relação ao ensino e à aprendizagem. É um trabalho reflexivo-científico-filosófico de reconhecimento do caráter dinâmico e vivo das gramáticas da língua portuguesa. Consideramos a necessidade de um trabalho pedagógico que habilite o indivíduo no campo linguístico-gramatical, da forma mais profícua possível, proporcionando a aquisição do uso padrão da língua e a percepção da funcionalidade, da multiplicidade e dos benefícios variados desse aprendizado, portanto, concluímos o quanto o território não pode ser excludente de outras formas de singularidade, mas sim um sistema interligado por forças corporais e incorporais, contido por grupos múltiplos interligados e por padrões de subjetividades que localizam e organizam esses grupos, um sistema que assume os aspectos semelhantes que se conectam num grupo e os aspectos de distinção que produzem distanciamento.

Palavras-chaves: Ensino; aprendizagem; normatividade; variantes; transdução.

ABSTRACT

The observation of the current situation in language education, with inefficient language teaching and learning (or lack thereof) to raise awareness of the grammatical aspects of language, as well as the lack of perception of the possibility of paradoxical experience between linguistic variants and the norm standard were the main concerns that gave rise to this thesis. We point out that there has been a deterritorialization of grammar as a technical object and that the teaching of grammar (in any of its forms) has lost its place in Portuguese language teaching. Given the negative results, there is a need for new ways of seeing and thinking, in order to establish the habit of creative, inventive, aesthetic and transductive experimentation. We are concerned about the urgency of effectively experimenting with the field of immanence that exists in the technical processes of language learning, without which the paradoxical experience between linguistic-grammatical territories becomes impossible. In this way, we have made a theoretical-philosophical proposal with the intention of marking the insertion of transduction into the linguistic educational universe; the aim is to construct thoughts and expose them in defense of the use of philosophical concepts; it is to propose transgrammatical segmentary lines that contribute to overcoming the dichotomy and experimenting with the paradoxes between these objects: the linguistic variants and the standard use of the language. In this research we have mapped paths, means, passages, relations, processualities and intermezzos. It is therefore a research anchored in a theoretical approach for exploratory-reflexive-propositional purposes. We have used basic tools: articles, conference proceedings, reports, periodicals, documents, interviews and reference books on the subject. We used cartography as our main methodology, with *Cartography method clues: research-intervention and production of subjectivity* (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009) as the work that guides the entire methodological part. With this work, we traveled cartographic paths as a methodology, not limiting ourselves to the procedures of induction and deduction, but tracing a map of rhizomes in which the procedures are still abductive and transductive. Our main theoretical guide has been the philosophical assumptions of Simondon, Deleuze, Guattari, Morin, Serres and Latour. Through the propositional approximations between these authors, we relate philosophical conjectures to the teaching and learning of grammar. We also used the writings of Costa and Oliveira (2017), Iafelice (2015), Oliveira, Duarte and Peel (2019), Oliveira, Costa and Silva (2020a, 2020b and 2020c), Nicolescu (2009), Peirce (2005), among others. The work resulted in a theoretical contribution to paradigmatic renewals in relation to teaching and learning. It is a reflective-scientific-philosophical work that recognizes the dynamic and living nature of Portuguese grammar. We consider the need for pedagogical work that enables the individual in the linguistic-grammatical field, in the most fruitful way possible, providing the acquisition of the standard use of the language and the perception of the functionality, multiplicity and varied benefits of this learning, therefore, We conclude that the territory cannot be exclusive of other forms of singularity, but rather a system interconnected by bodily and embodied forces, contained by multiple interconnected groups and by patterns of subjectivities that locate and organize these groups, a system that assumes the similarities that unite in a group and the aspects of distinction that produce distance.

Key-words: Teaching; learning; normativity; variants; transduction.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 TRANSVERSALIDADE TEÓRICA: CONSTRUINDO UM EMBASAMENTO RIZOMÁTICO.....	37
2.1 Gilbert Simondon: individuação, metaestabilidade, tecnicidade e alagmática.....	42
2.1.1 Da/na individuação.....	47
2.1.2 Da/na metaestabilidade.....	53
2.1.3 Da tecnicidade.....	55
2.1.4. Da Alagmática.....	58
2.2 Gilles Deleuze: devir, paradoxo e ritornelo.....	60
2.2.1 Devir.....	67
2.2.2 Paradoxo.....	68
2.2.3 Ritornelo.....	70
2.3 Félix Guattari: cartografia, transversalidade e caosmos.....	73
2.3.1 Transversalidade.....	78
2.3.2 Caosmose.....	82
2.4 Edgar Morin: o pensamento complexo.....	84
2.4.1 O pensamento complexo.....	86
2.5 Michel Serres: o terceiro instruído.....	91
2.5.1 O terceiro instruído.....	94
2.6 Bruno Latour: a teoria ator-rede.....	98
2.6.1 A teoria ator-rede.....	102
3 (TRANS)GRAMÁTICAS: CONCEITOS E PERCEPTOS.....	110
3.1 Língua e Língua Portuguesa.....	113
3.1.1 Normatividade e variantes.....	119
3.2 Ensino-aprendizagem e gramáticas: gramáticas-rede.....	123
3.2.1 Gramáticas-rede: multiplicidade e funcionamento.....	131

4 MODOS DE EXISTÊNCIA DO OBJETO TÉCNICO: PENSANDO LINHAS SEGMENTÁRIAS PARA A RETERRITORIALIZAÇÃO TRANSDUTIVA.....	136
4.1 Primeira linha segmentária: cartografias para traçar mapas mentais..	140
4.1.1 A cartografia e a educação.....	143
4.1.2 A cartografia (enquanto método de ensino) e o erro.....	148
4.2 Segunda linha segmentária: Diagramas para vivenciar os agenciamentos.....	150
4.3 Terceira linha segmentária: Rizomas para a experimentação da multiplicidade e da conexão dos saberes.....	152
4.4 Quarta linha segmentária: Dispositivo para o tecimento de metodologias no processo de potencialização das redes.....	158
4.4.1 Ousando pensar alguns dispositivos.....	165
4.4.1.1 <i>Uma Arte-cartografia.....</i>	<i>166</i>
4.4.1.2 <i>Um diário de bordo.....</i>	<i>167</i>
4.5 Quinta linha segmentária: a Transdução como estímulo do ensino que parte do interior para o exterior.....	169
4.5.1 Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos (transgramáticas).....	180
5 BENEFÍCIOS/CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA UM ENSINO IMANENTE DAS GRAMÁTICAS-REDE NA LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIMENTANDO A PARADOXALIDADE DOS TERRITÓRIOS LINGUÍSTICOS.....	199
(IN)CONCLUSÕES NÔMADES.....	213

1 INTRODUÇÃO

Ciência, filosofia e arte são formas de pensar. O pensamento é o enfrentamento do caos, e, como tal, deve resistir a ele, na medida em que dele extrai uma matéria própria de seu exercício. Por isso, o pensamento é, em si, uma violência, pois enfrentar o caos e resistir a ele requer esforço. (AMORIM, 2020, p. 77)

Em nossa trajetória, até o presente, vimos imprimindo esforços, resistindo, enfrentando e suportando a violência do pensamento para, com isso, extrairmos do caos as matérias que almejamos. É assim que, após anos de estudos e inquietações acerca do ensino de língua, especialmente em relação ao espaço dos conteúdos gramaticais, construímos este trabalho com o propósito de tecer uma proposta teórica que marque a inserção da transdução no universo educacional linguístico; contribuindo, desse modo, com as renovações paradigmáticas em relação ao ensino e à aprendizagem e com a busca por metodologias que contemplem práticas mais abrangentes e que alcancem a multidimensionalidade em que os indivíduos estão inseridos na contemporaneidade.

As inquietações que nos levaram a escrever este texto dizem respeito às dificuldades que têm sido persistentes no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa no âmbito escolar, que vão desde a ineficiente formação do docente para o ensino dos conteúdos gramaticais (como evidenciamos em outros trabalhos, Cf.: Silva, 2019), até as obscuridades curriculares em relação ao que e ao como ensinar, dentre outras dificuldades.

Na história dos estudos linguístico-gramaticais, ocorreram vários processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, até que chegássemos, enfim, aos modos de existência tecnológicos utilizados em nossas escolas para o ensino de gramática (OLIVEIRA, 2021a). Essa afirmação vai ao encontro de argumentos encontrados em Costa (2019), Duarte (2021), Oliveira, Costa e Silva (2020b), Oliveira, Costa e Silva (2020c), Oliveira, Costa e Silva (2022), Silva (2019), dentre outros trabalhos, que mais recentemente têm apontado para as investigações das referências e influências da linguística no tratamento dos conhecimentos gramaticais – atualmente nomeados conhecimentos linguísticos – desde as primeiras desterritorializações, numa declarada ruptura com as práticas chamadas tradicionais do ensino de língua.

E, nessa história, podemos pontuar que “houve inicialmente a desterritorialização da gramática enquanto objeto técnico, com sua posterior reterritorialização em seus modos normativos e prescritivos” (OLIVEIRA, 2021a). A realidade do ensino ainda é constituída por metodologias e materiais didáticos desenvolvidos dentro dos “moldes convencionais do ensino de gramática centrado na análise de frases descontextualizadas e na transmissão da tradicional terminologia morfossintática” (BAGNO, 2010). Isso mesclado com movimentos de tentativas de mudanças que propõem a abordagem da chamada “prática da análise linguística”, assim, o ensino de gramática (em quaisquer de seus modos) “foi perdendo lugar nas aulas de língua portuguesa, em detrimento das outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita, ou, em menor grau, a compreensão e a expressão orais” (SILVA, 2010, p. 89).

Esses movimentos, além de estarem ainda distantes de uma proposta transdutiva para os conteúdos gramaticais, também ainda se encontram nas fases somente de tentativas. São necessários outros rumos, novos olhares e pensares, para que se efetive quaisquer mudanças nessa reflexão sobre os usos dos recursos linguístico-gramaticais em função de melhores resultados no ensino e na aprendizagem das gramáticas¹ da língua portuguesa; muito ainda precisa ser transformado não só nas didáticas dos manuais e nas teorias de referenciação do ensino, mas, especialmente, nas metodologias adotadas por muitos professores que, ingenuamente, têm dispensado totalmente o ensino de conteúdos das gramáticas, numa perspectiva de aversão e abandono da chamada metodologia tradicional de ensino de língua/gramática, sem possuir e adotar, ainda, outro(s) direcionamento(s) profícuo(s) que contemple essa virada linguística e, também, a permanência do ensino dos conteúdos gramaticais.

Em suma, na conjuntura dessa virada linguística, os caminhos como se dá o ensino de língua se configuram como uma espécie de síntese de resoluções possíveis aos questionamentos das ciências da linguagem e da aprendizagem ao que, convencionalmente, trata-se como ensino tradicional. O que se tem ensinado e

¹ Nossas abordagens vêm ultrapassando o uso do termo no singular (gramática), pois coadunamos com as afirmações de Costa (2019) e “consideramos a existência não de uma gramática da língua portuguesa, mas de território(s) gramatical(is) de uma língua multiterritorial. Pensar em gramática a partir dessa perspectiva, não é uma tarefa muito fácil, pois implica considerá-la como um território aberto às multiplicidades; e o contexto histórico que a envolve, seu surgimento e suas transformações, é repleto de discussões e debates mobilizados ao longo dos anos, em torno de seu caráter excludente e dominante que se propagou e fez com que passasse a ser estudada como tal” (COSTA, 2019, p. 109).

aprendido na escola não tem sido fluido, natural e atrativo, como são as aprendizagens da criança em casa nos seus primeiros anos de vida. E assim, junto a esses movimentos de instabilidade, dúvidas e insucessos nas práticas de ensino, e com a desterritorialização da gramática normativa e a reterritorialização da gramática descritiva associada a ideias da linguística, hoje, tem-se a continuidade de uma desterritorialização gramatical sem a apresentação de uma reterritorialização proficiente.

Tudo isso vem, ao longo dos anos, impossibilitando o encontro com resultados profícuos no tocante aos processos de aprendizagem da língua portuguesa padrão. Pensamos e defendemos, em todo o nosso trabalho, que, enquanto não houver na escola o hábito de experimentações criativas, inventivas, estéticas e transdutivas, será sempre difícil a formação de indivíduos seguros em relação às vivências gramaticais e literárias com autenticidade volitivo-afetiva.

1.1 Tema e objeto de pesquisa

A crise pela qual passa a educação no Brasil, especialmente em relação ao ensino de língua portuguesa, é exposta nos dados negativos divulgados após cada aplicação das avaliações oficiais (tais como Saeb, Enem, Enade etc.), que são sintetizados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb; é, ainda, verificada nas pesquisas de estudiosos, nos discursos dos especialistas e nos depoimentos dos profissionais da educação que expõem as insuficientes aquisições, compreensões e experimentações dos alunos no que se refere ao prazer em estudar a língua portuguesa e vivenciar o uso padrão da língua na fala e na escrita.

Nosso diálogo, a fim de construir este tópico inicial de exposição do tema e do objeto desta pesquisa, inicia-se com a observação que ora fazemos em nossos aprofundamentos que, mesmo diante da mais rasa reflexão e atenção para com os processos de ensino e de aprendizagem, é possível verificar facilmente que essa crise se faz muito pela existência de uma constante contradição entre o planejamento e a prática – no pensar e no agir – relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa no Brasil e, o que é mais preocupante ainda, conservando uma estruturante postura dicotômica ao tratar a norma padrão da língua e as variantes linguísticas, o que estabeleceu um conflito que provocou o abandono do ensino gramatical.

A permanência de tais posturas contrárias – observadas desde a leitura dos estudiosos da área até as considerações das práticas pedagógicas – afeta negativamente os resultados da aprendizagem nos estudos da língua, da linguagem e dos seus componentes, evidenciando prejuízos que estão estreitamente associados a instabilidades conceituais e processuais com as quais se tem deparado o ensino de língua portuguesa, o que foi agravado nas últimas três décadas.

Nessas observações e estudos, vemos, já de início, que a língua ora é considerada como objeto de ciência, ora é tratada por óticas míticas que cristalizam verdades irrefutáveis. Em consequência disso, percebemos, nessa distinção de olhares, uma tendência à redução e à simplificação dos fatos linguísticos na escola, nos planejamentos de ensino e, conseqüentemente, na concretização das atividades; sobretudo no que se refere ao ensino do uso padrão da língua. Tais práticas reducionistas no ensino de gramáticas, e em outras formas de trabalho possíveis, que são feitas por razões que vão desde o desafeto com o ensino até a falta de domínio dos conteúdos para o ensino ou da incompreensão da utilidade desse ensino, ou as fragmentações (por incompreensão da relevância e funcionalidade da multidisciplinaridade) dos conteúdos transmitidos nas práticas pedagógicas, resultam nas indefinições do que ensinar e de como ensinar e, conseqüentemente, num ensino confuso, que produz fracassos em qualquer fase do desenvolvimento escolar.

Esse contexto é formado por vários problemas que se completam, inflados pelos amplos desafetos com o ensino de Língua Portuguesa, vertendo em aprendizados defeituosos e produzindo as conseqüências que visualizamos nos resultados de avaliações oficiais, bem como na vida prática dos indivíduos prejudicados nesse processo. Assim, debruçamo-nos sobre essa temática propondo **construir pensamentos e expô-los em defesa da utilização de concepções filosóficas contidas, principalmente, na teoria da transdução de Gilbert Simondon e na filosofia do acontecimento de Gilles Deleuze. Nisso, propomos linhas segmentárias transgramaticais, à luz dessas abordagens filosóficas, como um dos meios para superar a dicotomia persistente e, por conseguinte, para experimentar a paradoxalidade entre estes objetos: as variantes linguísticas e o uso padrão da língua.**

Destarte, a partir desses e de outros pressupostos filosóficos – alcançados também nas abordagens proporcionadas por Guattari, Morin, Serres e Latour –, deslocamos e ampliamos os conceitos para experimentar múltiplas possibilidades de uma educação transdutiva a partir de agenciamentos, de linhas e de rizomas pedagógicos potentes e profícuos, possíveis de serem vivenciados em qualquer nível de ensino, muito especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são fases nas quais o estudante ainda é criança e, por isso, torna essas fases um verdadeiro campo de imanência (um espaço onde habita plenas potências). As leituras de Deleuze nos fazem compreender o ser humano como meio de sobrecarregamento da psique que o molda por caminhos poucos efetivos e criativos ao longo da sua sobrevivência neste mundo. Assim, quanto mais cedo o indivíduo for submetido a experimentações criativas e profícuas, mais possibilidade ele terá de construir um caminho não “infectado” pela psicanálise tradicional. Deleuze se desvinculou da psicanálise tradicional, não por críticas à impossibilidade de um inconsciente, por exemplo, mas por ser necessário criticá-la, reinventando o modo de olhar os sujeitos. A principal crítica que ele pôde inferir a essa psicanálise é que ela neurotiza tudo, condenando o neurótico a uma cura interminável (OLIVEIRA, 2019b), assim, vemos que, com o passar dos anos, as crianças, agora adolescentes ou adultos, tendem a entrar no molde, na neura, no sistema e, portanto, numa alienação criativa que dificulta muitas das novas tentativas de ensino energético e rizomático.

1.2 Perguntas de pesquisa

O chão se abre sob nossos pés e experimentamos a vertigem do pensamento. (DELEUZE e GUATTARI, 2010a)

A grande preocupação aqui é originada pela observação da atual situação da educação linguística, que possui contorno problemático em praticamente todos os ambientes educacionais, com ensinamentos e com aprendizagens de língua ineficientes (ou com a falta deles) para uma tomada de consciência dos aspectos gramaticais da língua, bem como pela falta de percepção da possibilidade de vivência paradoxal entre variantes linguísticas e norma padrão; inquieta-nos, pois, seriamente, a

urgência da experimentação efetiva do campo de imanência existente nos processos técnicos da aprendizagem linguística, sem a qual impossibilita-se a vivência paradoxal entre territórios linguístico-gramaticais.

Até quando o ensino ficará estagnado na discussão do que é, do que não é, do que pode e do que não pode na dicotomia entre gramática e linguística? Instiga-nos a ultrapassagem dessa dicotomia, a experimentação de novos caminhos e a utilização de dispositivos para um desabrochar da percepção acerca do paradoxo entre o uso padrão da língua (gramática) e as variedades linguísticas.

Comumente, vemos a concepção de paradoxo como definição relacionada ao sinônimo de *contrário de*, ou de *falta de lógica*. Neste trabalho, a abordagem ao termo paradoxo ou paradoxalidade, caracteriza-se, assim como Deleuze (2003, p. 1), em *Lógica do Sentido*, como referência a duas vias que se transita ao mesmo tempo, a coisas que, apesar de totalmente distintas, andam juntas e podem se complementar. As processualidades escolares devem ser paradoxais porque devem ser contextos em que o prazer, o caminhar e a vivência da normatividade sejam mais importantes e mais proporcionados aos alunos, do que as questões teóricas e burocráticas que ainda parecem ter muito tempo para serem solucionadas e para obterem acordos concretos. Nessa compreensão, “o paradoxo é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas” (DELEUZE, 2003, p. 3). Esse “bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo” (DELEUZE, 2003, p. 1).

Grifemos: o paradoxo é a afirmação de dois sentidos ao mesmo tempo – a afirmação da complementaridade. E, então, questionamos por que não experimentar a paradoxalidade dos territórios linguísticos?

Como nos enfatiza Haesbaert (2009), indagarmo-nos sobre qual problema queremos resolver é o primeiro passo para a construção dos conceitos e do próprio pensamento. Assim, por trás de toda a construção teórica que aqui privilegiamos, estão nossas preocupações com as inconsistências no ensino de Língua Portuguesa, com os desafetos criados ao longo dos tempos na transmissão dos conteúdos gramaticais, com as dúvidas sobre o valor do trabalho com a normatividade gramatical e com a urgência de criação de caminhos efetivamente

proveitosos para as experimentações linguísticas autênticas dos indivíduos, especialmente em fase de frequência escolar.

Posto isso, o que propomos é questionar a persistência do discurso dicotômico que geralmente envolve todo o planejamento e todas as ações no que se refere ao ensino de língua portuguesa, como se esse território estivesse, definitivamente, fadado a estagnar na concorrência e na discordância entre os territórios linguísticos e gramaticais.

Assim, questionamos se é possível estabelecer um paralelo entre a ideia de processo transdutivo, presente na filosofia simondoniana, e o processo de ensino da língua portuguesa; ou ainda, se é possível conduzir os aprendizes por caminhos em que a língua portuguesa e seus conteúdos gramaticais possam ser vistos e tratados com ancoragem na filosofia do acontecimento; e, também, que caminhos seguir para a efetivação da relação transdutiva (língua do indivíduo → convívio com outras gramáticas → intermediação do professor → tomada de consciência) – essas questões serão respondidas paulatinamente em nossa tese.

Essas perguntas de pesquisa se traduzem como o fio condutor do traçar reflexivo-científico-filosófico deste trabalho. O reconhecimento de um caráter dinâmico e vivo das gramáticas da língua portuguesa nos abriu caminhos para a defesa de tais experimentações, sem a pretensão de esgotar possibilidades e/ou reflexões de afinidades possíveis com o pensamento de Simondon, Deleuze, Guattari e com os demais embasamentos teóricos desta pesquisa.

Para a construção das reflexões teórico-filosóficas que remeterão à pergunta supracitada, cartografamos caminhos, meios, passagens, relações, processualidades e intermezzos entre teorias e práticas calcadas em agenciamentos, experimentações e devires.

1.3 Objetivos de Pesquisa

Primeiramente, dentre o que não objetivamos, com certeza, estão as seguintes asserções, comuns a vários pesquisadores da área dos estudos linguísticos: a construção de críticas panfletárias às atuações científicas dos estudiosos ou defensores da área da linguística, bem como a construção de teorias que sirvam como modelos classificatórios para limitação do que se faz na prática. Nossa meta é que a teoria aqui defendida seja uma das bases importantes para a

ultrapassagem de qualquer fase de estagnação na evolução do pensamento em razão de juízos não-construtivos; ao invés disso, almejamos formular fundamentações teórico-argumentativas em defesa da desconstrução da contradição entre territórios linguísticos e gramaticais que estancam o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

Assim, refletimos acerca de linhas segmentárias que possibilitem trilhar uma convivência paradoxal entre o uso padrão da língua (gramática) e as variedades linguísticas dentro do ensino formal das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, na tentativa de reforçar os argumentos de nossos últimos estudos e pesquisas², que tentam desfazer alguns dos equívocos com que a gramática tem sido vista na prática, vislumbramos oportunizar um exercício de desconstrução das dicotomias no ensino de língua, partindo para um novo pensar e agir, caminhando para a experimentação que o ensino pode proporcionar na sua composição complexa, inter, multi e transdisciplinar.

Em função desses propósitos, delineamos os seguintes **objetivos específicos**, dos quais nos valem para o percurso deste trabalho:

- Apresentar as inquietações, os objetivos, a justificativa, os aspectos teórico-metodológicos e o percurso da pesquisa, evidenciando a defesa maior do trabalho que é tratar como possível a paradoxalidade entre o uso padrão e as variantes linguísticas para o desenvolvimento de um ensino rizomático e multidimensional;
- Expor alguns destaques concernentes à vida, às obras e às perspectivas existenciais, discorrendo sobre as defesas, os feitos/conceitos e as influências dos autores que se constituíram como fontes de embasamento das nossas ideias, inquietações e trabalhos;

² Dentre eles, a dissertação de Mestrado *Gramática, normatividade e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: processos linguísticos de des(re)territorialização e a necessidade do devir* (2019); as disciplinas ministradas pelo Professor Peel nos cursos de Mestrado e Doutorado entre 2017 e 2022; os livros *Arte-Cartografia* e *Educação-Cartografia Possibilidades de Agenciamentos e Devires na Educação Infantil*, publicados pela Editora Ideia: 2020; bem como os artigos *Territórios linguísticos e paradigma(s) científico(s) gramatical(is) que contemplem a relação paradoxal entre a necessidade de um padrão e a realidade linguística mutável* (HUMANIDADES & INOVAÇÃO, 2022), *Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos e alagmáticos: caminhos para o letramento-cartografia* (UNILETRAS, 2021) e *Concepções gramaticais na prática do professor: reflexões em defesa de um devir variável de aliança e comunicação entre as diferenças* (Revista PHILOLOGUS, 2019).

- Teorizar linhas segmentárias para processos transdutivos de ensino e de aprendizagem que possibilitem crescimentos intelectuais, formativos e curriculares para os alunos no conhecimento da língua como instrumento de experimentação abrangente, rico, produtivo e prazeroso, desterritorializando o pensamento simplista e desfragmentado das gramáticas normativas e descritivas, da própria língua portuguesa e da linguística enquanto procedimento científico capaz de funcionar proficuamente no ensino da norma padrão;
- Defender a habitação em territórios de experimentação de uma vivência paradoxal entre o uso padrão da língua e as variedades linguísticas, propondo a desconstrução da relevância dada à contradição entre os territórios linguísticos e os gramaticais, e instigando o auxílio mútuo entre os saberes distintos;

Com esses objetivos, desejamos atravessar transversalmente a insistente fixação binária que enquadra os caminhos metodológicos, os estudos e os planejamentos, bem como as práticas pedagógicas, em “variantes linguísticas x norma padrão da língua”; e, assim, construir outros modelos de pensamento e de ação, apresentando outras possibilidades metodológicas com o princípio da cartografia e com o processo da transdução como novos e dinâmicos caminhos de criação de rizomas entre os saberes linguísticos e os gramaticais, que passam a ser compreendidos, quanticamente, como complementares entre si.

1.4 Justificativa

As observações de Costa, Fonseca e Axt (2012) dizem que, desde a antiguidade até os nossos dias, o construto³ “natural” serve para garantir unidade, estabilidade e harmonia para a ontologia, impedindo que o devir e a diferença maculem as simetrias do ser; mas, desde essa mesma antiguidade, temos uma série de propostas alternativas a este mundo estável. Há perspectivas que certificam uma relação-devir para o mundo, onde tensão e criação são bases ontológicas.

³ De acordo com Urbina (2004), um construto é definido como algo criado pela mente humana, que não pode ser diretamente observado, mas apenas inferido a partir de suas manifestações, sendo em sua forma pura um elemento latente, uma metáfora. Os construtos representam os significados ou interpretações que atribuímos aos eventos não concretos que existem no mundo real.

Uma dessas perspectivas nos é apresentada pela filosofia de Gilbert Simondon. Para ele, singularidades nômades em relação e tensão, disparando e transduzindo, produzem um ser metaestável que torna patente ao nosso pensamento a impossibilidade de separar o artifício da natureza, diluindo toda a série conseqüente de binarismos que daí decorrem (COSTA; FONSECA; AXT, 2012, p. 45). Essa perspectiva é a que buscamos para o ensino e a aprendizagem de língua.

Assim, deixar patente ao nosso pensamento e às nossas ações a impossibilidade de separar norma e variantes, ensino escolar e aprendizagem familiar etc., é uma via para diluirmos os binarismos que travam o ensino. Nessa ótica, não mais se justifica, por exemplo, tratar o ensino gramatical escolar desarticulado das práticas de linguagem, da(s) língua(s) aprendidas previamente à escola, das variedades linguísticas. É preciso buscar um ensino de português, cujo modo de ensinar corresponda a uma prática social, ou seja, um ensino que busque o conhecimento e a reflexão sobre a língua portuguesa e sua constituição, ultrapassando, inicialmente, a reprodução da clássica metodologia de foco e limitação na definição, classificação e exercitação. O ideal é que compreendamos que:

conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão de todo brasileiro que preza sua nacionalidade. É erro de consequências imprevisíveis acreditar que só os escritores profissionais têm a obrigação de saber escrever. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos. (ALMEIDA, 1943)

Tal afirmação corrobora com os nossos estudos, nos quais temos refletido e afirmado a realidade de que, numa sociedade cada vez mais competitiva, exigente e seletiva, alcançar bons resultados (no âmbito profissional, por exemplo) é um anseio de alunos que já conseguem perceber esse ambiente. Esse interesse reflete no que a escola, em caráter obrigatório, deve proporcionar: a intermediação para o conhecimento da língua portuguesa em seu nível padrão, bem como o seu funcionamento, seu uso real possível e necessário. Compreendemos que a posse dessa linguagem constitui instrumento fundamental e potencializador na luta pela superação das desigualdades sociais, numa sociedade de cunho capitalista em que vivemos e que se caracteriza pela competitividade, pela exigência e pela seletividade pessoal ou profissional.

A ensinância da língua, por meio do ensino e da aprendizagem dos conteúdos gramaticais, compõe a percepção das situações discursivas pelas quais o aluno poderá exercer seus direitos como usuário da língua e se constituir como cidadão. Assim, é função da escola encontrar meios para que todos compreendam a complexidade da cultura escrita, o que inclui não somente compreender o mundo, mas também perceber como a linguagem se refere a ele e como o que é dito se modifica de acordo com as infinitas combinações que a linguagem permite (BRASIL, 1998).

Frente a isso, surge a necessidade de um trabalho pedagógico que habilite o indivíduo no campo linguístico-gramatical, da forma mais profícua possível, proporcionando a aquisição do uso padrão da língua e, primordialmente, a percepção da funcionalidade, da multiplicidade e dos benefícios variados desse aprendizado. A percepção, a compreensão e a tomada de decisão em relação aos padrões mínimos da língua familiar se constituem, evidentemente, como meios e caminhos para a formação do cidadão efetivo; o que engloba, dentre outras demandas, a necessidade de uma segurança linguística, de uma postura participativa e de uma atuação de domínio e compreensão do idioma do seu país.

A escola precisa e pode dar voz ao aluno; e, para tanto, o ensino de língua portuguesa é um território em que há a oportunidade de construção dessa postura ativa e da realização dos anseios concernentes a ela. No entanto, têm-se delongado, no passar dos anos, as dúvidas e dificuldades acerca de como efetuar esse ensino-aprendizagem da norma padrão sem anular (o que pode ser injusto e inaceitável) as variantes linguísticas trazidas à escola pelos alunos por meio de suas convivências prévias com a comunidade de que fazem parte. Nossos esforços, enquanto pesquisadores atentos a essa área do ensino, dirigem-se para a pretensão de transformar essas dúvidas e dificuldades em problemas.

Pensamos assim porque, ao reconhecer o problema, estamos dispostos/aptos à criação de conceitos. E o conceito é “o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice” (DELEUZE, 2013, p. 174). Para Deleuze, “um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.40), “o conceito será o centro da filosofia, sua razão de ser; podemos resumir tudo em uma fórmula simples: Filosofar = criar conceitos” TRINDADE ([2023]). É algo bem prático, pois os os conceitos não estão escondidos por trás dos fenômenos, mas são de ordem

prática. Nossa simpatia pela filosofia se justifica nessa possibilidade dada pelo filosofar: é a prática de criar, construir, inventar, suscitar e dar consistência aos conceitos, arrancando-os do ato do pensamento. Os conceitos criados, a partir dos problemas reconhecidos, servem como tensão, vibração, pulsão e inspiração; servem para resolver problemas.

Se “o acontecimento se relaciona aos problemas e, portanto, está na gênese da construção dos conceitos, fundamentando o fazer filosófico” (ANDRADE, 2018, p. 18), os conceitos existem para cartografar, solucionar e “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (DELEUZE & GUATTARI, 2010a, p. 25). Só assim, teorizando cartografias, é que vislumbraremos agenciamentos, experimentações e devires profícuos em relação a essas aprendizagens múltiplas que necessitam ser vivenciadas pela diferença e pela repetição, valorizando suas funcionalidades singulares e seus funcionamentos verdadeiros.

Assim sendo, ampliando as reflexões iniciadas na produção de nossa dissertação, *Gramática, normatividade e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: processos linguísticos de des(re)territorialização e a necessidade do devir*, o motivo pelo qual escolhemos esse tema é vislumbrarmos a construção de propostas para novos campos de ensino, justificando nossa inquietação e intenção em construções reflexivo-teórico-propositivas a fim de se fazer pensar e agir por novas pedagogias devido a:

- compreendermos que grande parte das adversidades podem não estar nos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, mas nos modos como estão sendo trabalhados (ou não trabalhados) durante anos nos ambientes de ensino escolar;
- pensarmos que, no território conceituado como Língua Portuguesa, é vital que os métodos se desenvolvam num equilíbrio, não variando entre os extremos; como Irandé Antunes (2017), pensamos que nenhum extremo é recomendado;
- defendermos a urgência de criação de metodologias que mudem comportamentos rumo às vivência paradoxais entre as temáticas que, numa perspectiva mais proveitosa, possuirão todas as suas funcionalidades no processo de ensino;

- pensarmos, inspirados em Deleuze e Guattari, que o território não pode ser excludente de outras formas de singularidade, mas sim um sistema interligado por forças corporais e incorporais que, ao mesmo tempo em que contém grupos múltiplos interligados, contém também padrões de subjetividades que localizam e organizam esses grupos, isto é, um sistema que assume tanto os aspectos semelhantes que se conectam num grupo, quanto os aspectos de distinção que produzem distanciamento;
- compreendermos seres e processos como relações a partir de transduções, o que redundará, em relação aos estudos linguísticos e às teorias gramaticais, em transgramáticas ou em gramáticas nômades.

Desse modo, a função desta pesquisa é, com base nos princípios da filosofia do acontecimento, alcançar todo o público-alvo: o conjunto dos utentes da língua portuguesa; e, ainda, desejamos que possa servir de horizonte reflexivo e de embasamento teórico para o replanejamento metodológico das práticas pedagógicas dos professores atuantes nos distintos níveis de ensino, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental – séries as quais consideramos mais proveitosas para as experimentações dos primeiros contatos linguísticos e gramaticais, que são, por sua vez, norteadores das demais compreensões a serem adquiridas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa.

Como refletimos em Silva (2009), o acontecimento, como aparece na obra de Gilles Deleuze, sobretudo em *Lógica do Sentido*, “é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece” (DELEUZE, 2003, p. 152). Coadunando com essa conceituação, beneficiar-se dessa percepção filosófica nas práticas de ensino de gramáticas é ter consciência de que “ela [a gramática] deve ser compreendida, absorvida, entendida como funcional em primeiro lugar” (SILVA, 2019, p. 14). Precisamos de gramáticas para falar, ler, escrever, traduzir, transduzir em todos os momentos: “todo dia, dia todo; meio dia; meia noite, se escreve-traduz-reescreve” (SPERB, CORAZZA e DINARTE, 2017, p. 343). E, para além do que entendemos como fala-escrita-uso da língua, de um modo simplificado, estamos a todo tempo a “escrever certos signos, traduzir os parciais e reescrever outros signos” (Id, *ibid*). Nossa vivência contínua e transdutiva com o usufruto da língua, da linguagem, escreve-traduz-reescreve “signos foucaultianos em signos semiológico-estéticos de Barthes. Signos de ciências, de biografemas. Signos de criação, de produção desejante em Deleuze e Guattari (2011)” (Id, *ibid*).

Nossas justificativas se estendem à afirmativa de que “há realidade e uso na aprendizagem da norma padrão da língua – subsidiada pelas gramáticas –, mas o real e o uso, assim como o acontecimento, precisam ser compreendidos” (SILVA, 2009, p. 14). Segundo Andrade (2018),

A primeira constatação que podemos fazer a partir da filosofia do acontecimento de Deleuze é que o acontecimento é um efeito de superfície, um incorporal. [...] Os acontecimentos não são corpos, não são qualidades nem propriedades. São atributos lógicos ou dialéticos”. [...] Há uma implicação moral na filosofia do acontecimento que é formulada por Deleuze em termos de “querer o acontecimento”. Para o filósofo francês, este “querer” se relaciona com a busca do sentido “naquilo que acontece”. (ANDRADE, 2018, p.17)

Tais afirmações vêm ao encontro do que pensamos e defendemos: a preocupação quanto ao ensino de língua portuguesa não poderá centrar-se “nas dicotomias, mas sim, no sentido, ou seja, no uso e na funcionalidade dos conteúdos transmitidos e, mais além, na relevância da subjetividade produzida” (SILVA, 2009, p. 14). Assim,

Quando pensamos na necessidade de criar novas formas de educar, pautamos em Deleuze, em Guattari e em outros filósofos, por vermos, assim como Ferrari (*apud* IAFELICE, 2015 p. 5), “a filosofia como ponto do qual se pode pensar a educação, seus limites e alcances, e sua potência”. A autora comenta que podemos buscar, na leitura de Deleuze, “elementos para pensar a educação como atividade que se realiza a partir de um ‘campo de afecto’”. (SILVA, p. 99-100, 2019)

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, assim como todos os campos da educação, são atividades que se desenvolvem entre os seres humanos e, portanto, alcançam êxito quando há agenciamento, empatia, compreensão, troca de energias que pulsam e elevam, e que, paulatinamente, transformam-se em perceptos, em conjuntos de sensações que permanecem. As atividades educacionais não têm alcançado êxito em razão de uma desorientação que permeia os processos escolares. E,

a desorientação que hoje experimentamos não é algo de novo, de radicalmente novo. Antecedendo o surgimento do homem, uma desorientação larvar emergia através da autonomização do técnico. Deste modo, sempre existiu uma tendência de longa duração, uma organização da matéria orgânica que evoluiu paralelamente às transformações étnicas, mais filogenéticas, devidas a sermos animais territorializados. (NEVES, 2006, p. 107)

Ultrapassar as desorientações existentes e partir para métodos mais eficazes, abrangentes e exitosos é uma grande demanda para as políticas educacionais. Com a realização deste estudo teórico-exploratório-reflexivo, esperamos contribuir com tais mudanças, com a percepção, com a compreensão e com o uso das peculiaridades dos conceitos filosóficos e científicos para uma potencial aplicação desses conceitos no âmbito das ciências sociais e humanas, especialmente no território do ensino e da aprendizagem dos conteúdos gramaticais da língua portuguesa.

1.5 Aspectos teórico-metodológicos

O título plural destinado a este trabalho já pretende conduzir à percepção da multiplicidade existente no principal processo aqui abordado – ensino e aprendizagem de gramática; também serve como índice de nosso norte teórico principal – os pressupostos filosóficos de Simondon, Deleuze, Guattari, Morin, Serres e Latour. É por meio das aproximações propositivas entre esses autores que desejamos relacionar suas conjecturas filosóficas com o ensino e com a aprendizagem de gramáticas. É certo que, além desses autores, muitos outros serão citados e nos trarão relevantes, complementares e pontuais contribuições, na busca por teorizar como objeto de pesquisa a manutenção da normatividade gramatical como princípio norteador da técnica gramatical; desejamos um ensino que considere/valorize/utilize as variedades linguísticas como ponto de partida para a compreensão, para a aceitação e para a aquisição de um domínio em relação ao uso padrão da língua; e, ao mesmo tempo, uma aprendizagem que se efetive transdutivamente.

Como referenciais teóricos principais para o desenvolvimento da pesquisa, recorreremos, desde a supramencionada dissertação, às multiplicidades pragmáticas de Gilles Deleuze e Félix Guattari, autores que constituem nosso principal *corpus* teórico. Neles, temos como suportes fundamentais os conceitos de rizoma, cartografia, diagrama, territorialização, desterritorialização e reterritorialização; e, agora, para esta tese, o aprofundamento de todos esses temas e o acréscimo de conceitos da transdução, da alagmática e das transgramáticas – ancorados em Gilbert Simondon.

Em seguida, com relevante e contínua colaboração para nossos embasamentos teórico e metodológico, listamos o livro de Passos *et al.* (2015), com destaques para a pista dois, 'o funcionamento da atenção do cartógrafo', de Virgínia Kastrup; para a pista três, 'cartografar é acompanhar processos', de Alvarez e Passos; para a pista seis, 'cartografia como dissolução do ponto de vista do observador', de Passos e Eirado; e para a pista sete, 'cartografar é habitar um território existencial', de Alvarez e Passos. Nessa obra, encontramos todo um norte para a argumentação de nossas propostas e orientações relevantes para pensarmos as linhas segmentárias objetivadas neste trabalho.

Os escritos de Costa e Oliveira (2017), que refletem sobre gramática como território em busca de reterritorializações, tornaram-se âncoras para as reflexões desta pesquisa, em virtude de nos trazerem iluminações teóricas que aprofundaram nossa compreensão e incentivaram as construções que aqui se fizeram necessárias.

Mergulhamos nas contribuições de Lafelice (2015), de Oliveira, Duarte e Peel (2019) e de Oliveira, Costa e Silva (2020a, 2020b e 2020c), que descrevem e ampliam, de modo profícuo e profundo, as teorias de Deleuze, Guattari, Simondon, dentre outros que guiam toda a nossa pesquisa e se fizeram nossas linhas de estudos nos últimos anos. Nessa vertente, buscamos, ainda, em Nicolescu (2009), Deleuze (2003), Peirce (2005), Serres (1990) e, principalmente, em Simondon (2020a, 2020b), bases para expor a transversalidade conceitual que nos respalda no delineamento de caminhos para a reterritorialização do ensino de gramática padrão, considerando não a lógica clássica, mas a lógica do terceiro incluído; não as metodologias infrutíferas e inflexíveis, mas a epistemologia transdutiva, a cartografia nômade e a lógica do acontecimento.

Valemo-nos, ainda, de alguns escritos de Neves (2017), que apresentam ponderações e estudos acerca do ensino de gramática na escola, dentre outros que problematizam, relatam e conceituam especificamente a língua, a língua portuguesa e as gramáticas – preocupação e o foco principal para o qual direcionamos nossas propostas de estudos.

No que tange a aspectos metodológicos e científicos, esta pesquisa tem ancoragem numa abordagem teórica para fim exploratório-reflexivo-propositivo, com procedimentos de coleta de dados através de levantamento bibliográfico. Para isso, utilizamo-nos de instrumentos de base, como artigos, anais de congressos, relatórios, periódicos, documentos, entrevistas e, principalmente, muitos livros de

referência nos temas. Dessa forma, a construção se deu a partir de observações específicas e concretas – os referenciais bibliográficos –, e por meio de uma lógica traçada nas observações das problemáticas práticas a que se submetem o ensino e a aprendizagem da língua.

Nosso percurso de produção de novas teorias, uma vez que pretendemos transformar uma realidade prática para a experimentação de um ensino rizomático, foi iniciado a partir dos resultados obtidos na pesquisa bibliográfica de nosso Mestrado em Letras, na qual observamos que, de fato, as práticas pedagógicas não estão articuladas com a inserção dos contextos linguísticos do aluno, não contemplando o prazer, a percepção da funcionalidade, do funcionamento e da amplitude do aprendizado da língua, de conteúdos gramaticais e do uso padrão. Dessa forma, quando discutimos a (des)(re)territorialização, a cartografia, o rizoma e a transdução, para além dos muros acadêmicos e dos debates filosóficos, estamos diretamente balizados por problemas e questões concretas dos espaços que chamamos de territórios linguístico-gramaticais.

Para colocar em prática nossas pretensões e teorizar linhas segmentárias para a experimentação de um ensino que aborde os campos de conhecimento na forma de convívio, com alianças, a pesquisa em questão utilizará a cartografia como metodologia principal.

A cartografia [...] é um percurso metodológico que se concretiza à medida que o pesquisador desvenda o objeto. A grande inovação do método é compreender que o procedimento investigativo assume a forma de uma paisagem geográfica: jamais é inerte e suas mutações não podem ser desconsideradas. Portanto, não é um modelo linear, mas processual, que busca experimentar as redes às quais o objeto está conectado. Nesse sentido, ela liga-se intimamente ao conceito de rizoma (a cartografia é um princípio do rizoma). (DUARTE, 2021, p. 19)

As pistas do método da cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015), inspiradas em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980 e 1995), como dissemos, é a obra que direciona toda a parte metodológica deste trabalho. Trilhamos, pois, por pistas conectadas com a busca de resposta para as inquietações que guiam nossos procedimentos metodológicos. Assim, imbricada pelo espírito cartográfico das pistas, a metodologia adotada pode ser aperfeiçoada, modificada e/ou repensada ao longo da pesquisa, numa caminhada que se desenvolve flexível e rizomaticamente com objetivos articulados para compor este trabalho. Nesse caminho, a intenção é deixar aguçada a atenção do pesquisador às possibilidades de surgimento de novos

elementos durante o percurso da investigação, a reflexão para as múltiplas possibilidades de encaramento dos problemas e a adoção de uma postura inquietante na busca por soluções.

Congraçamo-nos com as reflexões de Duarte (2021), quando diz que “as pistas são linhas elaboradas de acordo com as intenções de cada pesquisa cartográfica, ou seja, diferente dos métodos tradicionais, cada investigação é única, bem como seus procedimentos” (p. 20). Este trecho, encontrado nas páginas 10 e 11 do livro, mostra-nos o que ocorre com a pesquisa envolta pela cartografia:

Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação – um método não para ser pistas do método da cartografia aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo. (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 10-11)

Cientes da eficiência metodológica da cartografia, continuaremos apostando no não estabelecimento prévio de regras ou metas rígidas, mas trilhando as pistas de orientação dos autores que nos embasam e, ainda, as linhas segmentárias que ousamos pensar. Com isso, nosso traçar metodológico para esta pesquisa de cunho bibliográfico-qualitativo-produtivo, dar-se-á vislumbrando os seguintes alcances, de acordo com o que apreendemos em Passos *et al.* (2015):

- 1) compreender as funções dos movimentos de referência, de explicitação e de produção e transformação da realidade;
- 2) transformar nosso pensar e agir enquanto pesquisador a partir da compreensão de que não há indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade quanto do pesquisador;
- 3) estudar e aplicar na pesquisa a atenção do trabalho cartográfico através do processo de rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento dos resultados obtidos;
- 4) habitar o território existencial da pesquisa a que nos propomos com a postura já apreendida acerca da necessidade de dissolução do ponto de vista do observador.

É certo que, quando se refere a uma pesquisa de campo, na perspectiva cartográfica, a coletividade é entendida como o encontro entre os participantes da pesquisa, construindo uma contribuição que se dá pela junção da voz do pesquisador e das vozes de quem traz contribuições teóricas para a investigação. Na nossa pesquisa, de cunho documental e bibliográfico, a coletividade pode ser entendida como proveniente dos encontros entre a pesquisadora e os documentos, a pesquisadora e o orientador, a pesquisadora e as contribuições teóricas de colegas, amigos e grupos de estudos, a pesquisadora e demais escritos pesquisados etc. Disso, depreendemos que toda produção científica é processual e a processualidade se prolonga, por exemplo, nos momentos de análise, de leitura, de mergulho, de compreensão e de apreensão do(s) material(is) recortado(s) para a pesquisa; processualidade que requer tempo, ritmo e que se faz também no tempo, com o tempo, na coletividade. Da mesma maneira, o texto que registra, conclui, publiciza e eterniza os resultados da pesquisa, certamente, é da mesma forma processual e coletivo, fruto de muitos encontros.

Nossa pretensão, portanto, foi redigir uma pesquisa teórica, sob uma perspectiva e escrita de cartógrafo, na qual, como pontuado em PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA (2015), o relato é polifônico, ou seja, há um agenciamento coletivo de enunciações que requer uma postura guiada pelo plano de atenção. Em função disso, os aspectos metodológico-filosóficos são traçados, especialmente, dentro do método transdutivo – conteúdo do item 3.4, do capítulo 3 –, para a produção de conhecimento em que as oposições se apresentam como uma dinâmica de devir, potencializadora das resistências atuais e atualizadora das existências potenciais, ou seja, como uma dinâmica transdutiva.

Assim, em conformidade com o que dissemos acima, utilizamos os tipos de pesquisa bibliográfica e documental, e percorremos caminhos cartográficos como metodologia, não nos limitando aos procedimentos da indução e da dedução, mas traçando um mapa de rizomas, em que os procedimentos são ainda abdutivos e transdutivos; mergulhamos, assim, na pesquisa político-desejante, com o intuito de refletir e argumentar sobre o ensino da normatividade linguístico-gramatical como uma atividade primordial a ser desenvolvida; porém, de forma reprogramada, rizomática e afetiva (SILVA, 2019, p. 9). No caso da pesquisa bibliográfica e documental, a errância metodológica característica da cartografia pode significar o transitar por caminhos inesperados, não estabelecidos previamente; nesse caso, os

dados são coletados por meio de encontros com bibliografias e documentos, estabelecidos à priori ou não, e desses encontros iniciais podem surgir outros não predeterminados (DUARTE, 2021). Dessa forma, é preciso uma “tendência receptiva alta” no início da investigação, acompanhada de uma “atração afetiva” que nos “abre para o encontro do que não procuramos ou não sabemos o que é [...]”; a ocupação de um território em uma pesquisa não pode ser iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, pp. 137 e 138).

Os traçares do percurso metodológico, a pesquisa-devir e a performance potencial pressupuseram encontros nos quais as metodologias (sejam elas abduativas, indutivas, dedutivas ou transdutivas) foram experimentadas no decorrer da pesquisa.

Isso compõe o que tratamos como uma metodologia tecida no processo, aquela que possui pressupostos teórico-metodológicos, mas que se preocupa, primordialmente, com o mapeamento atento do processo, com a vivência do percurso mais do que com o cumprimento de metas elencadas: uma metodologia cartográfica, que tem como sentido o acompanhamento de percursos, a implicação em processos de produção, a conexão de redes ou rizomas; e na qual a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015).

Por fim, para a nossa pesquisa, propomos caminhos e experimentações, não propriamente métodos, mas um *ethos* (no sentido grego desta palavra, uma atitude, uma postura, um modo de existência), como pontuamos em linhas anteriores e aqui reafirmamos. Assim, nossa pesquisa é, usufruindo das palavras de Foucault (2005), “uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir, em que tudo, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (p. 342).

1.6 Percurso da Tese

Toda nossa produção está ancorada na pluralidade da construção, por ser evidente que, num percurso como este, no mínimo duas pessoas (orientador e aluna) o traçam conjuntamente. Todavia, este item tem uma distinção: apenas em alguns de seus trechos, a pessoa que disserta se apresentará no singular, em primeira pessoa, em virtude de um pequeno recorte para o traçar pessoal da

pesquisadora enquanto pós-graduanda. A conjugação voltará à terceira pessoa do plural nos demais itens, fazendo jus à coletividade inerente a uma pesquisa (ciência é feita dentro do coletivo).

De acordo com as palavras de Petronilio (2012), procurar a verdade é se redescobrir no momento, não perdendo tempo. Para ele, há sempre uma revelação final de que há verdades a serem descobertas no tempo que se perde. Compreendendo que o “tempo que se perde” é o tempo que se empreende, que se dedica, que se tenta, temos desse tempo resultados essenciais de aprendizagens. Assim, inicio este tópico reconhecendo os muitos frutos, as aprendizagens (re)colhidas em razão desse percurso, dessa busca, desse “tempo perdido” sem perder tempo. As ações de aprender e ainda relembrar, registrar, reconhecer cada momento vivido no passado fazem parte da busca do aprendizado contínuo, do reaprender e do reanalisar o percurso.

É da natureza humana, é do mundo dos signos essa busca pela verdade e pela razão do tempo empreendido, do adquirido, do aprendizado. E, por mais que seja complexa e profunda essa busca do significado e do significante concernentes ao signo, há o encontro de respostas por meio das virtudes do pensamento disposto, que nos proporciona o tempo e o encontro nessa busca.

Traçar o percurso vivido é rememorar o passado; contudo, embora o passado reporte à memória, não há nele impedimentos de revelar a busca do presente e os anseios do futuro. Vemos o passado não limitado a um depósito da memória, mas como uma espécie de séries descontínuas que registram os meios postos em prática para superação das decepções, para descortinar as razões do tempo empreendido, para oportunizar as percepções do aprendizado adquirido; e, assim, redescobrir, por vezes, o passado é descortinar o âmago do “tempo perdido”.

Seguindo o próprio Deleuze, que nos embasa em teorias e práticas, utilizamos a filosofia não voltada para o passado e para as descobertas da memória, mas para o futuro e os progressos do aprendizado. Traçar esse percurso é reconhecer o que sabíamos (ou não sabíamos) no início, é contemplar o que apreendemos hoje, é vislumbrar o que se busca para o futuro e é, especialmente, detectar o quanto se aprende progressivamente e o quanto esses aprendizados se revelam ao final de cada fase que ultrapassamos.

Os frutos do percurso pessoal que aqui contemplamos foram plantados a partir das inquietações adquiridas nos sete anos de docência no ensino público

estadual no Tocantins e regados durante as experimentações da dissertação de mestrado, desenvolvendo-se com e nos encontros com colegas de turma e grupos de estudos, com e na orientação científica da pós-graduação, com Deleuze, com Guattari, com muitos outros autores e com tantas colaborações humanas e virtuais que trouxeram experimentações, deiscências e devires, e construíram afetos, sonhos e ações na reflexividade, na defesa e no agir sobre o ensino de gramáticas.

Os encontros foram compondo os pensamentos que, na medida em que se tornaram inquietação para uma pesquisa científica, deixaram os domínios do simples pensamento ordinário⁴, superaram a padronização do ato de pensar, transformaram as inquietações em problemas e se dispuseram pela criação de conceitos resolutivos que almejam chegar ao novo. Deleuze e Guattari nos indicam que mais importante do que dizer qual é a realidade da filosofia é o modo como filosofar, como 'fazer' filosofia, isto é, o modo como pensar as mesmas coisas de outras maneiras, de novas maneiras. O pensar aqui é filosófico e a criação é científica; o cientista também é criador, ele cria a partir de referências. Desse encontro, resultou esta pesquisa científico-filosófica.

Participar de encontros é participar de uma união de corpos que se compõem. Deleuze (2002, p. 25), ao teorizar sobre a ética de Spinoza, defende que "[...] quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente [...]". Nessa fase da tese, destaco alguns bons encontros⁵ que resultaram em afetos e efeitos, pois, por serem bons, aumentaram as minhas potências e a minha capacidade de existir, potencializaram as minhas ações enquanto sujeito-pesquisadora. Todos eles compõem este trabalho, fazendo parte de seu nascimento e dos enfrentamentos diários necessários para a sua construção e o seu crescimento. São eles os encontros descritos a seguir:

- com o meu orientador, Doutor Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, com quem pude vivenciar um fluxo constante de encontros, juntando-nos para

⁴ Segundo Teza (2016, p. 223), é preciso compreender do que se trata o "pensamento ordinário". Ordinário é o que se move em uma única direção, que respeita uma ordem, que avança conforme a sucessão dos elementos conforme dispostos. Ordinário é também o adjetivo para aquilo que é mais banal, vulgar, para aquilo que é costumeiro e habitual. Não se liga, portanto, a qualquer pensamento, mas à imagem "clássica" do pensamento.

⁵ Os bons encontros são, sobretudo, possibilidades de se viver uma vida mais potente, alegre, expansiva, no sentido de abrir caminhos para o que cada um pode e deseja, enquanto sujeito no/do mundo (STRAPPAZZON e MAHEIRIE, 2016).

compartilhar de aspectos formais e informais, numa partilha cotidiana que inevitavelmente propôs a composição de relações profissionais, intelectuais, de amizades, de trocas afetivas e de auxílios mútuos. Tal convivência fez refletir o quanto os sujeitos, uns diante dos outros (na vida, na profissão, nos estudos etc.), compõem uma relação em que são afetados mutuamente. Strappazon e Maheirie (2016) nos dizem que não há álibi para isso, se encontros não afetam nossas sensibilidades, não causando mudanças em nossos cotidianos, simplesmente não estamos ali, sendo por essa afecção que nossos corpos se definem e sendo nessa ética que se encontram nossas moradas, enquanto humanos. Dos encontros podem emergir a tristeza (o que diminui a potência de ação dos corpos) ou a alegria (quando há o aumento da potência de ação);

- com os conteúdos e com as experimentações possibilitadas pelas disciplinas e pelas outras atividades desenvolvidas no curso de doutorado diante das quais cresci, diminuí, cresci novamente, coube e descoube várias vezes, como uma *Alice no País das Maravilhas*, nas medições – tão novas, abruptas, complexas, desterritorializantes – do ensino e da aprendizagem na pós-graduação;
- com minha amiga-rizoma (do Mestrado para a vida), Priscila Venâncio Costa, com quem partilhei, compartilhei, vivenciei os seis anos de trajetória da pós-graduação. Diante dela e com ela, também fui Alice e visitei o seu país das maravilhas; um ‘mundo de Priscila’, cujos sentidos eu não sabia perceber, pois eles pareciam não ter regras (só faziam sentido, e pronto!) em comparação com o meu mundo, com o meu bom senso pré-estabelecido. No ‘País das Priscilas’, assim como na obra de Lewis Carroll, o sem-sentido faz sentido e o que tem sentido para mim, não faz tanto sentido lá; com ela cresci, estudei, diminuí, estudei mais, sorri, estudei ainda mais, chorei, comemorei, e continuamos a estudar. O encontro com Priscila é fabuloso, fantástico, intelectual, bem-humorado, único, alegre, filosofia pura, é acontecimento: “tudo estava no lugar nos acontecimentos de minha vida antes que eu os fizesse meus; e vivê-los é me ver tentando igualar a eles como se eles não devessem ter senão de mim o que eles têm de melhor e de perfeito” (BOUSQUET, 2003, p. 151). Com ela eu rizomatizei, rizomatizo, dando origem afetiva e intelectual a muitos outros ramos.

- com o Grupo de Estudos GsO⁶, encontros que foram sendo expandidos para além das temáticas da pós-graduação. E como crescemos juntos! E como colhemos! Desse encontro, pude tirar respaldos intelectuais e afetivos. É um lugar de afecto, e estou lá diante das afecções, afetando e sendo afetada sempre positivamente. Afectos segundo Deleuze, que não são simples sentimentos ou afecções: eles “transbordam a orça daqueles que são atravessados por eles. São saturações, zonas de limites, passagens de um estado a outro” (DELEUZE, 2015, p. 100). Numa teoria dos afectos, o sujeito é deslocado pelos afectos para tornar-se outra coisa diferente do que era (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2018, p. 1811), movimento comum nesse encontro com o GsO: deslocamo-nos constantemente e tornamo-nos outras pessoas ao sermos afetados uns pelos outros;
- e, indiscutivelmente, com os encontros com Simondon, com Deleuze, com Guattari, com Morin e com Sérres, com os quais pude construir agenciamentos que me trouxeram novos olhares e pensares, abrindo-me múltiplas dimensionalidades como, por exemplo, a ótica da transdução, da imanência, da transversalidade, da complexidade e da teoria-rede que, somadas à questão do ensino e da aprendizagem de gramáticas, compõem o arcabouço das minhas inquietudes e de minhas produções nos últimos anos.

Ora, o acompanhamento de processos e o cartografar existente no percurso exigem, também, a produção coletiva do conhecimento; conseqüentemente, reafirmo que há sempre um coletivo se fazendo com a pesquisa, e uma pesquisa se fazendo com o coletivo; ou seja, há muitos encontros e pensamentos nesta construção acadêmico-filosófico-científica. Nessa reflexão, entendo porque Barros (2015, p. 8) diz que, “quando um encontro se dá, uma inquietude desassossega o corpo e nos lança, nos força a pensar e esse pensar para nós é sempre um pensamento minoritário⁷”. Ele complementa ainda dizendo que os encontros se dão antes mesmo das efetuações psicofísicas; os encontros que se efetuem em nosso corpo, forçando-nos a pensar e possibilitando as nossas movimentações, provavelmente,

⁶ Grupo sem Órgãos, em alusão ao Corpo sem Órgão (um espaço onde o desejo se move), conceito de Deleuze e Guattari, utilizado em *Anti-Édipo* e *Mil Platôs*;

⁷ Temos a minoria não como algo que seja quantitativo, e, de certa forma, também não é algo qualitativo, mas algo que sempre está a fugir das relações de poder e saber, isto é, o que não se faz de hegemônico, portanto, estratificado, como a cultura, a história e a doutrina, mas antes de tudo, é pensar a vida, o devir e o próprio pensamento.

nascem de pensamentos compostos por um emaranhado de encontros e tantos outros pensamentos prévios (BARROS, 2015, p. 8).

Percebo agora que, rememorando meu percurso acadêmico, o tema 'gramáticas', mesmo que antes, na ótica reduzida "gramática", já estava presente constantemente em minha vida. Em 2006, como trabalho final do curso de Letras, na Universidade Católica de Goiás, produzi uma monografia cujo título, "A importância da gramática", resume toda a inquietação relacionada ao tema já existente naquele tempo. Nela, abordei noções teóricas acerca da gramática e a da relação entre ensino e gramática.

Nos percursos acadêmico-formativos seguintes, a preocupação com as questões do ensino e da aprendizagem da norma padrão seguiram como temas nos trabalhos finais, nas apresentações e nas discussões instigadas. E, durante toda a atuação em sala de aula como professora de Língua Portuguesa, fiz buscas por métodos de ensino que possibilitassem, da melhor forma, aos meus alunos o desenvolvimento de uma aprendizagem acerca do uso padrão da língua, bem como da percepção da língua como tradução da realidade ao nosso redor e de cada indivíduo como usuário que pode e deve ser crítico, ativo e participativo na sociedade por meio do bom uso da normatividade existente e disponível.

Chegando ao Mestrado, em 2017, tive a oportunidade de aprimorar meus argumentos, aprender novos caminhos, expandir e elucidar meus embasamentos e, especialmente, fortalecer e enriquecer minha escrita intensiva em defesa do ensino de gramáticas. As inconsistências acerca do ensino de Língua Portuguesa, os defasamentos criados ao longo dos tempos na transmissão dos conteúdos gramaticais e as dúvidas sobre o valor do trabalho com a normatividade gramatical nas classes iniciais do Ensino Fundamental foram as grandes preocupações que nortearam a pesquisa de mestrado (SILVA, 2019, p. 9).

Para chegar à tese, passei pela obrigatoriedade de cumprir os créditos que me possibilitaram a imersão em seis disciplinas, tais como Tópicos em Gramática e Ensino I, Metodologia em Estudos Interdisciplinares da Linguagem e Fundamentos de Gramática e Ensino, que foram indispensáveis para o desenvolvimento deste trabalho. As disciplinas abordaram aspectos acerca do ensino e da aprendizagem gramaticais e da vivência paradoxal das gramáticas rizomáticas. Dessa forma, grande parte das abordagens teóricas desta tese foi construída no decorrer dos

conteúdos apresentados nas disciplinas, bem como, especialmente, o delineamento final dos teóricos selecionados para compor o trabalho.

O amadurecimento intelectual foi respaldado ainda, dentre outros, pelos seguintes trabalhos: a coordenação de eventos, por três anos consecutivos, da Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, momentos nos quais pude organizar apresentações, realizar comunicações de manuscritos, trocar experiências com colegas de outras áreas de estudo e publicar artigos; a participação na comissão organizadora do Projeto: Subjetivação, Percepção e Educação: entre diálogos, que potencializou os estudos temáticos; a realização de apresentações dos Métodos de Pesquisa utilizados na Dissertação, momentos nos quais consegui afirmar, reafirmar, aprender e reaprender acerca dos métodos de pesquisa da nossa linha de estudos; a participação na organização e apresentação no curso Artes, Leitura e Perceptos, que possibilitou imersão e ampliação das leituras e percepções das acepções de teóricos que embasam esta tese; as conferências, os chás e os cafés (*on-line*) temáticos auxiliaram nos encontros com as teorias de Simondon, Deleuze, Guattari e outros teóricos que nos servem de embasamento; leituras, releituras e apresentações do livro *Pistas do Método da Cartografia* fizeram com que os temas fossem sendo cada vez mais apreendidos e utilizados.

Ainda antes de chegar à tese, o caminho foi sendo construído mediante muitas leituras, horas de dedicação e estudos para produção de livros e artigos que compõem esta tese de forma direta ou indiretamente. Dentre eles, o *Abecê Filosófico da Arte-cartografia* (2020), *Arte-Cartografia* (2020), *Educação-Cartografia* *Possibilidades de Agenciamentos e Devires na Educação Infantil* (2020), *Territórios linguísticos e paradigma(s) científico(s) gramatical(is) que contemplem a relação paradoxal entre a necessidade de um padrão e a realidade linguística mutável* (2022), *Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos e alagmáticos: caminhos para o letramento-cartografia* (2021), *Concepções gramaticais na prática do professor: reflexões em defesa de um devir variável de aliança e comunicação entre as diferenças* (2019).

Esta tese que, por conseguinte, é uma escrita que dá continuidade e que amplia essas posturas acadêmico-profissionais das quais já venho fazendo parte desde os primeiros momentos da graduação, tendo sido ampliada por outros estudos mais recentes, que refletem os aspectos filosóficos como caminhos

possíveis para as práticas de ensino; ela nasce, então, da compreensão propositiva em vivenciar os procedimentos cartográficos que possibilitam percursos passíveis de descobertas, de experimentações, de validades e funcionalidades reais no ensino de língua.

É certo que, num percurso de tamanha seriedade, como a construção de uma tese, existem os momentos de recuos, de retomadas, de reavaliações e, também, de decepções. Nas palavras de Petronilio (2012), “a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado: quando o objeto não nos revela o segredo esperado ficamos decepcionados”. Este trabalho passou por contrariedades trazidas em razão da pandemia, que podou em nossos planos as perspectivas iniciais de executar um projeto de pesquisa aplicada em campo, agindo de modo atuante e inovador, levando a alguns alunos oportunidades de experimentar (na prática) todos os conceitos aqui teoricamente abordados. O isolamento social, ao qual toda a sociedade precisou se submeter, ceifou, também, a intenção de executar – numa espécie de ação social que precisaria de pelo menos dois anos de exercício – a vivência de um laboratório de língua portuguesa que oportunizasse a execução de projetos, de experimentações didáticas, de auxílios múltiplos a professores de língua portuguesa de escolas com carência ou déficit no ensino e na aprendizagem da língua.

Superada a decepção e cientes da obrigatoriedade de uma retomada e de ressignificações, partimos para um replanejamento, ao qual foi necessário incorporar uma completude totalmente teórica nesta pesquisa que, de fato, hoje temos ciência, foi um caminho tão e mais primordial por se tratar de abordagens ainda pouco difundidas. Diante disso, percebemos a necessidade e a relevância de um maior volume e aprofundamento das produções científicas que possam construir embasamentos teóricos empíricos e imanentes para as futuras práticas relacionadas aos estudos linguísticos. Afinal, assim como Simondon diz, os objetos técnicos precisam sair da obtusidade e ter seus processos analisados com seriedade; é nessa linha de compreensão que consideramos que as propostas de práticas relacionadas ao ensino de língua necessitam de embasamentos teóricos, específicos, sólidos e extensos que resultem de e para contextos práticos mais dignos da processualidade complexa que é o ensino e a aprendizagem.

A partir daí, traçamos um percurso metodológico e estratégico que pudesse agregar as situações novas como aspectos constituintes da realidade pesquisada;

afinal, as imprevisibilidades são próprias de pesquisas com base em referencial complexo e transdisciplinar que admite uma reorganização diante de desordens, incertezas e dúvidas inerentes à realidade que, como diz Edgar Morin (2015), “é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir” (p. 83).

Pelo olhar que debruçamos para as compreensões dos métodos da cartografia em nossos estudos, já usufruímos de uma preparação prévia, constituída de respeito e de atenção às flexibilidades necessárias e possíveis. Realizar uma pesquisa dentro de um cenário pandêmico só reforça a percepção de que a investigação, embora contendo prévios e consideráveis planejamentos, precisa sempre estar apta ao flexível, à necessidade de adaptação aos novos contextos que possam surgir cotidiana ou surpreendentemente.

Com todas essas considerações, este texto se fez assim, com estas partes e com estes conteúdos:

- O primeiro capítulo, constituído por esta introdução, contém as abordagens temáticas, os objetos, as perguntas, os objetivos, a justificativa e os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa; assim, com o intuito de resumir e apresentar toda a pesquisa, expomos neste capítulo uma composição dos embasamentos teóricos e das metodologias utilizadas ao longo da pesquisa e, especialmente, almejamos deixar claro, neste espaço, as inquietações que nos movem para os estudos em questão, destacando as perspectivas de uso das teorias abordadas para a construção de novos caminhos para o ensino e aprendizagem da língua;
- O segundo capítulo, ‘Transversalidade teórica: construindo um embasamento rizomático’, é a parte do trabalho na qual apresentamos alguns destaques concernentes à vida, às obras e às perspectivas existenciais dos autores que recortamos como principais fontes de nossos embasamentos, produzindo uma conversa sobre suas asserções e sobre os conceitos que envolvem as propostas desta pesquisa;
- O terceiro capítulo, ‘(Trans)Gramáticas: conceitos e perceptos’, propõe conversar sobre a língua, sobre a língua portuguesa, sobre a norma e sobre as variedades linguísticas. É o capítulo no qual a tese se potencializa, iniciando o cumprimento da exigência do novo que se estende pelos próximos capítulos. Nos itens deste capítulo, teorizamos acerca das línguas-rede, com

seus fluxos, suas conexões e suas heterogeneidades; e pensamos acerca das gramáticas-rede (com suas multiplicidades, funcionamentos e funcionalidades), as quais consideramos ser um novo, viável e necessário caminho a seguir na educação;

- O quarto capítulo, nomeado 'Modos de existência do objeto técnico: pensando linhas segmentárias para a reterritorialização transdutiva', traz as aproximações das teorias de Gilbert Simondon com o ensino e com a aprendizagem da língua portuguesa. Aqui traçamos segmentos, ou linhas segmentárias, como proposta de relacionar os conceitos filosóficos e o ensino de gramáticas, buscando superar a dicotomia e a estagnação existentes nas metodologias de ensino;
- No quinto capítulo, 'Benefícios/contribuições da filosofia para um ensino imanente das gramáticas-rede na língua portuguesa: experimentando a paradoxalidade dos territórios linguísticos', finalizamos com uma abordagem acerca do que consideramos como benefícios e como contribuições da filosofia da linguagem para um ensino imanente das gramáticas-rede no ensino da língua portuguesa, na disciplina Língua Portuguesa, nos conteúdos gramaticais – territórios nos quais é necessário a experimentação da paradoxalidade dos territórios linguísticos.

Finalizando, nas Considerações Finais, aponto as principais conclusões da pesquisa, bem como as possibilidades de investigações futuras, na qual o percurso se deu transdutivamente, pois deixamos partir, do centro de nosso ser, as inquietações e, conseqüentemente, as posturas propositivas para as diversas direções em que as problemáticas existem. Assim, transduzimos nessa correspondência às descobertas de dimensões a partir das quais se define uma problemática.

2 TRANSVERSALIDADE TEÓRICA: CONSTRUINDO UM EMBASAMENTO RIZOMÁTICO

O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos. (DELEUZE, 2013:46)

Para este capítulo, separamos a tarefa de destacar algumas questões concernentes à vida, às obras, às perspectivas existenciais, aos conceitos-contornos dos autores que recortamos como principais fontes de nossos embasamentos; produzimos uma apresentação com vistas a conversar sobre suas defesas, suas posturas e seus feitos que dão rumos às propostas de superação das inquietações desta pesquisa; discutimos e expomos a transversalidade existente entre as ideias destes pensadores e as convicções e conceitos que temos construído, a partir deles, para refletir todas as problemáticas mencionadas nesta produção.

Consideramo-los transversais por ver na junção desses autores a existência real dos sentidos da transversalidade proposta por Guattari (2004), especialmente porque:

as dimensões em transversalidade jogam inexoravelmente com multiplicidades, pluralidades e com o entendimento de que nenhum “objeto” ou sujeito é expressão neutra, “pura”, não miscigenada. Tudo é trama na transversalização de linhas em diversidade que podem tanto estabilizar identidades provisórias quanto se acelerarem na “caotificação” das referências e trajetórias. O compromisso que se faz é com o seguir, inventar e compor arranjos produtores de realidades que enunciam modos diversos, inéditos e incertos de agir-pensar a potencializar outras maneiras de existir. Estas não têm um roteiro definido e, nutridas em lógicas desejanças a articularem transversalmente heterogeneidades, podem tanto estabilizar inéditas trajetórias de subjetivação quanto também fomentar acelerações e, ou, paralisias abortivas de horizontes. (SIMONINI e ROMAGNOLI, 2018, p. 927)

Seguindo a ideia de que “os conceitos perfilam o plano intensivo de encontros e relações que perpassam experimentações e agenciamentos que se conectam e se ligam como virtualidades” (SANTOS, 2013), concordamos que existem relações de vizinhança entre os conceitos; dessa forma, buscamos ativar alguns pontos das

teorias de nossos intercessores para estabelecer um diálogo entre os campos que se atravessam, visando a uma compreensão conjunta e complementadora da processualidade a que se destina o nosso recorte na educação formal: a convivência paradoxal entre as variantes linguísticas e a norma padrão da língua.

Listemos, portanto, os seis teóricos e suas asserções que nos inspiram na linha reflexivo-filosófico-propositiva deste trabalho:

- Gilbert Simondon, com o conceito de transdução e, especialmente, com as contribuições acerca da ideia de tecnicidade, utilizada para a compreensão da gramática como objeto técnico; dele, ainda abordaremos sobre a individuação, passando pelas suas teorias do pré-individual e da metaestabilidade;
- Gilles Deleuze, com suas conceituações acerca do rizoma, do devir e da imanência, que se constituem como fios condutores das nossas pesquisas nos últimos anos e principais embasamentos dos nossos pensamentos em prol de novas perspectivas para o ensino e para a aprendizagem; conceitos que aqui, mesmo que indiretamente, serão firmemente considerados em razão da inerência ao caminhar que propomos;
- Félix Guattari, com os conceitos de transversalidade, (des)(re)territorialização, caomose, bem como por suas colaborações com os pensamentos deleuzeanos, que trazem suportes às nossas propostas de novos pensares e novas práticas pedagógicas;

Abrimos, aqui, parênteses para comentar sobre esses dois últimos filósofos, em razão da relevância que damos à suas produções conjuntas: “Deleuze e Guattari teceram juntos uma obra aberta, uma filosofia radial, que mergulha no caos, e extrai dele belos conceitos” (AMORIM, 2020). Entre eles exalou uma lealdade apreendida na arte de escrever a quatro mãos, bem como um respeito mútuo construído pelos momentos compartilhados e pelas cotidianas proposições compostas sobre direito, política, parâmetros sociais disfuncionais e sobre a latente necessidade de rever e reconstruir convicções há muito solidificadas e/ou insuficientes para as atuais problematizações da humanidade.

Destacamos, então, a informação visitada em Costa (2019), que apresenta essa união de pensamentos como uma produção intelectual de caráter

revolucionário, destinada a combater o conformismo social. A partir de uma releitura de Barcelos (2011), essa autora destaca uma menção que diz respeito ao modo desconfiado e descontente como Deleuze e Guattari compreendiam o sistema vigente, dentro de uma sociedade que consideravam “autoritária e tirânica, assinaladora de leis, normas e regras a serem pensadas, elaboradas e seguidas, de forma a movimentar um sistema burocrático cuja função seria organizar, vigiar e estabelecer controle sobre a vida das pessoas” (COSTA, 2019, p. 13).

Seguindo a lista dos teóricos, elencamos agora:

- Edgar Morin, com o conceito de complexidade, proposta que dialoga com a linha de pensamento que seguimos, ampliando nossas fontes de reflexão quanto à necessidade de repensarmos propostas e vivenciarmos práticas que sejam emancipadoras, experimentando métodos além dos instituídos e, comprovadamente, insuficientes para as atuais demandas para o ensino e para a aprendizagem dos indivíduos;
- Michel Serres, com a teoria do terceiro instruído, lógica que se contrapõe – e complementa – à lógica clássica, sendo fundamental no processamento de fenômenos complexos, fragmentados pela recomendação cartesiana e pela falta de relações que conduziu a uma perda de sentido humano, especialmente nos comportamentos voltados à educação;
- Bruno Latour, com suas colaborações a partir da teoria ator-rede, construindo argumentos para a defesa da reciprocidade possível e lucrativa das relações positivas e respeitadas entre humanos e não humanos.

Os conceitos têm histórias que se desdobram, entrecruzando-se; podendo, cruzar com outras problemáticas, com outros planos de imanência, estabelecendo infinitas conexões. Os problemas humanos, dentre eles a educação, são reais, imanescentes, por essa razão, a escolha, aqui neste trabalho, da filosofia como direcionamento das buscas resolutivas, pois,

o filósofo cria conceitos para uma realidade determinada: esta vida, esta existência, com estes problemas e estas questões a se resolver. O ato filosófico continuamente reconceitualiza a existência, encarando os problemas e encontrando novas formas e existir. Ainda assim, conceitos não nascem do nada, claro, e também não são feitos de qualquer maneira, eles também possuem histórias. Ainda assim, não é qualquer coisa que podemos chamar de conceitos, eles nascem sendo atualizados por

conceitos antigos, ou por adição e subtração de componentes que os constituem. Por isso a história da filosofia é diferente do ato de filosofar. O historiador da filosofia, e isso vale para os professores de filosofia, fala dos conceitos em seus devires, suas transformações e criações. Os filósofos não filosofam por um ato de espontaneidade, eles mergulham no caos, mas armados de conceitos antigos, retirados de filósofos anteriores. Mas criar conceitos é sempre romper com a história, é ser extemporâneo. Os problemas não são históricos, são imanentes. O filósofo olha para o presente, pedindo por um futuro, criando mundos; já o historiador olha para o passado, tentando compreender o presente. Por isso não podemos dizer que os conceitos se misturam com a história. O que eles realmente possuem é devir. (TRINDADE, [2023]).

Usufruindo disso, realizamos esse cruzamento teórico com objetivos múltiplos, pois encontramos nas vastas pesquisas de nossos intercessores, em teses e em outros trabalhos pesquisados – mesmo que trilhando campos temáticos distintos – os direcionamentos que, conjuntamente, complementam a nossa reflexão e o nosso olhar para o presente e futuro, de modo que terceiro instruído, complexidade, rede, bem como “matrizes, rizomas e transduções são considerados como partes importantes dos experimentos criativos linguísticos profícuos” (OLIVEIRA, DUARTE e PEEL, 2019, p.8), sobre os quais debruçamos nossas atenções e pesquisas recentes.

Os conceitos têm devires, relações de vizinhança, zonas de convergência, diferentes pontes de conexões que ligam outros conceitos que não compartilham componentes, mas que possuem alguma relação com eles. “Um conceito é uma heterogênese, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança” e “as zonas e as pontes são as juntas do conceito” (DELEUZE; GUATTARI, 2010a, p. 28-29). Os conceitos se inter-relacionam e, por isso, suas ordenadas intensivas não devem ser apreendidas como gerais ou particulares, mas simplesmente como singulares. Cada componente é singular em seu conceito (DELEUZE; GUATTARI, 2010a, p. 31).

Os conceitos aqui entrecruzados, bem como a escolha dos pesquisadores que nos fundamentaram teoricamente, efetivam-se como continuidade, como ampliação e como aperfeiçoamento dos embasamentos da dissertação de Mestrado. Notabilizamos também que essa seleção não se enquadra numa orientação político-institucional, nem numa limitação à especialização disciplinar ou temática dos autores mencionados; todavia, instigamo-nos pelas afinidades estético-políticas observadas nas redes heterogêneas que tecemos nas leituras desses teóricos ao longo de nossos estudos. Atrevemo-nos a destacar, dentre eles, três responsáveis

pela maioria dos direcionamentos de nossos estudos recentes: Gilles Deleuze, Félix Guattari e Gilbert Simondon, os quais nos apresentaram tanta beleza filosófica, que nos retiraram de qualquer torpor em que pudéssemos estar, caso não os tivéssemos encontrado para clarificar nossas buscas intelectuais.

Nos tópicos a seguir, buscamos concretizar nossa pretensão de discorrer sobre cada autor. Talvez tracemos um breve perfil biográfico, no entanto, esse não é o intuito *a priori*; buscamos mais criar e/ou estreitar aproximações com as suas escritas, seus conceitos, suas ideias, suas propostas inovadoras. E, nesse território de encontros, os itens não seguem, propositalmente, uma organização hierárquica, mas foram distribuídos numa tentativa de que o(s) conceito(s) destacado(s) do autor em questão possam expor as conexões que pensamos ao linkar, rizomaticamente, com o(s) conceito(s) trabalhado(s) logo em seguida com um próximo autor.

De forma geral, dentre tantos outros que nos embasam e encantam, essa seleção é o recorte das nossas principais apreciações. Todos eles retêm nossa simpatia em razão do caráter inovador de suas teorias, que são voltadas para alguma transformação benéfica da humanidade e de suas atuações sociais, bem como da ousadia em expor suas criações com o propósito de defendê-las arduamente.

2.1 Gilbert Simondon: individuação, metaestabilidade, tecnicidade e alagmática

Toda a nossa proposta de um ensino transdutivo é realizada com base na filosofia de Gilbert Simondon, um filósofo e tecnólogo – nascido em 2 de outubro de 1924 – com conhecimentos voltados para a hidráulica, para a mecânica, para a eletrônica e para a termodinâmica; com obras que abrangem investigações em tecnologia, técnica, estética e individuação; com escritos em cadernos de pedagogia e de psicologia que contribuem para o estudo de novos processos de ensino e de aprendizagem dentro de um reconhecimento da existência e da eficácia de uma cultura técnica.

De Saint-Étienne, na França, Simondon estudou na *École Normale Supérieure* e depois na *Sorbonne*, onde obteve o doutoramento com a tese *A individuação à luz das Noções de Forma e Informação* (1958)⁸. Essa é a tese

⁸ Título original em francês: *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*.

principal de Simondon, uma obra que foi publicada em duas partes, sendo a primeira intitulada como *O indivíduo e a sua gênese Físico-biológico*, publicada em 1968; e a segunda nomeada como *A Individuação Psíquica e Coletiva à luz das noções de Forma, Informação, Potencial e Metaestabilidade*, publicada no ano de 1989. Uma obra organizada, segundo Campos e Chagas (2008), em torno de três centros:

no primeiro, aborda, fundamentalmente, a relação entre o homem e o objeto técnico, no segundo, a gênese e a evolução propriamente dita dos objetos técnicos e, no terceiro, a essência da tecnicidade. De início, avalia o mal-estar recorrente na sociedade contemporânea relativamente aos conhecimentos técnicos – atitude que ensejaria a coexistência entre uma postura dita tecnofílica e outra dita tecnofóbica – como algo explicável em função de um desconhecimento geral da natureza dos objetos técnicos. Enquanto alguns de nós desejariam conhecê-los (e adquiri-los) numa tentativa de acompanhar o fluxo tecnológico e impedir sua obsolescência, outros – rotulados de “conservadores” – não assimilariam, com a mesma facilidade, as inovações provindas dessa área. (CAMPOS e CHAGAS, 2008, p. 2)

Tal obra, consoante Barros (2015), mobiliza conceitos oriundos das “ciências naturais, como disparação, metaestabilidade e transdução” (BARROS, 2015, p. 8). Especialmente o conceito de transdução, a obra de Simondon inova não apenas na compreensão do indivíduo a partir do seu processo de individuação, mas também por “perceber a existência de uma realidade que antecede não só o indivíduo, mas o próprio processo de individuação, uma realidade que o próprio Simondon chamou de pré-individual” (Id, Ibid). Nessa condução, Simondon argumenta a individuação contínua do ser, aquele que nunca para de se individuar. Uma realidade pré-individual que, além de coexistir com o indivíduo, será também sua gênese.

Os termos que Simondon utiliza já são, historicamente, embasados e podem ser usados em tantos outros contextos. Em razão disso, a defesa de Simondon acerca de uma individuação contínua nos respalda e nos inspira na proposta por novas posturas diante do ensino de língua portuguesa, auxiliando-nos a responder muitas questões nas reflexões contidas, especialmente, no capítulo 4 deste trabalho. Tiramos disso um exemplo de que a obra de Gilbert Simondon, embora ainda muito pouco conhecida, constitui-se de valiosos respaldos para reflexões do cotidiano na sociedade, na educação e na vida das pessoas de um modo geral e se encontra, claramente, na origem de muitas das problemáticas desenvolvidas por filósofos contemporâneos.

Simondon produziu uma tese complementar⁹ de doutorado com título original *Du mode d'existence des objets techniques* (1958). *Os Modos de Existência dos Objetos Técnicos* teve repercussão pelo caráter ousado da proposta não fenomenológica e não tecnofóbica, construída para se pensar a gênese dos objetos técnicos, analisados pelo tratamento específico de suas utilizações reais, de seus funcionamentos. Como ressalta Barros (2015),

Simondon, ao propor uma nova forma de encarar o princípio de individuação, estende sua preocupação para pensar a questão do indivíduo para compor a sua tese secundária, neste caso, no que tange à questão dos objetos técnicos e, conseqüentemente, à questão da técnica, que já havia, de uma forma reduzida, aparecido na sua tese principal. Podemos notar que os anos 50 foram marcados por uma virada de pensamento no que tange à questão da técnica, pois antes dos anos 50, os discursos filosóficos que se apresentavam eram discursos críticos aproximados de uma tecnofobia, principalmente pela crise do humanismo presente no século XX e pelas afirmações de que o objeto técnico afastaria o homem de sua finalidade, alienando-o. (BARROS, 2015, p. 57)

Nesse contexto, Simondon se preocupa e propõe a noção de processo em substituição à ideia de centralidade do indivíduo. Nesse propósito, o filósofo contribui significativamente para uma desestabilização dos esquemas simplistas e para a concepção de uma síntese entre a tecnicidade e a vida, em sua forma natural. Seu pensamento conduz a uma consideração da existência dos seres individuados, independentemente de sua condição enquanto organismos vivos ou não vivos, estabelecendo, dessa forma, um novo paradigma de pensamento: a concepção do objeto técnico como parte indissociável do constructo social. Dessa forma, o indivíduo é definido pelas suas criações e, por ser inseparável do objeto, pelas relações que possui com eles. Os seres (sujeito e objeto) são, essencialmente, elementos transformadores e transformados dentro de uma mesma processualidade, num movimento de constituição contínua do indivíduo.

Apesar de ter recebido um crescente destaque, não apenas no campo da filosofia, mas também no das ciências sociais contemporâneas, reafirmamos que Gilbert Simondon permanece pouco conhecido no cenário acadêmico e intelectual, especialmente no brasileiro. Sua obra teve uma recepção que, embora progressiva, deu-se muito lentamente. Comprova isso o fato de que, na época da sua defesa de

⁹ Na França, nos programas de doutorado, o doutorando apresenta duas teses: uma tese que é considerada principal, e a segunda tese que é chamada de tese secundária ou complementar.

doutorado, apenas a tese complementar fora editada para a forma de livro; já os textos advindos da divisão da tese principal foram publicados, como citamos, apenas em 1964 e 1989, num intervalo de vinte e cinco anos.

Este destino, que provocou o inconformismo de alguns, talvez possa ser explicado pelo ineditismo e pela amplidão das questões que propõe às inúmeras áreas do conhecimento, além da propriamente filosófica: da Teoria da Forma à Teoria Informação e à Cibernética, da Psicologia e da Psicanálise à Sociologia e à Antropologia. Nos parece que ele estava à frente de seu tempo, o que se percebe pelo conteúdo das perguntas que lhe foram dedicadas após sua conferência na Société Française de Philosophie [Sociedade Francesa de Filosofia] (1960), onde a tentativa de reduzir os processos de individuação a um realismo puro ou a um nominalismo são patentes. Atualmente seu pensamento tem se expandido para além dos meios acadêmicos especializados, objeto de um interesse cada vez maior e sendo difundido por novas edições francesas, o aparecimento de vários de seus cursos, diversas traduções, uma revista (*Cahiers Simondon*), encontros mensais (*Athelier Simondon*), bem como várias publicações e eventos na França e fora dela". (ARAGON, 2014, p. 188-189)

Embora ofereça uma ampla possibilidade de recursos para se pensar as relações humano-sociais e também entre humanos e não humanos, de perspectivas variadas – sejam elas sociológicas, antropológicas, políticas, filosóficas, epistemológicas ou estéticas –, o filósofo ainda subsiste à margem da atenção intelectual brasileira e, frequentemente, é reduzido à questão da técnica, limitando o alcance de suas teorias, que vão muito além dessa simples abordagem. Explorando seu perfil filosófico, encontramos o filósofo da gênese e, portanto, comprovamos sua busca por uma filosofia que segue a gênese das coisas, considerando a evolução, sendo flexível e móvel como o processo do próprio devir. E, sendo a evolução um processo que não segue um percurso predeterminado, descrever um processo de evolução demanda uma flexibilidade, uma maleabilidade, uma ótica mais multidimensional e inclusiva; Simondon pensa diferentemente das linhas de pensamento ancoradas em enquadramentos, fundamentos, princípios e leis fixas.

Simondon é o responsável pela disseminação, na filosofia, das concepções de invenção, informação, alagmática, metaestabilidade, individuação, tecnicidade, alagmática e transdução¹⁰, dentre outras que asseguram alternativas valiosas para alcançar e/ou avançar na compreensão de tópicos centrais da contemporaneidade, tais como as relações entre indivíduo e sociedade, entre biologia e técnica, entre trabalho e capitalismo; ou para explicar a conceituação de mobilização coletiva, de

¹⁰ Para a qual nossos aprofundamentos se darão no item 4.5.

transformações sociais, da influência da tecnologia no cotidiano das pessoas, das tensões entre ética e ciência, das diferenças e similaridades entre natureza e cultura etc.; e também é importantíssimo por usar “a física quântica, a mecânica ondulatória, a cristalografia, a biologia, a etologia, a psicologia experimental, a cibernética entre outros para alicerçar suas ideias” (ARAGON, 2014, p. 190).

Em sua obra, há destaque, ainda, para uma perspectiva filosófica essencialmente interacionista ou dinâmica, que ele constrói para o tratamento de uma das questões importantes da história do pensamento ocidental: a natureza do indivíduo. Nessa perspectiva, a formação do indivíduo consiste em um processo de interação envolvendo não somente o ser individual, mas também o meio no qual esse ser se acha inserido no mundo. Assim, o autor se preocupa, primeiramente, com a ideia de um indivíduo que se encontra em uma relação ativa e permanente com o mundo; que está em contínua individuação; que não é substância ou matéria, ou forma; mas “um sistema tenso, supersaturado, acima do nível da unidade, não consistindo apenas em si mesmo e não podendo ser adequadamente pensado por meio do princípio do terceiro excluído” (SIMONDON, 2020a, p. 25). Nas palavras de Châtelet (1994),

Simondon percebeu bem que a filosofia, para ultrapassar os dualismos tradicionais: indivíduo-comunidade, forma-matéria, não deveria dar privilégio excessivo ao indivíduo formado, mas sim abordar energicamente o problema da individuação e ‘conhecer o indivíduo a partir da individuação, mais do que a individuação a partir do indivíduo. (CHÂTELET, 1994, p. 9)

Com essas acepções, compreendemos a originalidade da sua filosofia, dado o seu conhecimento aprofundado das ciências físicas e biológicas, o que lhe permitiu elaborar uma genética das singularidades, uma filosofia ampla que não se rendeu à paráfrase. Em razão desse conhecimento aprofundado, segundo Peres (2018), a leitura de Simondon se encontra fora de uma perspectiva exclusiva da filosofia, se levamos em consideração a abrangência de sua obra, bem como a visível disposição do autor em abarcar conceitos da física, da biologia, da tecnologia, da psicologia e da própria filosofia para a construção de um pensamento original e pertinente às incertezas e às contradições da contemporaneidade. Diante de tal amplitude, para ler e compreender Simondon, “é preciso ter uma abertura a esta interdisciplinaridade e dialogar com o próprio universo do autor” e, especialmente, “seguir com a sensação da não possibilidade de esgotar o conhecimento, de

conviver com o pensamento em constante elaboração, postura que provavelmente seja a mais coerente em relação a este autor” (PERES, 2018, p. 217).

Os subtópicos a seguir buscam dar conta de breves explicações acerca dos conceitos de individuação (e seus desdobramentos), metaestabilidade, tecnicidade e alagmática, selecionados, dentre os demais, por dois motivos: 1) é fato que a vasta obra de Simondon nos impede de abarcá-la em sua totalidade em apenas um trabalho; 2) consideramos que os conceitos em destaque são suficientes para a construção do pensamento que aqui buscamos argumentar e, também, com eles, podemos ter uma cosmovisão que pode ser utilizada para compreender a leitura de Simondon.

2.1.1 Da/na individuação

Embora nas linhas acima já tenhamos iniciado a utilização do termo “individuação” em algumas passagens – por ser praticamente impossível falar de Simondon, mesmo em linhas gerais, sem citar esse conceito –, é neste tópico que destacamos maiores aprofundamentos sobre esse pensamento simondoniano. Para pensar os processos de engendramento do indivíduo, o autor busca inspiração nos filósofos pré-socráticos, em especial, nos fragmentos de Anaximandro, com seu conceito *ἄπειρον* (infinito/ilimitado). A individuação, um dos conceitos reconhecido, utilizado e continuado por outros grandes filósofos como, por exemplo, Gilles Deleuze, é uma teoria que exerceu uma influência aguda ainda sobre pensadores como Jean Baudrillard, Georges Friedmann, Abraham Moles e Bernard Stiegler. Com esse conceito, Simondon

submete à crítica os conceitos filosóficos tradicionais de forma, matéria, átomo e substância, e elege como prioritários os de energia potencial, devir do ser, equilíbrio metaestável, informação, alagmática e, sobretudo, o de transdução. Simondon elimina, por meio destes conceitos, a necessidade de se procurar um princípio absoluto para a individuação, optando, então, por privilegiar, em sua abordagem filosófica, a própria operação a partir da qual o indivíduo vem a formar-se ou constituir-se. (CABRAL, 2016, p. 22)

Em linhas gerais, individuação é o nome dado a processos pelos quais os “indiferenciados” se tornam “individuais”, ou a processos em que componentes “diferenciados” se tornam “indivisíveis”, como um todo (CAMPOS e CHAGAS, 2008,

p. 4). O pensamento é a inquietação de Simondon, por isso, a teoria da individuação se faz como via de construção de bases importantes para uma evolução do pensamento, não devendo ser empregada como modelo classificatório para o que se faz na prática. Consoante Oliveira, Duarte e Peel (2019), “a individuação pode ser entendida como a teoria da constituição/formação do indivíduo, e essa formação ocorre em quatro esferas: física, biológica, psíquica e coletiva”. Ampliando, a “individuação significa tomada de forma, passagem de um estado a outro: de um estado pré-individuado, ou pré-singular, a um estado individuado” (OLIVEIRA, DUARTE e PEEL, 2019, p. 101).

A individuação é a organização de uma solução – uma resolução para um sistema objetivamente problemático. A individuação diz respeito à aparição de fases no ‘ser’ – a percepção das fases (gramática menor e gramática maior – gramática mestiça). Ela não é uma consequência que se deposita na borda do devir e que se isola, mas a própria operação enquanto efetuação. A individuação surge de uma supersaturação inicial do ser homogêneo e sem devir que, a seguir, estrutura-se e devém, fazendo surgir indivíduo e meio, a partir do devir que é resolução e conservação das primeiras tensões ou tendências sob a forma de estrutura. (OLIVEIRA, 2019b, p. 245)

Simondon expõe a “necessidade de compreender o ser individuado a partir do seu princípio de individuação e [...] apreender a individuação conforme o ser pré-individual (não havendo conveniência em apreender a individuação segundo o ser individuado)” (JARDIM, 2021, p. 21). E, portanto, compreender essa fase pré-individual nos auxilia a entendermos mais proficuamente a individuação: pré-individuação e metaestabilidade – abordagem do item a seguir –, são “conceitos que compõem juntos o não lugar da arte e da criatividade, cheio de potenciais inventivos, passagem por onde flanam aqueles que ainda lutam pelos modos mais elegantes de criação: a arte, a filosofia e a ciência” (OLIVEIRA e PEEL, 2022b, p. 10).

É na teoria da individuação, mais especificamente nas noções de metaestabilidade e informação, que Simondon fornece as bases de sua ética. Uma vez que a individuação é concebida como troca de informação, sendo condicionada pela ressonância interna de um sistema que se efetua de forma fracionada, não é possível admitir “nem uma ética da eternidade do ser, que visa consagrar uma estrutura uma vez descoberta, como definitiva e eterna”, “nem uma perpétua evolução do ser sempre em movimento...” (SIMONDON, 1989). Nem pura estabilidade, nem pura instabilidade. (ESCÓSSIA, 2003, p.181)

Colocando a questão da informação neste processo de individuação, Simondon valoriza essa fase do Ser, antes do indivíduo, a qual ele chamou de pré-individual. A informação não é uma coisa, mas sim a operação de uma coisa integrando num sistema e, ao ingressar, produz transformação nesse sistema. Numa atuação de operar, integrar e produzir, a informação age na matéria como uma pista potencial, energética e com ordens de grandeza a direcionar a individuação.

Não é, portanto, a mesma noção da teoria clássica da informação, como pode ser vista, por exemplo, em Shannon e Weaver (1948, 1949). Simondon (2020a) busca um conceito mais forte de informação, ligado às intensidades ou aos processos intensivos de diferenciação. Nessa busca, ele termina a introdução do livro, publicado a partir de sua primeira tese, reiterando que “a noção de forma deve ser substituída pela de informação, a qual supõe a existência de um sistema em estado de equilíbrio metaestável; a informação, diferentemente da forma, nunca é um termo único, mas é a significação que surge de uma disparação” (SIMONDON, 2020a, p. 33). O autor convoca o leitor a salvar a informação de uma visão reducionista, tida nas teorias anteriores. O novo olhar ampliado de Simondon é descobrir a informação no processo de individuação.

Ainda no tocante à realidade pré-individual, na tese de doutorado de Tebet (2013), a autora exemplifica a pré-individuação de modo didático e preciso. Encontramos nessa obra uma explanação da tarefa de conceituar o bebê como uma categoria independente da criança, como pertencente a uma fase pré-individual que, se apreendida, desvela novas compreensões acerca do indivíduo em sua potência de singularidade. Assim, para a autora, “compreender os bebês a partir dos conceitos de vida singular e imanência é, portanto, compreendê-los como seres pré-individuais, tendo em vista que, de acordo com Deleuze é a singularidade que marca a condição pré-individual do ser” (p.62).

Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual. Ele é diferença, disparidade, disparação (...) Mundo imbricado de singularidades discretas, tanto mais imbricado quanto mais estas não estejam ainda se comunicando ou não estejam tomadas numa individualidade: é este o primeiro momento do ser” (DELEUZE, 2010, p. 118).

Ser singular sem ser individual é a realidade primeira do ser, é a fase pré-individual, fase da potência inesgotável, fonte da dimensionalidade cronológica e topológica; é uma realidade fonte de operação da individuação; dá luz não somente

ao indivíduo, modelo da substância, mas também à energia e ao campo associado ao indivíduo. Assim, em Simondon, o indivíduo (vivente ou não vivente) é pensado a partir de uma realidade pré-individual. E, então,

Este primeiro momento do ser ao qual o autor se remete pode ser denominado como “natureza” [...]. Natureza compreendida como a primeira etapa da vida humana, como a condição do ser pré-individual. O conceito de bebê que constituímos, portanto, é o conceito do bebê como ser singular⁵², pré-individual. Os bebês são o devir, são exemplos de diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver. Nesse sentido, são natureza (Simondon), porque ainda não assimilaram as regras e restrições sociais do “plano de organização”, porque ainda não se configuraram como indivíduos. Estão imersos num plano de imanência e de possibilidades. (TEBET, 2013, pp. 63-64)¹¹

Nesse raciocínio, a singularidade é uma marca da pré-individuação (a natureza, o primeiro momento, a primeira etapa da vida) do ser, sendo o ser um sistema tenso, sobressaturado, acima do nível da unidade, mais que unidade, portanto, um ser em estado pré-individual. A pré-individualidade é aquela que nos leva à φύσις e ao ἄπειρον dos gregos antigos, leva-nos ainda ao campo de imanência de Deleuze, ao vácuo quântico de muitos físicos, à zeroidade¹², acrescentada por Deleuze às matrizes de linguagem e de pensamento de Peirce; leva-nos, também, a um novo modo de existência dos objetos técnicos (e estéticos) proposto por Simondon, que une, e isso interessa muito aos processos de ensino e de aprendizagem, energia, matéria e informação numa relação sempre produtiva e sempre transdisciplinar ou indisciplinar, ou até transversal, enquanto componente ontológico (OLIVEIRA e PEEL, 2022b, p. 11).

Ao postular a existência de um regime pré-individual, Simondon o conceitua como mais que a unidade e mais que a identidade, criando uma perspectiva relativa do indivíduo que, dessa maneira, não é todo o ser. O indivíduo, para ele, resulta de

¹¹ Na citação mencionada, pode-se perceber que a autora utiliza uma nota de rodapé numerada como 52, da qual ela disse: “Há de se destacar aqui que a noção de singular nada tem a ver com o debate entre infância plural ou singular travado entre os sociólogos da infância de língua inglesa. No interior desse debate a compreensão da singularidade do bebê implica pensar o conjunto dos bebês como plural e nunca como singular” (TEBET, 2013, p. 64).

¹² A zeroidade é o lugar da movimentação infinita e caótica de onde brotam nossas intuições e abduções. Nas considerações de Pierce a percebemos como o campo de imanência; na obra deleuzeana, a zeroidade se constitui como a condição de imanência, como um antes da primeiridade em Pierce (2005), não sendo uma quarta categoria, mas uma imagem-percepção com o grau zero de dedução que está contida nas outras três categorias (primeiridade, secundidade e terceiridade).

um estado do ser no qual ele não existia nem como indivíduo, nem como princípio de individuação, mas como realidade pré-individual.

A individuação, como fase seguinte da pré-individuação, constitui-se como um processo permanente que faz aparecer não o indivíduo isolado, mas o par indivíduo/meio, somando todas as assimilações de regras e restrições vividas no “plano de organização” social e na sua contínua configuração como indivíduo. Em outras palavras, “a individuação nunca se dá por completa e/ou acabada, proporcionando transformações aos seres vivos como resultado de suas inesgotáveis potencialidades e/ou competências intelectuais” (JARDIM, 2021, p. 23).

Nessa empreitada de compreender a individuação, a noção de informação apresentada por Simondon, como adiantamos em linhas anteriores, pode mobilizar ainda mais nosso pensamento. Para se individuar, segundo Simondon, o sistema precisa de um sentido. A informação é, portanto, esse sentido pelo qual um sistema se individua; é um processo segundo o qual se implica todo o campo problemático de uma operação de individuação; é a dimensão organizadora e resolutive para a qual devêm as incompatibilidades de um sistema não resolvido. Vemos, portanto, que a noção de informação de Simondon se diferencia da utilizada pelos teóricos da Teoria da Informação.

Em Simondon a informação não será mais dividida em dois polos, ou seja, fazendo parte de um sistema de termos pré-definidos: emissor - mensagem - receptor. Se existe um sistema, este é o campo metaestável composto de diferenças intrínsecas e potenciais. A informação será, nesse contexto, “sempre atual, pois ela é o sentido segundo o qual um sistema se individua” (SIMONDON, 1989a, p. 23), “a significação que surge de uma diferenciação” (SIMONDON, 1989a, p. 28). Se há indivíduos, eles são resultantes de um processo de informação, não são aqueles entre os quais a informação se transmite. Em termos simondonianos, comunicar será sempre criar uma novidade, individuar uma forma, *fasar o ser*, simulá-lo, no sentido de produzi-lo, e não de falseá-lo. A linguagem-comunicação, como uma individuação, é já a informação que surgiu como solução num campo de tensões. Mas, como nenhum indivíduo esgota o pré-individual, ela é ponto de tensão num campo sempre maior que a unidade. Além disso, entendida como informação, ela é simultaneamente resultante da individuação e agente da individuação. (MONTEIRO, 2012, p. 182)

Este estado do pré-individual dá à informação uma condição sinalética anterior a qualquer emissor ou receptor, ou mesmo anterior à transmissão da mensagem, como já dissemos. Vale repetir, ainda, que a informação age, então, na matéria como uma pista a direcionar a individuação; e o que ele quer com esta pesquisa é substituir a noção de forma e matéria pela noção de informação primeira,

acompanhada de noções como ressonância interna, potencial energético e ordens de grandeza.

A individuação é um processo central no qual o ser humano evolui para estados de maior diferenciação e ampliação da consciência. Nesse processo, como as adaptações e as inserções são contínuas, a individuação está sempre em progresso, sendo o sujeito individual considerado como um efeito dessa individuação progressiva, e não como sua causa. Por conseguinte, há uma ontologia, uma permanência e uma incompletude para esse processo de individuação que, criativa e dinamicamente, vai deixando sempre um remanescente pré-individual, o que torna possíveis as futuras individuações; isto é, cada fase é dotada de um equilíbrio metastático, possuindo um potencial de invenção de novas soluções e de criação de novas formas; no entanto, não eliminando as antigas: a individuação, de um indivíduo individual, é contínua, é criativa, é complexa, de maneira que:

Somente vivenciamos criativamente quando experimentamos individuações, desde as primeiras intuições, ainda enquanto bebês, fase belíssima e pré-individualizada, até as mais complexas, como a redação de uma tese de doutorado, ou a composição de uma peça sinfônica ou teatral; e essas individuações sempre produzem devires e meios associados, já que não somos nem criamos com a ausência da alteridade, tanto dos sujeitos quanto de seus agenciamentos subjetivos e objetivos. (OLIVEIRA e PEEL, 2022b, p. 7)

Viver, criar e experimentar são práticas, realidades, processos de individuação, e a individuação não tem coerência se for tratada como um modelo rígido e delimitado, visto que, para cada ser, a realidade é diferente, os processos se realizam de formas distintas, as fases são particulares. Conhecer, considerar e vivenciar o processo constituem o caráter da individuação. Em Simondon apreendemos que só é possível captar a individuação pela “individuação do conhecimento” e, por esse motivo, a coerência está em estimular o pensamento em direção às ações de um processo (palavra que, pelo seu próprio significado, já nos traz a ideia de movimento, de ação e de dinamicidade). A ideia-base de toda a teoria de Simondon se resume no que segue: o indivíduo não é uma substância, mas uma relação, ou seja, o resultado processual e contínuo de procedimentos de individuação.

2.1.2 Da/na metaestabilidade

O recurso conceitual de metaestabilidade, oriundo da termodinâmica – que implica as noções de energia potencial de um sistema, relacionando-se, ainda, às noções de ordem e de aumento de entropia, não existia para os antigos, que possuíam apenas as noções de estabilidade e instabilidade. A individuação, pensada da maneira como propõe Simondon, só foi possível depois do conhecimento da metaestabilidade (PERES, 2018), dessa forma, é preciso pensar, primeiramente, a metaestabilidade para chegarmos na compreensão da individuação.

Deleuze (2019) afirma que “a condição prévia da individuação, segundo Simondon, é a existência de um sistema metaestável” (p. 117), assim, aponta para a importância dada por Simondon ao conceito de metaestabilidade, indicando a sua relação com o processo de individuação. Com a metaestabilidade, Simondon desenvolve uma maneira de pensar as coisas na qual se concebe a realidade como cheia de potenciais, o que faz com que tenhamos de olhar para as relações e para os seres (polifásicos, cheios de estrutura e energia) como processos inacabados e dentro de relações em constantes tensões; como estados de complementaridade nos quais não se esgotam os potenciais. Assim, elabora uma maneira esquemática de ver o mundo que é basicamente elencada pela transdução (processo), modulação (controle das energias) e organização (complementaridade entre os processos e as energias), que compõem essa teoria metaestável proposta pelo filósofo.

Tomada da termodinâmica, dos estados em desequilíbrio, e partindo da ideia de energia em potencial presente em um sistema físico, a metaestabilidade é definida como o estado rico em potenciais, traduzindo a possibilidade de transformação de um sistema; é o motor da operação de individuação, que capta sua energia de um desequilíbrio, de uma instabilidade domada, de um caos, devendo, nessa proposta, “substituir a noção de equilíbrio estável pela de equilíbrio metaestável” (Simondon, 2009, p. 316). Como o próprio Simondon (2009) nos diz:

Somente a morte seria a resolução para todas as tensões. E a morte não é a solução para nenhum problema. A individuação é que resolve e que mantém as tensões em um equilíbrio de metaestabilidade ao invés de anulá-las em um equilíbrio estável. A individuação torna-se compatível com as tensões, mas não as relaxa; descobre um sistema de estruturas e funções no interior na qual as tensões são compatíveis. O equilíbrio dos viventes é um equilíbrio de metaestabilidade. SIMONDON (2009, p. 304)

Nessa linha de pensamento, o equilíbrio estável não explica o indivíduo vivo, em contínua individuação. Nesse sistema, “nenhuma transformação é possível, posto que todos os potenciais foram esgotados” (SIMONDON, 2009, p. 316). Assim, a noção de sistema de equilíbrio metaestável, a metaestabilidade, em que o indivíduo (vivente) age e, por suas atividades, se individua continuamente, transpõe-se e se transforma, sustenta-se e se prolonga.

A atividade relacional (indivíduo que se encontra em uma relação ativa e permanente com o mundo) implica a metaestabilidade, traço característico de todo regime que requer potencialidades. Mas se trata de um regime ou sistema constituído de/por tensão, no qual o indivíduo – principalmente o indivíduo vivo – mantém incessantemente e, mais que isso, o transporta, o impulsiona, propulsando, transbordando cargas associadas de realidade pré-individual. O estado metaestável do ser pré-individual, no qual se dá o que Simondon chama de uma “informação primeira”, é, por exemplo, um estado anterior à dualidade emissor/receptor e, por conseguinte, a qualquer mensagem a ser transmitida (SIMONDON, 2009, p. 36).

A metaestabilidade existe no próprio indivíduo enquanto sistema e não apenas no sistema que o indivíduo forma com seu meio. Nessa linha de pensamento simondoniano, as principais responsáveis pelas transformações permanentes do ser vivo são as atividades que partem do centro desse ser, ou seja, de sua *interioridade*. Espaços e movimentos próprios do vivente, e que, em razão sobretudo ao estado de equilíbrio metaestável, estendem-se em diversas direções e tem garantida uma autonomia energética necessária para esse processo contínuo, permanente, em constante renovação.

Em Espinosa, e igualmente em Simondon, todo o caminho da ética se faz na imanência. Nesse sentido, a ética da metaestabilidade é também uma ética da composição. É exigência de relação, de ressonância entre as diversas dimensões do ser. No caso do vivo, é a própria condição da vida, pois é na relação que a vida acontece e se mantém. (ESCÓSSIA, 2003, p. 183)

Por fim, nos indivíduos vivos, a metaestabilidade é interiorizada, garantindo uma ampliação dos seus domínios estruturais, pois o seu potencial energético não se esgota a ponto de alcançar um equilíbrio estável, ou seja, há sempre uma capacidade de individuação que caracteriza o vivente. A metaestabilidade é resolutive; a partir do grau de metaestabilidade que compõe a relação sujeito-mundo, nascem as percepções, enquanto caráter resolutivo, das quais os sujeitos se valem diante das problemáticas, num jogo metaestável perpétuo entre inquietações e suas respectivas resoluções. Assim, o sujeito vai se orientando, ajustando-se e se posicionando no mundo.

2.1.3 Da tecnicidade

Tem-se Gilbert Simondon como o grande filósofo francês pensador da técnica e da tecnicidade e que, embora mantido pouco conhecido, vem sendo (re)descoberto por uma grande quantidade de teóricos, especialmente a partir de 2010, principalmente nos Estados Unidos. Para nós, observar e conscientizar-se da tecnicidade imanente é parte das nossas construções teóricas com base em Simondon.

As discussões filosóficas de Simondon sobre o conceito de individuação iniciaram com a intenção de construir críticas às concepções atomista e hilemórfica do ser individual. Visualizando, o princípio de individuação corresponderia, no atomismo, a uma unidade atômica resistente e subsistente por si só, constituída de um núcleo de permanência estável. Nessa linha de raciocínio, o princípio de individuação é a existência da infinidade de átomos. E, segundo o dualismo hilemórfico, o indivíduo corresponderia ao resultado engendrado unicamente pelo par matéria/forma. Nessa linha de pensamento aristotélico, concebe-se o princípio de individuação “contido ou na matéria ou na forma, uma vez que a operação de individuação não é capaz de fornecer o princípio mesmo, mas somente de empregá-lo” (SIMONDON, 2020b, p. 25).

De outro modo, a tecnicidade é uma das duas fases fundamentais do modo de existência do conjunto constituído pelo homem e o mundo, dessa forma, não se aparta da análise das realidades que possuem um modo de existência dos objetos,

mas se caracteriza como uma relação do homem ao mundo, como um modo de ser no mundo do homem.

É, então, a partir da ruptura com o atomismo, com o substancialismo e com o hilemorfismo que Simondon desenvolve o conceito de tecnicidade, definindo-a, como dissemos, como uma das duas fases fundamentais do modo de existência do conjunto constituído pelo homem e o mundo. Para ele, a tecnicidade remete à fase em que o ser humano, dotado de interioridade e vinculado culturalmente a um universo simbólico coletivo¹³, como nenhum outro ser que vive, inventa seu mundo a partir de interações incessantes de um interior com um exterior.

Consoante Oliveira (2015), a tecnicidade é uma fase do modo de existência do humano em seu mundo, implicando fazer da técnica o vetor de uma afecção do vivente psicossocial, dos corpos que se individualizam psiquicamente e coletivamente, produzindo estruturas de sobrevivência e inter-relação¹⁴, mediante construções técnicas (mentais ou em objetos físicos) que prolongam seu ser e contêm uma realidade humana como um todo. Em outras palavras, a tecnicidade, ou a filosofia da técnica de Simondon, quer entrar no mundo e construir uma nova cultura técnica que permita a produção de técnicas que não reproduzam a servidão, nem a limitação, nem a negação das relações; que criar mundos e humanos que não tratem nem as pessoas nem as máquinas como “escravas”.

Por meio de uma proposta de reconciliação e de integração da realidade técnica à cultura universal, harmonizando as máquinas e as técnicas aplicadas aos seres humanos, Simondon reafirma constantemente o conceito de individuação. Para o autor francês, os objetos técnicos são os mediadores entre o homem e a natureza, e não há fundamento na oposição colocada entre a cultura e a técnica, entre o homem e a máquina. A tecnicidade seria, portanto, o transpor dessa postura dicotômica. Como pensaram e teorizaram Simondon e muitos outros grandes filósofos, a educação pode e deve ser pensada nesses aspectos amplos e múltiplos que podem ser encontrados fora da divisão que limita, separa, bifurca.

¹³ Por universo simbólico coletivo podemos inferir os contextos intersubjetivos pelos quais o indivíduo perpassa ao longo das suas individuações. A família é o primeiro universo simbólico coletivo de um indivíduo; daí, a partir do núcleo familiar, podemos vinculá-lo a outros seguintes universos: a escola, a igreja, o trabalho etc. Segundo Berger e Luckmann (2004), no universo simbólico se ordena a história, localizando a todos os acontecimentos coletivos numa unidade coerente, que inclui o passado, o presente e o futuro. “Todos os membros de uma sociedade podem agora conceber-se como pertencendo a um universo que possui um sentido, que existia antes de terem nascido e continuará a existir depois que morrerem” (p. 135).

¹⁴ Em francês Simondon utiliza *rapport* (para inter-relação), por oposição a *relation* (reservado para a relação imanente entre a forma individuada e seu meio associado).

Na edição do dossiê *Técnica, tecnologia e educação em Heidegger e Simondon*, Grisotto *et. al* (2014) mediam os artigos da obra e comentando os modos como Heidegger e Simondon pensam a técnica, a tecnologia e os vínculos entre técnica, tecnologia e educação. Nas proposições deles, a técnica é ora um modo próprio do desencobrimento – defesa de Heidegger, ora a mediação entre homem e natureza – pensamentos de Simondon. Em ambas as considerações, a educação, no sentido amplo acima apontado, é contemplada e vislumbrada de um modo efetivo, arrazoando que, para se compreender um pensar e agir no âmbito de vigência da técnica, é imperativo abandonar a concepção segundo a qual as fronteiras possuem apenas a função de separar territórios.

No entanto, existia, e ainda existe, um desconforto cultural que fazia, e ainda faz, resistir à tecnicidade, aos modos de existência dos objetos técnicos nos meios não técnicos, como na estética, na magia, na religião. Para Simondon, somente uma análise da gênese dos objetos técnicos e do conhecimento de seus modos de existência não seria suficiente para solucionar tal incômodo; seria preciso o reconhecimento de que o objeto técnico teria sido inventado, independentemente de qualquer determinação econômica, histórica e social, e que existe para viabilizar, junto à realidade humana, uma possível relação sem dominação, numa espécie de meio associado de evolução correlativa (CAMPOS e CHAGAS, 2008, p. 3).

Para compreender essa tecnicidade, os objetos técnicos, o indivíduo técnico e toda essa correlação, podemos tentar compreender a seguinte relação: assim como o homem integra a máquina a um universo de significação, por seu poder de ação, “a relação ao mundo pode ser fracionada e passar pelo intermédio de vários estágios de simbolização”, à essa relação também pode corresponder “uma construção técnica que distribui ao longo do mundo demarcações válidas segundo uma percepção pelo intermédio da máquina” (SIMONDON, 2020b, p. 542).

2.1.4. Da Alagmática

Segundo Simondon (1995), “o meio não pode ser algo simples, homogêneo, uniforme, mas deve ser originalmente atravessado por uma tensão¹⁵ entre duas ordens extremas de magnitude que o indivíduo mediatiza quando vem a ser” (p. 23). Esse intercâmbio entre estrutura e operação, presente no interior do sistema individuante, no meio atravessado por tensões, é o que Simondon denomina “alagmática” (*allagmatique*, no original em francês) – uma teoria das operações, outro componente fundamental de sua teoria da individuação (Simondon, 2020a, p. 531).

Simondon, inicialmente (1960), em sua tese principal, trocou o termo ‘cibernética’ pelo vocábulo ‘alagmática’, propondo a unificação da ciência, da filosofia, da arte e da tecnologia; mais tarde, definiu-a novamente, desta vez como a teoria das operações (1964); posteriormente, deu ao termo outra significação, desta vez, chamando-a como a teoria geral das trocas e das mudanças de estados – uma verdadeira ciência das operações, mudanças e operações de formas, de cores, de matérias, de lugares, de expressões faciais, de relações econômicas, de signos etc. (OLIVEIRA, 2019b). Esse processo de troca contínuo mantém as estruturas vivas no processo de individuação, que envolve a necessidade de uma multiplicidade de operações únicas de assimilação de novos alicerces, numa ressonância de operações incessantes. Assim são os processos alagmáticos que, nas palavras de Oliveira, Duarte e Peel (2019), “atualizam constantemente o ser, levando-o de uma etapa pré-singular a outra individuada [...]. É por meio da resolução de problemas que esses processos se concretizam” (p. 102).

Diante dessa explanação inicial, já vemos que Simondon continua com o propósito de unificação das áreas de construção do pensamento. E, historicamente falando,

[é] da filosofia clássica que surge o hilemorfismo e a inspiração para as demais teorias, todas ancoradas na ideia de que a forma, ou seja, a constituição das coisas, está ligada à transcendência. Todas essas teorias lidam com realidades essenciais, fundamentais ou eternas, como se houvesse um molde e o que ainda não é real passasse por um processo de

¹⁵ Esta tensão e este ato de mediatização do indivíduo serão explicados quando abordarmos com mais detalhes o conceito de “transdução”.

modelagem para existir. A noção de alagmática vai além da materialidade formada, ou seja, do conceito de essência”. (OLIVEIRA, DUARTE e PEEL, 2019, p. 100)

Dessa forma, o conceito de alagmática é considerado um modo de ultrapassar o hileformismo, o substancialismo, a teoria arquetípica e o gestaltismo. Para isso, a diferença básica trazida pela alagmática de Simondon, diante das outras teorias, reside em como cada uma concebe o conceito de forma: o problema em todas essas teorias é que elas consideram a noção de forma como antecedente à própria operação que a torna real. A alagmática é o conceito que busca reparar essa lacuna, ao descartar a ideia de molde e de modelagem (OLIVEIRA, DUARTE e PEEL, 2019, p. 100). Alagmática é, portanto, o nome dado por Simondon ao processo que opera a individuação; é o acontecimento, aquilo que dá forma a uma nova fase do ser, às individuações; é a operação que se encontra no cerne da individuação promovendo a atualização constante do ser, “sendo responsável pelo modo de construção individual da estrutura do ser a partir da operação de individuação, ou seja, a alagmática é uma teoria que compreende a realidade do ser por meio de trocas e de relações com o meio” (JARDIM, 2021).

A alagmática, para Simondon, significa, portanto, uma preocupação com o aspecto operatório de um ato, de uma mudança, e mesmo de uma dada ciência. Mas, mais que uma preocupação, para Simondon a alagmática é a possibilidade de se realizar efetivamente uma teoria da operação: sua própria teoria é [...] antes de tudo uma teoria sobre a *operação* de individuação. (CABRAL, 2016, p. 36)

Diante dessas conceituações, consideramos o conceito de alagmática essencial para a complementação dos outros conceitos que compõem este trabalho, em virtude da sua grande colaboração para a oportunidade de estabelecer um diálogo entre os campos que se atravessam, visando a uma compreensão transdutiva da individuação e do pensamento processual nos fazeres educativos, campo de direção das reflexões aqui propostas. Afinal, “o processo ideal de aquisição de conhecimento deve ocorrer de modo transdutivo associado sempre à alagmática” (OLIVEIRA, DUARTE e PEEL, 2019, p. 99).

Arrematamos este tópico com um comentário que faz uma rememoração e uma ligação com o próximo item: Gilles Deleuze foi o único grande filósofo que percebeu que havia importância na obra de Simondon, isso logo após a publicação da primeira parte da tese, ainda em 1966. Gilles Deleuze comprova seu

reconhecimento a Simondon, firmando diálogo profícuo que respeitou por toda a duração suas singularidades nas teorias e nos discursos; referenciando e inspirando-se em muitos dos conceitos simondonianos, como é o caso da modulação, da disparação intensiva, dentre muitos outros.

2.2 Gilles Deleuze: devir, paradoxo e ritornelo

Iniciamos esse tópico linkando com o arremate do tópico anterior. Sim, Deleuze utiliza de forma discreta, porém explícita, menções a Simondon. A sua descrição se justifica por sua construção em discurso livre, não por intenção de esconder sua admiração por Simondon, afinal foi um dos filósofos que mais se utilizou da obra de Gilbert Simondon, tratando-o com fascínio, mas pontuando livremente as diferenças que considerava entre a filosofia de ambos. Nos trabalhos de Deleuze podemos destacar quatro obras com referência direta a Simondon: *O Indivíduo e sua Gênese Físico-Biológica* (1966), *Síntese Assimétrica do Sensível/Diferença e Repetição* (1968), a nona e a décima quinta séries de *Lógica do Sentido* (1969) e *A Geologia da Moral (Quem a terra pensa que é?) de Mil Platôs 1* (1980). Nessas produções, podemos ver noções como as de metaestabilidade, devir, disparação, pré-individual e singularidade, que são conceitos simondonianos.

Gilles Deleuze é aquele que provoca com ideias de pensar e de criar conceitos como dispositivos – processos ou procedimentos que favorecem o inventar, o criar, o produzir, a partir de condições dadas e sendo operados no âmbito destas mesmas condições –; ousamos dizer que tem sido o dispositivo mais contundente nas nossas inspirações filosóficas. O francês nasceu no dia 18 de janeiro de 1925, em Paris, e faleceu em 04 de novembro de 1995; e, com apenas 14 anos de idade, já demonstrava com muita perspicácia seus interesses pela literatura francesa.

Em Trindade ([2021]), confirmamos a informação de que, desde suas primeiras aulas de filosofia, ele soube de imediato que era isso que queria fazer. A descoberta do pensamento marcaria para sempre a sua vida e, mesmo antes de entrar para a faculdade, Deleuze já moldava seus pensamentos com leituras

profundas como as obras do grande pensador de seu século, Jean Paul Sartre, de modo que conhecia cada passagem de “*O Ser e o Nada*”, por exemplo.

A filosofia começou a entrar definitivamente na vida de Deleuze com o incentivo de um amigo de infância, Michel Tournier, que o levou a frequentar grupos de estudos e debates nos quais conhece Pierre Klossowski¹⁶, Bataille¹⁷, Kojève¹⁸, Grenier¹⁹, entre outros.

Cursou Filosofia na Sorbonne, Universidade de Paris, entre os anos de 1944 e 1948. Após a conclusão do curso, dedicou-se à história da filosofia, tornando-se professor dessa matéria na mesma universidade entre os anos de 1957 e 1960. Em 1962, conheceu Michel Foucault com o qual firmou uma amizade que perdurou até a morte de Foucault, em 1984. Não há trabalhos públicos ou oficiais dos dois juntos, apesar do contato e da amizade por tantos anos; entretanto, eles foram apontados como responsáveis pelo renascimento do interesse pela obra de Nietzsche.

De 1964 a 1969, foi professor de História da Filosofia na Universidade de Lyon. Sua atuação profissional se estendeu ainda pela Universidade de Vincennes, onde ensinou até 1987. Lá, Gilles Deleuze promoveu um número significativo de cursos que tiveram uma parte importante transcrita por sua esposa, Fanny Deleuze, algumas deles disponibilizadas no sítio de Richard Pinhas (<https://deleuze.cla.purdue.edu/people/richard-pinhas>).

A tese de doutoramento de Deleuze foi intitulada *Diferença e Repetição* (*Différence et répétition*), orientada por Gandillac e apresentada em 1968. Nesse trabalho, ele critica o conhecimento via representação mental e a ciência derivada da forma clássica lógica e representativa. Na tese secundária, agora com orientação de Alquié, teve o título de *Spinoza e o problema da expressão* (*Spinoza et le problème de l'expression*).

Sua dedicação e seu gosto pelas participações construtivas em vários grupos

¹⁶ Dentre as funções, Klossowski foi ensaísta, filósofo, escritor e artista plástico. Um personagem intrigante, morreu em 09 de agosto de 2001, sendo uma das últimas testemunhas de toda uma fase gloriosa da cultura europeia e francesa neste século. Para os pós-modernos, Klossowski é um dos nomes de referência no que diz respeito à crítica do princípio de identidade e da representação, com sua perspectiva de um mundo que se tornou "fábula" e "narrativa", como ele expõe em *Um Desejo Tão Funesto*. Dentre seus admiradores, estão Gilles Deleuze e Michel Foucault.

¹⁷ Deleuze e Guattari inspiram-se em Bataille para ver o mundo como espaço de várias alternativas possíveis à lógica do mercado, lugar onde desembocam pulsões e desejos, um mundo de novas estratégias não mercantis.

¹⁸ Alexandre Kojève, viveu entre os anos de 1902 e 1968. Embora tenha nascido na Rússia, viveu mais na França, onde dedicou a sua vida à filosofia. Grande influenciador e estadista para as causas francesas e um dedicado intérprete de Hegel.

¹⁹ Jean Grenier (6 de fevereiro de 1898 - 5 de março de 1971) foi um filósofo e escritor francês.

levam Deleuze a ser profetizado por muitos como o ‘novo Sartre’”, uma semelhança dada em razão dos impressionantes modos pelos quais o filósofo do acontecimento, desde os primeiros contatos, tratava a filosofia, dispondo-lhe aspectos de atualidade, vivacidade e dinamicidade. Para ele, a filosofia é um método de conceituar e vivenciar o real, a prática; em suas palavras, ela saía da teoria e fazia sentido diretamente no cotidiano, disponível e possível de ser imediatamente utilizada; com pressuposições lógicas, a obra de Deleuze busca a viabilidade de o pensamento ser capturado pela vida, inventando categorias flutuantes, aptas a entender a invenção, a mobilidade e a criação incessantes.

Tal como são as outras formas de saber, sejam elas científicas ou não, a ideia de que a Filosofia é produção/criação de pensamento está na base do pensamento de Gilles Deleuze. É em *O que é a Filosofia?* (1991) que ele sistematicamente formula a distinção das formas de criação que caracterizam os vários saberes. Na obra há, assinalado, o fundamental da diferença constitutiva do saber filosófico: para Deleuze, a Filosofia cria conceitos, enquanto a ciência cria funções e a arte cria agregados sensíveis. Assim, defendia a autonomia da filosofia em relação à ciência e à arte, defendendo a tarefa principal de criação de conceitos e acreditando na filosofia como um sistema. Para ele, o conceito de sistema é inaceitável quando se trata de identidade, similaridade e analogia; o sistema deve estar não apenas em heterogeneidade permanente, deve ser ele mesmo uma heterogênese, algo que, segundo ele, nunca havia sido tentado.

As palavras de Dosse (2010), retratando que “o filósofo deve antes de tudo se empenhar em restituir a singularidade dos pensadores que o precederam para, uma vez nutrido e mais bem armado com o pensamento de outro, lançar-se em um trabalho de criação pessoal” (DOSSE, 2010, p. 97), caracterizam as singularidades de Gilles Deleuze. E é com singularidade que Deleuze se lança em seu próprio trabalho filosófico através da História da Filosofia, lançando seu primeiro livro em 1953, *Empirismo e Subjetividade*, sobre Hume.

Numa possível síntese, qual é então a teoria de Deleuze? Sua teoria é a de uma filosofia da imanência absoluta como saída das fronteiras do sujeito, onde não há nada de transcendente, de negação ou de falta, mas de pura afirmação. A teoria de Deleuze é por uma filosofia da conspiração de afetos, da cultura da alegria e da radical denúncia do poder. Ou seja, é uma filosofia da/para a vida.

Considerada uma das principais representantes da filosofia continental e do pós-estruturalismo, a obra filosófica de Deleuze ocupa um lugar importante nos debates contemporâneos sobre subjetividade, sociedade e política. Apesar de seu distanciamento das tendências filosóficas do século XX, é a sua singularidade que é vista como diferencial, desde o seu foco peculiar para seus estudos – escolhe Hume²⁰ em vez de Hegel, Bergson²¹ em vez de Heidegger ou qualquer outro autor na escala dos mais vendidos – e se estende à sua ousadia de não ter limitado sua reflexão à própria filosofia. Deleuze buscou estímulos para pensar e contribuiu com novos pensamentos no cinema [*"A Imagem-Movimento"* (1983) e *"A Imagem-Tempo"* (1985), Ed. Brasiliense], na literatura [*"Proust e os Signos"* (1964), Ed. Forense Universitária], bem como, na história e nas ciências. Assim, torna-se um pensador capaz de fazer a filosofia ultrapassar os limites acadêmicos – tendência observada ao longo de toda a sua vida e dentro das mais diversas áreas: na literatura, na antropologia, na biologia, na política, na linguística, em tudo que se propunha a trabalhar.

É fato que Deleuze publicou trabalhos inovadores e contundentes no campo filosófico, tais como os livros *Diferença e repetição* (1968) e *A lógica do sentido* (1969), além de ter escrito sobre arte, literatura, cinema; mas os seus trabalhos iniciais foram centralizados na história da filosofia, nos quais falou sobre Nietzsche, Spinoza, Bergson, Kant, Hume, entre outros. A colaboração de Félix Guattari conferiu um viés mais político à obra de Deleuze, bem como resultou na publicação da obra conjunta mais conhecida dos dois filósofos: *O anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980), dois volumes que compõem a coletânea "*Capitalismo e esquizofrenia*".

É perceptível o quanto, com maestria, ele faz os autores dizerem coisas que não estavam em suas obras, levando o pensamento adiante e rompendo com as tendências contemporâneas e com os autores "da moda". Sua produção tem como objetivo reabilitar as tradições esquecidas, mostrando suas outras possibilidades de

²⁰ Hume é um filósofo que auxiliou Deleuze, especialmente, na problemática da subjetividade. Entre suas grandes obras estão *Tratado da Natureza Humana* (1739-1740), *Tratado: Ensaios Morais e Políticos* (1742), *Inquérito sobre o Entendimento* (1748), *Inquérito sobre os Princípios da Moral* (1751), *Discursos Políticos* (1752), *História da Inglaterra* (1754-1762) e *Diálogos sobre a Religião Natural*, publicados após a morte de Hume (1779). Nele há um novo tom na filosofia, uma simplicidade e firmeza com uma grande complexidade nos argumentos em relação não às relações e às operações.

²¹ Filósofo francês, prêmio Nobel de Literatura de 1927. Autor de *L'évolution créatrice* ("A evolução criadora"), 1907, em que apresenta uma explicação alternativa para o mecanismo evolutivo de Darwin, sugerindo que a evolução é motivada por um "ímpeto vital" ou impulso criativo natural da humanidade. Nessa mesma obra, realiza uma releitura do tempo, tornando-se uma referência para o desenvolvimento das teorias neodarwinistas.

pensamento; é a criação artística como meio de fazer pensar diferentemente, seja na literatura, na pintura, no teatro ou na música. Para o filósofo, o que conta não é a área do conhecimento, mas se e como esse conhecimento afeta, quais suas relações de velocidade e lentidão (TRINDADE ([2021])).

Além dos conceitos destaques no título deste tópico, entre os principais conceitos de Deleuze, podemos destacar ainda máquinas desejanter, corpo sem órgão, desterritorialização e rizoma. Essa criação de conceitos que busca construir com liberdade, talvez seja o resumo característico desse pensador francês que produziu uma filosofia que se expressa como um sistema de relações entre conceitos tradicionais – oriundos da própria Filosofia, através da leitura de filósofos por ele privilegiados – e conceitos novos – suscitados pela relação entre conceitos filosóficos e elementos não conceituais externos à Filosofia. O resultado disso é que o pensamento de Gilles Deleuze reformulou, criou, impulsionou e definiu termos que circularam fortemente nos contextos filosóficos das últimas décadas.

Consideramos válido passear brevemente por esses conceitos supramencionados em razão de não haver, neste trabalho, um tópico específico para eles e por serem, também, fundamentais na composição deste tópico que resume características de Gilles Deleuze, ajudando a compreender as linhas de pensamento contidas na obra do filósofo.

Então, resumimos a imanência como o plano ou espaço de habitação dos conceitos em plena potência. O plano de imanência, segundo Deleuze, é um corte no caos – é como uma busca de consistência no infinito. O conjunto de todos os corpos sem órgãos é chamado de plano de imanência, um zona de pura criatividade e energia que, exemplificando, vejamos: “só cria quem vai ao plano de imanência, só cria quem tem desorganização psíquica, quem vive a transdução” (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a).

O conceito de máquinas desejanter foi desenvolvido na parceria com Félix Guattari no livro *O Anti-Édipo* (1972). Nele, os autores entendem o desejo como um processo de produção exercido pelos indivíduos, que são as máquinas desejanter. Nas pontuações de Trindade (2013) sobre esse conceito deleuze-guattariano, “somos todos máquinas! [...] Máquinas que funcionam por toda parte! Máquinas que se acoplam e desacoplam, máquinas que cortam o fluxo uma das outras. Máquinas que aquecem, se desarranjam, crescem, criam. Peça por peça.” (TRINDADE, 2013),

dá-se exposição à esquizoanálise dos filósofos que começa com a percepção dos indivíduos como máquinas desejantes.

O que define precisamente as máquinas desejantes “é o seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções” (DELEUZE e GUATTARI, 2010b, p. 514). Os filósofos afirmam a existência real das máquinas desejantes, que não exprimem apenas uma metáfora, não são apenas modos de pensar e não se resumem, com isso, à imaginação. As máquinas desejantes são reais e definem uma dimensão plural de conexões e acoplamentos sociais e históricos, envolvendo um sistema de corte de fluxo composto com os agenciamentos, resultando numa produção maquínica de corpos e territórios atuando em linhas de des(re)territorialização. Essa produção é também o que define nosso inconsciente, que funciona como uma fábrica sem parar de produzir. Assim,

As máquinas constituem a vida do inconsciente. Somos fruto dessa produção desenfreada. O desejo se cria, se faz, se expande e nós sentimos isso em nós, zunindo, rangendo. E quando o desejo cresce e transborda, ele cria, e toda criação acontece no real (porque não há nada além da realidade). Não há negatividade na natureza, ela parte sempre de um ponto maior que zero. Por isso não falta nada ao desejo: todo desejo é produção de realidade.(TRINDADE ([2023])

Ainda em *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia* (2010b), encontramos o aprofundamento do conceito de Corpo sem órgãos (CsO), um conceito metafísico refundado por Deleuze em seu livro *Lógica do Sentido* (1969), enquanto discutia as experiências, vivências e escritos de Antonin Artaud, ator e poeta francês. Posteriormente, na parceria com Félix Guattari, CsO se torna vocabulário fundamental também em *Mil Platôs* (1980), referindo-se, de uma forma geral, à realidade subjacente mais profunda de um todo organizado, bem formado, constituído por partes inteiramente funcionais; também pode descrever a relação prática entre os corpos literais, sólidos, físicos. Nas duas obras conjuntas, os autores ampliam o significado da expressão, referindo-se tanto a corpos literais como para a reflexão de perspectiva de realidade de qualquer tipo. Essa justaposição desses dois campos e explicações, *a priori*, incompatíveis, traz significados provocativos – característicos, especialmente, das conceituações deleuzeanas – e cria um não senso, um excesso de sentido, que exige do leitor uma disposição criativa e uma movimentação intelectual.

O corpo sem órgãos é um ovo: atravessado por eixos e limiares, latitudes, longitudes e geodésicas, atravessado por gradientes que marcam as transformações, as passagens e os destinos do que nele se desenvolve. Aqui, nada é representativo, tudo é vida e vivido: a emoção vivida dos seios não se assemelha aos seios, não os representa, tal como uma zona predestinada do ovo se não assemelha ao órgão a que dará origem; apenas faixas de intensidade, potenciais, limiares e gradientes. Experiência dilacerante, demasiado comvente, que torna o esquivo no ser mais próximo da matéria, de um centro intenso e vivo da matéria. (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 34)

Sendo o CsO marcador de transformações, de passagens e de destinos do que nele se desenvolve, podemos concluir: o “sem” não seria um nada, um esboço ou um espaço, mas matéria positiva, potência pura, vida.

Para desterritorialização, destacamos a sua característica processual. Compreende-se, desse conceito, “o processo de movimentação transformacional de (re)criação do território, que se dá, inicialmente, pela desterritorialização dos agenciamentos, e, em seguida, pela reterritorialização de novos agenciamentos” (SILVA, 2019, p. 65).

Por serem desterritorialização, reterritorialização e territorialização processos indissociáveis (de modo que, se há um movimento de desterritorialização, haverá um movimento de reterritorialização e, portanto uma territorialização, sendo eles concomitantes), em Silva (2019), tratamos o processo num conceito só, que engloba os três movimentos: a des(re)territorialização. Refere-se, grosso modo, a um movimento transformacional pelo qual um território rompe/renova/constrói valores, sejam eles concretos (de aspectos materiais, políticos, econômicos, de fronteiras, de integração etc.) ou simbólicos (como os símbolos, marcos históricos, identidades, culturas etc.). Ou seja, são processos nos quais a espécie humana está inserida, produzindo ininterruptamente as transformações, no sentido de mudar continuamente seus territórios de origem, reterritorializando-os a partir de novos agenciamentos, de novos valores, de novas intensidades e de novos pensamentos.

Consoante os filósofos, “temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares e que sempre é relativa, tendo, em reverso, uma complementaridade na reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.69). A afirmação nos auxilia na confirmação da postura deleuzeana diante do mundo e dos conceitos: toda a sua filosofia é para a vida, para o concreto, fundamental para se compreender as práticas humanas, para ser discutida e considerada para além dos campos teóricos-filosóficos.

Chegamos ao rizoma: um dos conceitos de Deleuze que se posiciona como um dos mais fortes expoentes nas nossas pesquisas, um dos principais embasamentos teóricos que sustentam nossos últimos trabalhos, especialmente, a pesquisa de mestrado.

A ampliação da circulação desses conceitos por meios não filosóficos tem se dado, em especial, pela prerrogativa de proporcionar novas formas de pensar, de usufruir dos conhecimentos filosóficos em todos os meios possíveis. Dentre as vantagens, por exemplo, experimentar a conexão, a vivência em redes, desse modo, em vez de pensar sobre isto ou aquilo, há os conceitos que nos fazem experimentar a necessidade de pensar com, numa abertura de possibilidades, numa construção de parcerias, numa soma, sem a necessidade das eliminações preponderantes na ótica binária.

Com o rizoma, pensamos e defendemos as conexões, os atravessamentos, as multiplicidades das coisas nos âmbitos sociais, educacionais, pessoais; enfim, é viável, possível e necessário um pensar e agir rizomático. Em razão disso, neste trabalho, continuamos com o conceito de rizoma como uma das considerações que nos guiam para a novidade do pensar e para a alteridade do agir; e, agora, aplicamo-lo como uma linha segmentária que será aprofundada no item 4.3 do Capítulo 4 deste trabalho.

2.2.1 Devir²²

Embora a tradução principal de devir seja “vir a ser”, o futuro da história e o devir das pessoas não são a mesma coisa, para início de um mergulho perceptivo-filosófico-deleuzeano. Devir não é futuro do futuro, mas futuro do presente, aquilo mais próximo, mais real, mais possível.

Segundo Deleuze (1986), o devir não é fenômeno de imitação, nem assimilação, mas de dupla captura, de núpcias entre dois reinos. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais podem ser instauradas relações

²² Reutilização da nossa produção na obra *Abecê filosófico da Arte-cartografia* (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 58)

de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que se virá a ser, daquilo que se tornará.

Devir é processo do desejo e se define em um campo de multiplicidade e simultaneidade, desdobramento da diferença, em que as forças que constituem o corpo entram em uma zona de vizinhança, fronteira, uma presença contínua; dessa forma, nenhum devir se faz na imaginação. Devir é perfeitamente real.

O devir deve ser compreendido e imaginado como processo de constante agir, refazer, tentar e, especialmente, construir novos rumos (SILVA, 2019). Isso é real. Os afetos, por exemplo, são reais. Os afetos são devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. Devir é potência em ato e desejo preenchidos pela imanência daquilo que acontece. Não há outro objeto do desejo ou do devir, o que preenche o devir é o acontecimento mesmo, que coincide com o próprio ato de criação de si e do existir.

Pensar o devir implica, ao mesmo tempo e necessariamente, experimentá-lo de modo diverso. E se então percebêssemos que se passa exatamente o contrário: o fundo de qualquer ser exprimiria imediatamente primeiro um devir, irrefreável e ilimitado. Todo ser é sempre meio. Não um começo, nem um fim. Meio extremo de afirmar a diferença, de diferenciar o que difere, de fazer com que nos tornemos cada vez mais diferentes do que somos e distantes do que éramos; mais plurais por singularidade, mais singulares por comunidade de ser, fazendo coexistir, vibrar e ressoar em nós o que difere; meio de fazer com que nos diferenciemos cada vez mais não apenas dos outros, mas sobretudo de nós mesmos. (FUGANTI, 2012, p. 76)

Na arte, devir é o fundo próprio no qual desejo se metamorfoseia em percepto, é onde o excesso vira percepto, e sempre a partir de agenciamentos seguidos de experimentações. Desejar é, então, passar por devires, formando um bloco ou encontro (agenciamento) entre termos heterogêneos que se desterritorializam mutuamente (ZOURABICHVILI, 2004).

2.2.2 Paradoxo

“O bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo” (DELEUZE, 2003, p. 1)

Passando por essa breve referência a Deleuze, a sua obra, a sua postura e a seus pensamentos, e, logo após, discorrendo sobre alguns de seus conceitos primordiais, podemos observar o quanto a filosofia de Deleuze se apresenta, contundente e claramente, como uma filosofia do paradoxo. Nas palavras do próprio Deleuze, “a manifestação da filosofia não é o bom senso, mas o paradoxo. O paradoxo é o *páthos* ou a paixão da filosofia” (DELEUZE, 1968, p. 293), e segue outra direção, oposta à do bom senso.

Duas coisas são afirmadas, simultaneamente, apenas na medida em que sua diferença sofre alguma supressão. Nesse contexto, geralmente, é pela identidade que os opostos são afirmados ao mesmo tempo. A filosofia de Deleuze (2003), ao contrário, apresenta uma operação a partir da qual duas coisas ou duas determinações são afirmadas por sua diferença, ou seja, a afirmação simultânea se dá quando os objetos são levados em consideração pela sua própria diferença. Nessa linha de raciocínio, não há uma identidade dos contrários ou um movimento do negativo e da exclusão, mas sim a adoção de uma distância positiva dos diferentes, na qual não mais se identifica dois contrários numa perspectiva de recusa e negação, mas afirmando a existência das suas distâncias como aquilo que os complementa, que os relaciona enquanto distintos.

Ser paradoxal é diferente de ser contrário. “A força dos paradoxos reside em que eles não são contraditórios, mas nos fazem assistir à gênese da contradição” (DELEUZE, 2003, p. 77). Outro detalhe importante, “a potência do paradoxo não consiste absolutamente em seguir a outra direção, mas em mostrar que o sentido toma sempre os dois sentidos ao mesmo tempo, as duas direções ao mesmo tempo” (DELEUZE, 2003, p. 79).

O paradoxo tem como exigência a positividade da diferença e, por conseguinte, a disjunção inclusiva: uma dupla afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo, um nonsense ou absurdo. Isso porque “o paradoxo é, antes de tudo, o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas” (DELEUZE, 2003, p. 3).

Nas observações de Montebello (2017, p. 15), “formar um paradoxo é sair da oposição, não por ultrapassamento, não por negação da negação, mas por neutralização dos opostos”. Nesse sentido, as oposições são neutralizadas numa dupla afirmação, dando lugar a duas maneiras igualmente válidas de difundir o pensamento, numa consideração ao mesmo tempo nômade e sedentária, de voo e

de repouso. Numa postura paradoxal, o bom senso de caráter repartidor (que formula “por um lado” x “por outro lado”) dá lugar a um repartir-se nômade, flexível, em espaço aberto e com conexões remanejáveis, tornando impossível uma identificação estável.

Desse modo, o paradoxo é “ponto aleatório com duas faces ímpares, que percorre as séries divergentes como divergentes e as faz ressoar por sua distância, na sua distância” (DELEUZE, 2007, p. 180). E, nessa paradoxalidade, “o centro ideal de convergência é por natureza perpetuamente descentrado, não serve mais senão para afirmar a divergência” (idem, ibidem).

2.2.3 Ritornelo²³

O ritornelo, para Deleuze e Guattari, é uma construção constituída a partir de três movimentos enfáticos: territorialização, desterritorialização e reterritorialização; sendo, fenomenologicamente, o centro a partir do qual os agenciamentos são construídos e experimentados.

O conceito de ritornelo é concernente ao movimento de entrada ou de saída do território; e tenta esboçar o fluxo de forças que se movimentam, de modo transversal, no sentido de conferir-lhe ritmo e expressividade para lhe dar uma característica vivaz; a noção de ritornelo se refere, então, ao fluxo de movimentos que os seres realizam em suas vivências.

O Ritornelo compreende três ênfases que caracterizam o movimento constitucional e transformacional do território. A primeira ênfase realiza-se a partir de uma busca inicial por um agenciamento territorial. Nesse movimento inicial, busca-se uma saída do caos para a organizar um centro estável e calmo, assim como:

Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela para, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.122)

²³ Reutilização da nossa produção na obra Abecê filosófico da Arte-cartografia (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 105-111)

Trata-se, então, de uma busca por um pouco de ordem. A determinação momentânea de um centro estabilizador que garanta proteção. Esse agenciamento territorial inicial se realiza pela necessidade de se criar um caminho de equilíbrio, cuja função não se dá no sentido de criar um espaço fechado, mas de alcançar calma.

Ora, no caos, há uma velocidade infinita de pensamentos, desejos, conceitos, que evidentemente não possuem forma concreta; nele, há “um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência” (DELEUZE, 2013, p.153). Dar início a um agenciamento territorial é como provocar uma parada no movimento – não do movimento – para respirar fundo e iniciar um processo de assimilação da velocidade.

A segunda ênfase realiza-se na organização do agenciamento territorial – em que se forma um círculo em torno do centro frágil para organizar um espaço delimitado:

Agora, ao contrário, estamos em casa. Mas o em-casa não preexiste: foi preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado. Muitos componentes bem diversos intervêm, referências e marcas de toda espécie. Isso já era verdade no caso precedente. Mas agora são componentes para a organização de um espaço, e não mais para a determinação momentânea de um centro. Eis que as forças do caos são mantidas no exterior tanto quanto possível, e o espaço interior protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita. Há toda uma atividade de seleção aí, de eliminação, de extração, para que as forças íntimas terrestres, as forças interiores da terra, não sejam submersas, para que elas possam resistir, ou até tomar algo emprestado do caos através do filtro ou do crivo do espaço traçado. (Deleuze & Guattari, 2011, p.122)

Agora, não se trata mais de uma determinação momentânea de um centro, mas de um esforço para filtrar as forças do caos, a formação do território. Há, agora, um espaço interior que possui maior estabilidade. É como criar um espaço fechado e ao mesmo tempo aberto. O ritornelo é, de fato, um grande paradoxo.

A delimitação se dá no sentido de levantar barreiras, a fim de criar, naquele espaço, um movimento interno de reconhecimento próprio, padrões subjetivos, ritmos, hábitos e atividades próprias. Mas essa delimitação não significa um total fechamento. É o mesmo que marcar um território; ou como ter uma casa que é sua, mas que está sempre apta a receber visitas. Um território não é totalmente imune às

forças externas; tentar fechá-lo significa romper com as atividades que lhe conferem ritmo e expressividade; romper com sua expansão dimensional.

A terceira ênfase realiza-se na saída do agenciamento territorial em direção a outros agenciamentos – a partir de um aventurar-se para encontrar-se com o mundo:

Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos. Não abrimos o círculo do lado onde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha. Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar "linhas de errância", com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes. (*Ibid.* p. 123)

Esse é o momento de deixar-se afetar pelas forças externas, lançando-se, para isso, no mundo a fim de criar conexões. É o momento de se aventurar por espaços exteriores ou deixar ser invadidos por eles, a fim de se transformar através do contato com outras matérias de expressão, com outros agenciamentos. Os agenciamentos, como já foi dito anteriormente, são as possibilidades e/ou ocorrências de conexões de linhas de diversas naturezas responsáveis pelo crescimento dimensional do território.

Essas três ênfases juntas, a busca por um centro estável e calmo, a organização do agenciamento territorial e a saída do agenciamento territorial, são portanto o ritornelo: as forças do caos, forças terrestres e as forças cósmicas. Essas forças não seguem necessariamente uma ordem de sucessão, mas interpenetram-se a fim de aumentar a extensão territorial através de agenciamentos e da expressividade do ritmo. Quer dizer, o processo transformacional de um território é ininterrupto e complexo. O território caminha sempre no sentido de um movimentar-se e um expandir-se, e, considerando seu aspecto multiterritorial e transversal, seu processo de transformação não pode ser explicado por fases, mas por movimentos entrecruzados; misturas; fluxos; conexões; acontecimento.

São essas variáveis, portanto, que configuram a expansão e transformação do território. É, justamente, por isso, que o ritornelo, é explicado por Zourabichvili (2004, p.50), em O vocabulário de Deleuze, como a verdadeira "lógica da existência" e ao mesmo tempo temo como "lógica extrema e sem racionalidade".

O que deve ser feito durante toda a vida, senão esse movimento lógico e ao mesmo irracional? Deve-se sempre viver em busca de algo novo, movimentando uma ilimitada série de componentes existenciais a fim de transformar o ser, nem que, para isso, seja necessário que todos se tornem estrangeiros de si mesmos.

“O ritmo emerge, justamente, dessa troca, da passagem de um meio para outro que resulta nas comunicações de espaços-tempos heterogêneos” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.12). O território assume um caráter dimensional e uma expressividade de ritmo que lhe confere uma marca territorial, uma assinatura. Essa assinatura não se refere a um sujeito, mas, às qualidades e à marca constituinte de um domínio, uma morada, um estilo; formações aleatórias porque incertas e passíveis de intromissões do desconhecido.

É a partir do momento em que há expressividade do ritmo e emergência de matérias de expressão que o território passa a existir de fato. Isso quer dizer que é por meio do movimento e da incessante busca pelo novo e pelo entrecruzamento de componentes heterogêneos que o território se efetiva como sendo expressivo.

2.3 Félix Guattari: cartografia, transversalidade e caosmos

Nada mais oportuno para começar a falar de Guattari do que as palavras de Gilles Deleuze expostas no prefácio da obra *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional* (2003), em que o filósofo francês, seu parceiro de pensamento por cerca de três décadas²⁴, assemelha Guattari ao psicanalista austríaco Wilhelm Reich:

Acontece, raramente, de um psicanalista e um militante se encontrarem na mesma pessoa e, ao invés de permanecerem fechados, de encontrar justificativas para permanecerem fechados em si mesmos, eles não cessam de se misturar, de interferir, de comunicar, de tomar-se um pelo outro. É um acontecimento muito raro desde Reich. (DELEUZE, 2003, p. I)

Essa mistura exaltada por Deleuze foi marcante em toda a existência do escritor, militante político, psicanalista e filósofo Pierre Félix Guattari, nascido em 1930, em Villeneuve-les-Sablons, uma vila perto de Paris. Em 1951, para frequentar

²⁴ Durante esses anos de parceria, escreveram juntos *O anti-Édipo*, *Kafka: por uma literatura menor*, *Mil platôs* e *O que é a Filosofia*.

a licenciatura em Filosofia – também abandonada tempos depois –, na Universidade de Sorbonne, em Paris, Félix Guattari abandonou os estudos em Farmácia, mesmo após três anos de curso, com o argumento de estar se sentindo triste e desmotivado. Insatisfeito com o rumo que sua vida estava tomando, deu preferência aos anseios militantes que pretendia viver, pois desde cedo adquiriu enorme consciência política acerca dos acontecimentos da realidade ao seu redor. Nas descrições dadas ainda por Deleuze, Pierre Félix Guattari é uma potência esquizofrênica que:

não se deixa ocupar com o problema da unidade do Eu. O eu faz parte dessas coisas que é preferível dissolver, sob o assalto conjugado de forças políticas e analíticas. A palavra de Guattari “nós somos todos grupelhos”, marca bem a busca por uma nova subjetividade, subjetividade de grupo que não se deixa enclausurar em um todo pronto para reconstruir um eu, ou pior ainda um super-eu, mas se estende por diversos grupos ao mesmo tempo, divisíveis, multiplicáveis, comunicantes e sempre revogáveis. O critério de um bom grupo é que ele não sonha ser único, imortal e significativo, como um sindicato de defesa ou segurança, como um ministério de antigos combatentes, mas se liga a um fora que o confronta com possibilidades de non-sens, de morte e de explosão, “dada a sua abertura para outros grupos”. O indivíduo, por sua vez, é um tal grupo. (DELEUZE, 2003, p. I).

Como muitos jovens da sua época, Guattari sentia uma profunda admiração por Sartre, mas, através do acompanhamento dos pensamentos de Jacques Lacan – admitido com uma das primeiras exceções para participantes em seminários de Lacan, nos quais, tradicionalmente, eram permitidos apenas a médicos – aproximou-se mais contundentemente das obras de Freud. Tais experiências influenciaram, dentre outras coisas, na sua decisão pela formação como psicanalista e, então, iniciou a sua própria psicanálise com Lacan, produzindo um dos mais contundentes pensamentos críticos da psicanálise, quase um revolucionário do método terapêutico criado por Sigmund Freud.

Sua imersão nesse campo foi incentivada pela sua integração à Escola Freudiana de Paris, criada por Lacan, onde fez a atuação que o levou a alcançar títulos como o de analista membro da escola, só deixando de compor o grupo quando da sua dissolução, em 1980, declarada pelo seu fundador. Nesse contexto, transitando entre esses três polos – o militarismo de esquerda, a prática clínica em La Borde e os seminários de Lacan –, ele afirmaria, em 1980, que estava buscando conciliar o inconciliável.

Ainda em 1964, Félix Guattari apresentou um trabalho em que afirmava que toda a existência se conjugava em dimensões desejanças, econômicas, políticas, históricas e sociais, por meio da transversalidade. Nesse pensamento, a reapropriação dos saberes, que passa pela utilização das novas tecnologias da inteligência, é portadora de transversalidade. Essa transversalidade, bem como outros movimentos teóricos propostos pelo filósofo, tem contribuído fortemente para a construção de outras formas de se pensar o mundo para além da noção binária que, por muitos anos, tem sido tendência no ensino de língua proposto pela modernidade.

Em 1955, Guattari se instalou definitivamente na clínica de La Borde e integrou o GTPSI (Grupo de Trabalho em Psicoterapia e Socioterapia Institucional), organizado por Jean Oury. Na clínica, onde trabalhou por 40 anos, incorporado como membro da equipe, desenvolveu uma série de práticas e teorizações que se constituíram como o início da chamada corrente de análise institucional. Dentre outros conceitos, nasceram ali a transversalidade, o analisador e a transferência institucional.

Em 1965, Guattari e outros colegas fundaram a Federação de Grupos de Estudos e Pesquisas Institucionais (FGERI) – integrada por psiquiatras, psicanalistas, enfermeiros, psicólogos e antropólogos – na qual difundiram os conceitos por eles criados, bem como os conhecimentos que defendiam acerca da psicologia e da psiquiatria. Além disso, em 1966, Guattari iniciou o Boletim de Oposição da Esquerda, braço político do FGERI. O militante-psicanalista alternou sua vida política com a atividade de coordenador da clínica La Borde e os seminários de Lacan.

Foi no ano de 1968, marcado por efervescências sociais que traduziram um tempo de influxos, sobretudo, políticos, que Deleuze e Guattari escreveram *O anti-Édipo* e *Mil platôs*. É demasiado salutar o vislumbre de que as manifestações desse período inspiraram futuras mobilizações, a exemplo do ambientalismo, do pacifismo, da promoção da equidade de gêneros, da defesa dos direitos das minorias etc. (NEGRI, 2019)

Na escrita de *Mil platôs*, vemos condensados todos os componentes da filosofia clássica, abordando vários de seus elementos, tais como: lógica, física, moral, psicologia, política, estética etc. Assim, desencadeia-se toda a produção intelectual de Guattari, marxista dissidente: uma mistura com a sua militância política

por conceber todo o seu pensamento como uma ferramenta de luta social. E, em relação à vida associativa, era profundamente otimista, considerando que as associações não deveriam atuar apenas como correntes de transmissão do Estado, mas com um papel de reinvenção da vida social, de transmissora do processo de desejo, de criatividade, implicando-se nas iniciativas sociais e experimentando formas de cooperação como vetores de duplo enriquecimento. Seguindo as considerações de Negri (2019),

Mil platôs ilustra, magistralmente, o cenário político-social daquela época, especialmente ao propor que fugir do Estado (compreendendo que ele não se transforma, ou mesmo destrói) seria paradoxalmente a única maneira de destruí-lo. Mas não se trata de uma fuga passional, e sim, de uma estratégia fomentada pela criatividade do desejo, por uma pragmática que se reinventa em aderência à evolução do cosmo social, buscando, atemporal e incansavelmente, a conquista do bem comum. Aqui se encaixa o conceito de multidão, no sentido de um conjunto de singularidades. (p. 3)

Para Guattari, “o inconsciente diz respeito a toda a seara social, política e econômica, logo, pertinente aos fatores identificadores do homem como membro de uma sociedade”; assim, “criticava, veementemente, a possibilidade de desatrelar o inconsciente da linguagem” (idem, ibidem). As questões do inconsciente permanecem nas obras seguidas:

O *anti-Édipo* [...] desafiou os paradigmas estruturantes da psicanálise, concedendo ao desejo um papel de destaque, reconhecendo-o como uma característica incessante do âmago humano. Essa acepção concebe o inconsciente analogamente a uma máquina, nesse caso, uma máquina produtora de desejos, e não mais um mero palco abstrato ocupado por atores irrelevantes. (NEGRI, 2019, p. 6)

Com base nesse filósofo, quando propomos o olhar que considera a dinamicidade das gramáticas, da língua portuguesa, da língua à luz das teorias filosóficas nas quais nos deleitamos, usufruímos, dentre outros argumentos, da noção de ‘inconsciente maquínico’, do rompimento com o inconsciente freudiano da representação, bem como de toda uma estruturação hierárquica existente para o aprendizado, especialmente.

Ora, vejamos a notável concretude do conceito: o inconsciente não é mais o teatro de Édipo, mas máquina de produção; porém, o inconsciente não é maquínico em relação às máquinas, mas, devido a uma consciência de produção baseada em componentes mais heterogêneos; o inconsciente é algo produzido no real-social,

atravessando os indivíduos, as suas relações e os seus territórios; é um inconsciente que se volta para o real, para o atual, não dando ênfase ao passado; é algo a ser produzido de modo contínuo, por ser o campo de imersão do desejo no campo real-social.

Guattari, já somando sua parceria com Deleuze, escreveu mais de 40 livros, sobre os mais variados aspectos da realidade. Em suas teorias, o natural, o social e a subjetividade são abordados, simultaneamente, do ponto de vista estético, ético, transdisciplinar e ontológico, com uma intensa vocação inventiva e transformadora.

Dessas abordagens, nasceu a sua proposta principal, denominada teoria da esquizoanálise ou pragmática universal: uma espécie de organização nova de inumeráveis práticas artísticas, filosóficas, médicas, pedagógicas, sociais etc., com a inclusão prioritária da dimensão política de cada uma delas. A esquizoanálise propõe uma crítica à psicanálise nas suas implicações sobre o desejo e o inconsciente e, conseqüentemente, fundamenta um desacordo com a teoria do Édipo e as considerações reducionistas existentes na teoria freudiana.

Conceitos como a esquizoanálise, tão praticada pelo francês, podem auxiliar na desconstrução da ideia de um caminho único e universal e de pensamentos estanques e dicotômicos que são, negativamente, trilhados nos aspectos gramaticais do ensino de Língua Portuguesa. Essa desconstrução instiga pensar em um ensino-mapa – que atue de forma mais aberta, conectável, permeado por linhas de fuga; um ensino-acontecimento, dando importância ao conjunto de singularidades existentes em cada contexto, em oposição às noções gerais que frequentemente são mais consideradas.

2.3.1 Transversalidade

O mergulho neste tópico é interessante e necessário em razão da utilização desse termo no título deste capítulo. Ousamos pensar na construção transversal dos seis teóricos e, mais ainda, dos seus conceitos aqui destacados. Além de considerarmos a complementaridade já existente entre as ideias, o conceito de transversalidade nos valida ainda mais em razão de possuir “uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos” (GUATTARI, 1985, p. 96).

Foi em 1964, no I Congresso Internacional de Psicodrama, realizado na cidade de Paris, que o psicanalista Guattari apresentou um texto intitulado “A transversalidade” (GUATTARI, 2004). Já conhecido por suas suas iniciativas na clínica psiquiátrica, Guattari apresentou, com o referido trabalho, a sustentação de que o conceito de transferência (movimento de transladar algo, processo de revivência na cena analítica) e sua associação com o complexo de Édipo eram insuficientes para lidar com a clínica institucional, numa clara crítica ao conceito de transferência e à psicanálise praticada até então. Dessa maneira, o conceito de transversalidade se apresenta como uma amplificação perturbadora do conceito de transferência das considerações freudianas.

Para Guattari (2004), “toda uma análise da dimensão complexa do social, do político, do econômico e do poder surge fragilizada quando se insiste em priorizar apenas a repetição transferencial do complexo de Édipo” (SIMONINI e ROMAGNOLI, 2018, p. 919), nesse trabalho psicanalítico de explicar a organização do psiquismo e da vida social. Simonini e Romagnoli (2018), complementam:

no transversalizar um indivíduo, muitas vezes não têm condições de serem resolvidos no consultório de um psicanalista; onde geralmente se pratica a redução da subjetividade ao psiquismo. O psicanalista, se muito centrado em uma mitologia edípica, tende a ignorar e, ou, desconsiderar questões outras que tomam forma em circunstâncias completamente exteriores à cena analítica. (SIMONINI e ROMAGNOLI, 2018, p. 917-918)

De uma maneira básica, Guattari, em suas teorizações iniciais sobre grupos (o que, posteriormente, é estendido para qualquer coletividade), compreendeu a transversalidade com duas primeiras funções: 1) conceito que se associa à

esquizoanálise, valorizando as tramas que promovem a invenção de estéticas existenciais inéditas; e 2) como associação à análise institucional ou socioanálise, desvelando o inconsciente institucional. Em ambas as funções, sustenta-se a comunhão com uma perspectiva de pensamento da realidade como uma produção política, múltipla e plural, com sujeitos e grupos passíveis de crises e de possibilidades. Mas o conceito de transversalidade, de Félix Guattari, vem para ampliar muitas discussões para além dos temas da saúde (espalhando-se pelos campos da educação, da assistência social, do trabalho, entre outras áreas), evidenciando e fazendo compreender todos os movimentos transversais, por exemplo, no rizoma, no paradoxo, na cartografia.

A transversalidade, no pensar de Guattari, faz-nos refletir, por exemplo, na dinamicidade, transformação e complexidade da existência, das relações e das demandas humanas. É necessário, pois, considerar que:

os tempos atuais trazem dinamismos em que o poder se apresenta como uma experiência difusa, rizomática, dispersa em fatores diversos, dependentes de arranjos plurais e tantas vezes transnacionais. [...] um indivíduo não se faz apenas em sua biologia, em sua fisiologia, em suas redes neuronais, em sua relação familiar pequeno-burguesa ou nas especificidades de uma luta de classes, mas no transversalizar de diferentes dimensões de subjetivação. (SIMONINI e ROMAGNOLI, 2018, p. 919)

Guattari (2004) propôs a transversalidade como uma ferramenta conceitual no processo de seguir outras tramas que vitalizam os grupos, a coletividade. A transversalidade é o seguimento de coordenadas de subjetivação e de singularização que ultrapassam um indivíduo ou um grupo. Posto isto, expõe-se a existência de uma oposição tanto à uma verticalidade (com suas estratificações piramidais e hierárquicas) quanto à uma horizontalidade (com suas organizações contingentes, coesas e com propostas de políticas identitárias). Dessa forma, a transversalidade propõe um terceiro eixo, nem vertical nem horizontal, que desestabiliza e embaralha as lógicas hegemônicas e homogêneas de organização dos campos sociais; o terceiro eixo se constitui de um plano multidimensional e traz a inserção de um coeficiente de desestabilização. Nas palavras de Coutinho (2007),

Uma transversalidade no lugar de uma verticalidade que remete na instituição aos vínculos feitos através de uma hierarquia fechada e da fixidez dos papéis descritas num organograma objetivo, um sistema de pirâmide. Uma transversalidade no lugar de uma horizontalidade que seriam as vinculações feitas entre “iguais” da mesma categoria funcional, por exemplo,

que estão dentro de uma estrutura piramidal. A transversalidade, portanto, questiona a igualdade em grupos. Mesmo nas experiências de inclusão de dispositivos de coletivização, a direção não foi a da igualdade, porque isso imediatamente desconsideraria as diferenças de funções [...] O processo de transversalização não caminha no sentido da igualdade, mas ao contrário, prevê que o grupo comporte a diferença, o embate e até as opiniões diversas ao mesmo tempo sem que isso seja tomado como erro, dissidência política ou brigas pessoais. Sustentação do dissenso, sem que isso signifique uma dissidência. Abertura e fechamento, essa é a operação que a transversalidade comporta. (COUTINHO, 2007, p. 140-141)

A transversalidade remete, portanto, a uma dimensão conectiva, que se atenta aos estratos diversos e descontínuos que atravessam os sujeitos ou os grupos; refere-se aos aspectos da multiplicação de pontos de vista e de tomadas de atitude, ou seja, à ampliação dos agenciamentos desejantes; potencializa as dimensões autoprodutoras da vida, insistindo no deslocamento para uma produção de novas realidades, onde o sujeito é “sustentado por movimentos em transversalidade que se caracterizam numa comunicação máxima a se efetuar entre os diferentes níveis e, sobretudo, em diferentes sentidos” (GUATTARI, 1985).

A comunicação máxima possibilitada pela transversalidade diz respeito ao desmonte de hierarquias instituídas em uma coletividade, isto é, possibilita a problematização dos limites impostos pelas hierarquizações, uma vez que se estabelece uma rede, um intercruzamento dos pertencimentos e uma ampliação das zonas de conflito, potencializando o processo/convivência grupal/coletiva ao associar elementos heterogêneos e ao permitir deslocamentos múltiplos nas tomadas de posição. Inclusive,

O tema da transversalidade se desdobra no tema das redes que, neste primeiro momento, Guattari descrevia como redes comunicacionais. [...] Guattari desdobra a análise da dinâmica comunicacional nas instituições colocando, lado a lado, o que é distinto, tornando grupo sujeito e grupo sujeitado como dinâmicas que diferem, mas não se separam. O que interessa é o que se passa entre os grupos, nos grupos, no que está para além e aquém da forma dos grupos, entre as formas ou no atravessamento delas. A rede conecta termos, dando consistência ao espaço intermediário. Os grupos, as instituições e as organizações são redes de inter-relações, isto é, relações entre relações. O método é, então, a cartografia do intermediário. (PASSOS e BARROS, 2015, p. 28)

Numa experimentação da transversalidade como princípio metodológico, argumentando em defesa da pesquisa-intervenção, Passos e Barros (2015) observam que “com o conceito de transversalidade, Guattari prepara a definição do

método cartográfico segundo o qual o trabalho da análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (p. 27). Em relação a isso,

a transversalidade como princípio metodológico dá direção a uma experiência de comunicação que faz variar os pontos de vista, mais do que aboli-los. Na verdade, trata-se da possibilidade de habitar os pontos de vista em sua emergência, sem identificação e sem apego a qualquer um deles. (...) Ser atravessado pelas múltiplas vozes que perpassam um processo, sem adotar nenhuma como sendo a própria ou definitiva conjurando o que em cada uma delas há de separatividade, historicidade e fechamento tanto ao coletivo quanto ao seu processo de constituição. (PASSOS e EIRADO, 2015, p. 116)

Ao variar os pontos de vista, estamos compreendendo os traços da transversalidade que nos levam a perceber que, na realidade, o que há é sempre um mundo plural (não apenas um eu, mesmo no mais simples não há uma unidade) que podemos compreender como um mundo de possibilidades, onde matizes, caos, formas, heranças e/ou situações formam um firmamento, um plano em que a realidade toda se comunica, em que há o entrecruzamento de pertencimentos, referências e interferências sociais, ideológicas, econômicas, políticas, num coletivo inerente da vida humana. Descobrir e considerar a transversalidade é descobrir e considerar os conflitos, as lutas sociais, as resistências possíveis, a importância da variedade e conexão dos pontos de vista.

Nesse sentido, a transversalidade é uma ferramenta, um recurso epistemológico para se pensar a complexidade da vida, das tramas sociais e de seus desdobramentos nos diversos campos da humanidade (seja em áreas da saúde, da autonomia dos sujeitos, da desinstitucionalização dos desvios psíquicos, do enfrentamento das vulnerabilidades sociais, dos problemas no ensino e na aprendizagem, entre outros). Nessa concepção, apostar na transversalidade é afugentar uma reprodução cronificada de ditames hierárquicos e a sua naturalização; é se implicar com o tecer questionamentos diante das relações de poder hegemônicas; é problematizar perante as as (des)motivações, referências, interferências ou impotências da vida, posicionando-se como sujeito de sua própria trajetória.

O conceito de transversalidade vem se opor ao seu negativo, que é o conceito de atravessamento. Se por atravessamento se considerava a “interpenetração dos elementos”, a transversalidade considera a “interpenetração entre as diferentes forças”, forças qualificadas como instituintes e como

comprometidas em romper lógicas estabelecidas e em valorizar a novidade, a inovação que abrem caminhos para futuros a serem inventados.

Em suma, o conceito de transversalidade não tem como condição original o estabelecimento de métodos, mas estabelecer um estilo de comunhão com outras dimensões ao realizar uma abertura à experimentação desejante, afinal a abrangência e complexidade das relações se constitui de uma intensidade que requer considerar arranjos potencialmente singulares, múltiplos, transversais. Com isso, transversalizar é colocar vizinhança nas pluralidades, oportunizando e valorizando a vazão, a produção de novos sentidos e de inéditas cognições.

2.3.2 Caosmose²⁵

É em 1992, no último ano de sua vida, que sai o livro *Caosmose*. Essa obra mostra as inflexões pelas quais se passa o plano de transversalidade no pensamento guattariano, decorrendo em mais uma ressingularização da ideia de transversalidade. Nesse período, segundo o próprio Guattari (1992), “[a transversalidade] mudaria ainda com o conceito de caosmose, porque a transversalidade é caósmica, ela está sempre ligada a um risco de mergulhar fora do sentido, fora das estruturas constituídas” (Cf.: Guattari, 2013).

Segundo ele, a busca é por mostrar que a caosmose não é diferente da transversalidade; ambas têm seguimentos de suas linhas de transformações direcionados ao aumento crescente de uma contínua desterritorialização, de uma potencialização das linhas de fuga, de uma tentativa de pensar os processos hiper desterritorializados. A caosmose, porém,

não será uma transversalidade entre instâncias desterritorializadas ou hiperdesterritorializadas. Já não há prefixo que possa ser adicionado para acentuar o grau de intensidade desta grande fuga. O que parece ocupar o lugar, segundo Guattari, é o que ele chama de “movimento do infinito”, “metabolismo do infinito”, “velocidades infinitas” ou, ainda, “movimento infinito da desterritorialização”. [...] Este movimento, então, do infinito, é, ao mesmo tempo, um movimento da existência, na medida em que existo o que eu chamo ‘uma submersão no caos do universo’, uma apropriação dos universos e uma recarga, uma reposicionalidade, de uma complexidade diferenciada, através de mundos subjetivos, estéticos, etc. Portanto, vejo a coexistência entre o movimento infinito do caos e o movimento infinito da

²⁵ Trechos reutilizados da nossa produção na obra *Abecê filosófico da Arte-cartografia* (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 47-48)

complexidade; a afinidade está sempre em uma interface que chamo a submersão caósica (GUATTARI, 1994, p. 210). A transversalidade, com a caosmose, é, pura e simplesmente, a existência. (RIBEIRO, 2019, p. 2)

Envolta por toda uma complexidade interessante, a expressão ‘caosmose’ que dá título a um livro de Félix Guattari (1992), traz a composição de caos, osmose e cosmo. A associação dessas palavras, numa fusão desejada e sabiamente composta pelo filósofo, propõe uma reflexão acerca da condição caótica e de osmose que caracteriza o cosmo, o universo – o que podemos recortar também como o território de uma pesquisa, de uma análise, de uma aprendizagem, de uma produção que carece ser compreendida em seu estado mais complexo.

Pensar a caosmose na postura do pesquisador é uma perspectiva que possibilita vislumbrar o quanto é preciso levar em conta as dimensões visíveis e invisíveis – na terminologia esquizoanalítica, os universos corporais e incorporais – existentes num campo de pesquisa. A palavra caosmose é emblemática para caracterizar a ciência contemporânea, os universos de pesquisa, a (des)(re)territorialização cada vez mais intensa dos dias atuais.

Trata-se de um novo paradigma estético, que diz respeito à subjetividade enquanto produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais, constituídas a partir de diversos elementos: componentes semiológicos significantes (manifestados por meio da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte); componentes constituídos pela indústria da mídia; componentes semiológicos assignificantes (produções paralelas ou independentes que escapam das produções axiomáticas).

Dessa forma, para o pensador francês, subjetividade é “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 2012, p. 19). A subjetividade, então, é tanto individual quanto coletiva.

De modo caosmótico, tentando reconciliar o caos e a complexidade, cada indivíduo e cada grupo social veiculam seus próprios sistemas de modelização da subjetividade, sempre a partir de cartografias cognitivas, míticas, rituais, sintomatológicas, e com o desejo, enquanto excesso, podem se posicionar em relação aos seus afetos e às suas angústias, para gerar e gerir suas inibições e suas pulsões.

2.4 Edgar Morin: o pensamento complexo

Edgar Morin – nome verdadeiro Edgar Nahoum²⁶ – nasceu em 08 de julho de 1921, em Paris; judeu de origem sefardita, filho de gregos que se naturalizaram franceses: Vidal Nahoum e Luna Beressi. Morin ficou órfão de mãe quando tinha apenas nove anos de idade e, então, foi criado somente pelo pai.

Tinha como personalidade a curiosidade e, por isso, dedicou-se, desde muito jovem, à leitura, ao autodidatismo e à investigação. Em 1940, aos 19 anos, prestou exame e ingressou na Universidade de Sorbonne, matriculando-se, simultaneamente, nas faculdades de Letras, de Direito e de Ciências Políticas. Mesmo com uma interrupção nos estudos, devido à invasão alemã na França, ainda em 1940, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, em 1942, Edgar formou-se em Letras, Geografia e em Direito.

Foi mesmo em meio ao turbulento contexto do pós-guerra que Morin se casa com Violette Chapellaubeau, socióloga que foi sua colega de faculdade e com quem já vivia há quatro anos. Tiveram duas filhas: Iréne (1947) e Véronique (1948).

Seu percurso de atuação científica, política e social é extenso. Destacamos, já inicialmente, que, através de seu ingresso no Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), realizou um estudo sobre uma comunidade da região da Bretanha, que é considerado um dos primeiros estudos etnológicos produzidos na França, e foi no Instituto Salk de Estudos Biológicos em La Jolla, na Califórnia, onde passou um ano, que acompanhou e envolveu-se com descobertas da genética.

Em 1946, ele lança seu primeiro livro, *O ano zero da Alemanha*, no qual exime o povo alemão de uma culpa coletiva pelas atrocidades ocorridas na guerra.

Em 1951, integrou a Comissão de Sociologia do Centro Nacional de Investigação Científica da França, onde permaneceu por seis anos, desenvolvendo pesquisas sobre o cinema, umas das temáticas que sempre lhe causou grande fascínio. As suas pesquisas já possibilitavam perceber o caminho transdisciplinar que iria percorrer por toda carreira.

²⁶ Ainda jovem passou a militar numa corrente de estudantes defensores do socialismo e que rechaçavam a invasão alemã ao seu país, em razão disso, ingressou no Partido Comunista Francês e, por precisar viver numa luta clandestina, mudou seu sobrenome para Morin, com o qual se consagrou nos anos seguintes em razão das suas obras intelectuais.

Morin tem uma inegável contribuição para as ciências, sobretudo para as humanidades. Com uma centena de livros publicados, incluindo oito volumes de seu *O método*, o filósofo francês recebeu reverências e homenagens em todo o mundo, como, por exemplo, títulos de doutor *honoris causa* em universidades de vários países, inclusive da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, em 1999, cidade que visitou algumas vezes fazendo conferências e conhecendo pesquisas, pesquisadores e grupos de pesquisas alinhados ao seu pensamento. Na conferência, após receber o título honorífico, proferiu um discurso que “tratou da crise de paradigmas do conhecimento, da fragmentação dos saberes, da separação entre o conhecimento científico e o conhecimento da humanidade, além da separação entre natureza e cultura” (REBOUÇAS, 2021).

Ceição Almeida lembra do primeiro volume do *O Método*, quando Morin fala que o pleno conhecimento do homem, da espécie humana, só será possível quando conhecermos plenamente a natureza. Segundo ela, a importância desse autor para as Ciências Humanas é que ele abre esse campo e o liga a outras áreas, promovendo o estudo da vida sem nenhuma biofobia. “Ele pensa que a ciência do homem só é possível de ser feita porque reconhece o lugar onde está. Ela é um campo particular na história da vida, que é um campo particular da história da natureza. Para as Ciências Humanas, ou a gente consegue perceber que o humano é uma cadeia de ligação entre a cultura, a vida e a matéria física, ou a gente não consegue entender nunca o que é o homem, o que é a espécie humana”, aborda. (REBOUÇAS, 2021. n.p)

Aqui no Brasil, a professora, pesquisadora e antropóloga Maria da Conceição Xavier de Almeida, fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos da Complexidade (Gecom/UFRN), teve estreitas relações com o francês em razão de suas pesquisas e admiração terem chegado ao conhecimento dele e, também, terem sido reconhecidas e respaldadas em todas as visitas que realizou ao Brasil, especialmente, na UFRN onde ela atua. Em Rebouças (2021), Ceição recorda que conheceu Morin primeiro pelas palavras, quando fazia doutorado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, de um dos volumes de *O Método*. Já nas primeiras leituras que realizou da obra de Morin, ela se ligou imediatamente com as ideias, sobretudo na forma inovadora e pessoal de escrever um texto com um nome tão duro, tão científico e, principalmente, pela posição de humildade na qual Morin se coloca como cientista. “Também me chamou atenção o fato de ele fazer afirmações do tipo: sem amor e sem amizade eu não faria nenhuma ciência. Eu sou

movido pela amizade e pelo amor. Então, esse perfil de cientista é inaugurado por Edgar”, declara a antropóloga.

2.4.1 O pensamento complexo

Dentre vários outros pensadores aversos ao pensamento cartesiano, Edgar Morin foi se constituindo, com a consolidação de um trabalho de quase cinco décadas, como um dos principais críticos da metodologia científica que, há décadas, tem sido alvo de inúmeros debates de ordem filosófica, defensora da existência de “desatino multifacetado do humano: destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis” (MORIN, 2010, p. 59). Nessa crítica, propõe uma visão sistêmica, múltipla, do todo, ao invés de divisões do objeto de pesquisa, por exemplo, comumente separado em partes.

Na caminhada de construção de uma epistemologia complexa, sistêmica e funcional, o antropólogo reuniu contribuições provenientes de princípios e conceitos desenvolvidos pela teoria de sistemas, pela teoria da informação e pela cibernética. Assim, o que se denomina como complexidade encontra seu principal referencial teórico na obra deste sociólogo francês, que se debruçou, desde a década de 1970, sobre reflexões e discussões acerca do desvalor dado, ao longo de mais de duzentos anos, pelo paradigma científico moderno, à dimensão de conectividade existente ao redor das pessoas, nas relações, no mundo. Ignorar essa conexão é desconsiderar a complexidade que permeia todas as relações existentes.

Essa visão do todo e da conectividade entre tudo do todo é, então, o novo paradigma proposto por Morin, chamado de Teoria da Complexidade ou Pensamento Complexo, uma proposta que vislumbra não a invalidade do método científico, mas uma nova forma de aplicá-lo no que se refere às particularidades de cada área, objetivando compreender a realidade na/da melhor forma possível. Nas palavras do próprio autor,

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo.

Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2005, p. 13)

Assim, pensar complexo é reformar a produção do conhecimento a partir de uma reforma no pensamento – e vice-versa. Nessa atuação, a prioridade é a multidimensionalidade da realidade e a percepção da multiplicidade e da conexão do(s) sistema(s), uma vez que o todo e as partes são indissociáveis e retroagem entre si. É certo que, “quando falamos em complexidade ou multiplicidade, certamente nos referimos a uma complexidade organizada, não no sentido equivocado de complicação” (SILVA, 2019, p. 92); referimo-nos à “complexidade no sentido de articulação organizada das potências e dos fluxos existenciais”, deste modo, uma teoria que “concebe a valorização e o diálogo entre os conhecimentos e os saberes distintos; referimo-nos ao sentido de percepção e construção de relações complexas” (Idem, 2019, p. 92).

Embora a teoria da Complexidade seja uma nova visão ainda não muito difundida, tem começado a tornar-se referência obrigatória e recebido contribuições de diversas áreas do conhecimento que convergem com o que prioriza: uma abordagem analítica com destaque às interlocuções entre os diversos saberes humanos. Na nossa perspectiva,

uma reforma do pensamento – proposta pela Teoria da Complexidade – em busca de uma mudança da educação nos planos cognoscente, político e cidadão, pode ser um suporte emancipador para repensar e transformar a Educação, em especial, o ensino de língua, que, ao longo dos tempos, adquiriu tantos desafetos. (SILVA, p. 97, 2019)

Assim, principalmente nesses tempos de (necessárias) mudanças, a responsabilidade dos territórios que chamamos de lugares sociais de ensino é diferenciada, pois cabe a eles a função de se constituírem e manterem-se como lugares de aprendizagem constante e inovadora. Morin – em parceria com Delgado Diaz (2016) – é o pensador que traz a afirmativa de que a alternativa para o enfrentamento e superação da crise é a metamorfose, “mas esta não chegará sem ações” (p. 4), de modo que “o grande desafio da complexidade, que exige colocar tudo em contexto, cresce na medida em que avançamos, contextualizamos e voltamos a contextualizar” (MORIN e DELGADO DÍAZ, 2016, p. 4).

É uma proposta de substituição da dialética – insistente na busca das verdades absolutas – pelo diálogo entre noções antagônicas, reconhecendo que os saberes são antagônicos, mas que podem, ao mesmo tempo, ser complementares. Assim, “o método complexo pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos”. Nessa postura, podemos conseguir as duas coisas: compreender a multidimensionalidade e não esquecer as totalidades integradoras. “É a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, à consciência antagônica [...] e complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si” (MORIN, 2015, p. 192).

Nossa proposta de um novo olhar para o caminhar paradoxal das variedades linguísticas e da normatividade padrão da língua portuguesa se vale dessa característica integradora do pensamento complexo, pois vemos usufrutos nessa ótica, que Petraglia (2013) esclarece:

o pensamento complexo é um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo. Esse pensamento considera as influências internas e externas, e ainda enfrenta a incerteza e a contradição, sem deixar de conviver com a solidariedade dos fenômenos. Enfatiza o problema e não a questão que tem uma solução linear. Como o ser humano que é complexo, o pensamento também assim se apresenta. (PETRAGLIA, 2013, p. 18)

Em consonância, Suanno (2015a, p. 85) afirma que “complexidade implica uma nova organização do conhecimento humano considerando a condição humana e o ser humano que produz o conhecimento”. A complexidade busca uma reconexão que a ciência moderna fragmentou, a do ser humano e a realidade, da integração entre os diferentes saberes e entre o homem e o seu contexto.

O pensamento complexo propõe construir o conhecimento com base no diálogo e na síntese, integrando e considerando os diferentes saberes para a compreensão das relações do mundo e da complexidade da condição humana. Embora a complexidade não negue os avanços e benefícios trazidos pelo conhecimento científico, a proposta é revisar os princípios que orientam a racionalidade moderna, que desenvolveu metodologias que tendem sempre à fragmentação do conhecimento construído ou em construção, uma visão limitada da realidade. Compreendemos que,

a Epistemologia da Complexidade não pretende destruir ou acabar com a lógica do Paradigma do Ocidente formulado por Descartes – que defende a disjunção entre espírito e matéria, filosofia e ciência, alma e corpo, e domina o mundo científico e cultural do Ocidente –, mas integrar-se a essa lógica no sentido de desenvolver métodos, metodologias e conhecimentos novos na tentativa de solucionar os problemas da sociedade atual, que não são problemas apenas atuais, mas problemas que se arrastam na vida e no cotidiano dos indivíduos por centenas de anos. (PINHO, MEDEIROS e RIBEIRO, 2018, p. 284)

Nessa percepção, explanada por Pinho, Medeiros e Ribeiro (2018), do princípio de integração da epistemologia da complexidade, inferimos que seu escopo é o processo de metamorfose do paradigma científico moderno, é a transformação de aspectos que determinam maneiras de desenvolver e organizar o conhecimento científico. Nessa teoria, desenvolvida por Morin, busca-se uma transformação que potencialize a condição humana, as relações e as interconexões que regem o mundo; busca-se a possibilidade de desenvolver “uma ciência com consciência” (MORIN, 2005), na qual, ao contrário de evidências da ciência moderna, coexistam aspectos de consciência moral, reflexiva e subjetiva.

A teoria de Morin tem aplicações e direcionamentos voltados à educação – nosso campo de interesse e pesquisa. Ao pensar a educação, o autor instiga um modo de pensar e desenrolar, o que chama de fio da complexidade educativa, em que se deixa os paradigmas que fixam o olhar do sujeito para grupos específicos de conceitos e se abre para possibilidades mais complexas de observação da realidade e de construção de conhecimento.

Para esse autor, as formas de pensar estão relacionadas às formas de agir. Uma das personagens desse cenário educacional que muito necessita aliar pensamentos e ações é o professor. O pensamento complexo implica a busca por ação complexa e relacional do professor para com seus alunos. Assim, tal teoria se preocupa desde como fazer com que o professor pense e trate seu campo de estudo e trabalho de forma ampla e não disjunta, até como proceder para promover oportunidades de exercício cotidiano do pensamento complexo, transformando as práticas de sala de aula, de modo que o pensar complexo se coadune com o dizer e o fazer, o pensar e o agir em consonância e inteligibilidade.

Para pensar os ambientes e as relações interconectadas inerentes a essa vivência planetária, Morin utiliza também a teoria da informação – considerada uma das fundadoras das ciências da comunicação –, buscando compreender o grau de

interferência e a relevância da informação em um sistema organizacional complexo; utiliza, ainda, de conhecimentos da teoria de sistemas e da cibernética.

De fato, a ideia nomeada “retroalimentação”, um dos desenvolvimentos da cibernética, foi bem recepcionada no campo educacional e despertou a atenção de muitos educadores, especialmente os cognitivistas. Processos da cibernética, como a autorregulamentação e auto-organização dos organismos, são óticas possíveis para os campos da educação, em razão de serem caminhos que podem garantir a emergência de novas qualidades nos seres, possibilitando o desenvolvimento de novas estruturas e a sua própria sobrevivência.

Reiteramos que, de maneira oposta ao paradigma científico moderno – simplificador e fragmentador –, a complexidade de Morin busca, então, fazer ciência a partir de uma visão ecológica, reconhecendo a multidimensionalidade nas dimensões compreensivas e integradoras entre a parte e o todo. Uma síntese integradora é a principal perspectiva do caráter multidimensional da teoria da complexidade, assim sendo, negar outros saberes seria incoerente com esse modo de pensar, em que a busca é construir conhecimentos por meio de um diálogo no qual a diversidade de saberes é considerada na atenção e compreensão da complexidade em torno da condição humana, do mundo e das relações desses.

Das muitas facetas da obra de Morin, inclinamos nosso olhar para sua estética hologramática: o todo está na parte que está, também, no todo. Nessa perspectiva, tudo se interliga e propõe uma postura do não descarte ao primeiro olhar, mas de uma avaliação minuciosa das coisas/dos acontecimentos antes de uma tomada de decisão. Toda essa teoria ainda é, pelo autor, exposta com uma preocupação didática, “num colossal esforço de clareza para um público mais amplo”. [...] Não se trata, contudo, de uma simplificação nem de um empobrecimento, mas de uma forma específica de apresentação de ideias”, como reafirmam as palavras de Juremir Machado da Silva, na apresentação do livro *Introdução ao pensamento complexo*. Aqui fazemos link com a resignificação do rigor existente no método da cartografia e com a valorização de uma terceira possibilidade dada pela teoria do terceiro instruído – mergulho do próximo item.

2.5 Michel Serres: o terceiro instruído

“O filósofo tem o dever de mostrar ao homem o seu horizonte”
(SERRES, 1993)

“O que transmitir? O saber? Ele está agora por todo lugar, na internet, disponível, objetivado. Transmitti-lo a todos? [...] Como transmitir?” (SERRES, 2013, p. 26). Essas preocupações com a crise do ensino e o olhar atento às inovações tecnológicas que rodeiam os seres são algumas das razões pelas quais Michel Serres nos embasa nesta pesquisa. Além de ser adepto a uma filosofia denominada biocêntrica, em suas produções, encontramos uma preocupação quanto ao futuro incerto da humanidade e da natureza, caso não haja o que ele chama de um "acordo de paz" entre ambos. Para ele, “trata-se da vida como fenômeno irradiador de uma unidade simbiótica, cujo equilíbrio dinâmico entre o ser humano e a natureza é decisivo para a mútua preservação” (CALLONI, 2003, p. 155).

O filósofo, nascido na cidade de Agen, no sul da França, em 1 de setembro de 1930, desde o nascimento até os 25 anos passou por terríveis guerras que deixaram marcas em sua formação psicológica e filosófica. Segundo ele, a Segunda Guerra Mundial, com o bombardeio de Hiroshima, foi a experiência mais devastadora em sua vida, pois “[...] a violência, a morte, o sangue, e as lágrimas, a fome, os bombardeios, a deportação, atingem minha faixa de idade e a ferem definitivamente, uma vez que esses horrores ocorrem durante sua formação, física e emocional [...]” (SERRES, 1999, p. 9). Tais contextos de violência nos quais viveu moldaram suas posturas em busca de atuar livremente na construção de seu próprio caminho teórico, sem considerar se filiar a nenhum grupo ou correntes de pensamento postos na época.

Acostumado ao mar e à vida marítima, foi oficial da Marinha francesa. Estudou na Escola Naval e, à maneira do navegador, privilegiou a rota e a passagem. Em um dos seus livros – o quinto volume de sua série *Hermès* – o título *Passagem do Noroeste* evoca uma referência às grandes aventuras marítimas do século passado e à tentativa que fazia de conectar humanidade e ciência. A sua biobibliografia menciona os navios em que serviu, os livros que escreveu e as universidades do mundo em que lecionou.

Foi docente, juntamente com Michel Foucault, em Clermont-Ferrand. A sua atuação como professor ainda se estende pela Sorbonne, pela Universidade de Stanford e como professor visitante na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP. Em Filho (2005), encontramos que Michel Serres se destaca como um pensador que corre à margem da Academia, demonstrando pouco interesse pelas especializações existentes e se distinguindo por percorrer os saberes para encontrar a ponte que os conecta. Na École Normale Supérieure licenciou-se em matemática, letras clássicas e filosofia, doutorando-se depois em Leibniz. Defendeu, em 1968, uma tese de doutoramento sobre o filósofo e matemático alemão Leibniz (1646-1716).

Um filósofo que, de forma geral, caracteriza-se pela simplicidade coloquial em seus escritos, na maioria de suas obras, tem condicionada essa mesma simplicidade a um estilo pessoal de reflexão ou um arranjo literário que solicita ao leitor, numa primeira aproximação, uma atenção exegética de quem se inicia e se dedica ao estudo da filosofia. Autor de mais sessenta livros, escreveu inúmeros ensaios filosóficos e de história das ciências, bem como títulos que abordam temáticas como antropologia, literatura, estética, relações do homem com a natureza, aproximação entre as ciências e os desafios da educação. É o autor dos clássicos *Tempo de crise*, *Polegarzinha*, *A Guerra Mundial*, *Variações sobre o corpo*, *Os cinco sentidos* e *O contrato natural*.

Em *Michel Serres e gramáticas mestiças*, texto de Oliveira e Duarte (2019a), vemos que a perspectiva transdisciplinar e filosófica de Michel Serres é uma abordagem de assuntos recorrentes na filosofia atual, enfatizando a necessidade de uma visão alternativa ao pensamento clássico. Nessa busca, posiciona-se como um pensador que evita o consensual, o comum, detendo-se naquilo que é raro, nas singularidades, na multiplicidade existente nas coisas, nas pessoas, nos acontecimentos.

Foi com o desenvolvimento da física quântica que a lógica clássica binária foi inicialmente contestada e, com a elaboração de princípios de complementaridade e com as percepções teóricas de Serres, tornou-se possível pensar, na ciência e na educação, as relações dos indivíduos, uma nova perspectiva que analisasse um fenômeno a partir de diferentes percepções – complementares e não excludentes.

Tal perspectiva metodológica transdisciplinar converge para o desenvolvimento do conhecimento a partir do que denominaram “ecologia de

saberes”. A intenção é a construção de um conhecimento que contraponha a monocultura do saber estabelecida pelo paradigma científico moderno e, para tanto, os fundamentos se deram nos seguintes pilares epistemológicos: níveis de realidade, de complexidade e o terceiro incluído. Na defesa do autor, esses pilares possibilitam uma reconstrução epistemológica que permite, a partir de diferentes dimensões, uma nova compreensão da realidade que considere as diferentes percepções, a complexidade e a multidimensionalidade existentes no mundo.

A realidade, tradicionalmente, era pensada em termos, prioritariamente, cristalinos, sólidos, resistentes. A ciência tinha apoio e condicionamento naquilo que era estável. Com o pensamento de um terceiro lugar, Serres propõe a inversão desse paradigma da ciência, o que provoca grande mudança no debate intelectual e acadêmico. Vejamos:

- Para a lógica clássica, de Aristóteles, o alicerce está no sólido, no estável, no moldurado; enquanto Serres acredita que a verdadeira vitalidade dos processos sociais, físicos e de pensamento está no movimento, no fluxo, no turbilhão; acredita, ainda, que a relevância não está na regularidade dos processos, mas também no desvio, na atenção ao acaso e aos acontecimentos fluidos.
- Da lógica clássica procedem a busca pelo conhecimento por meio de processos de indução e dedução, bem como a ideia de silogismo, da lógica da contradição, do tempo cronológico e do terceiro excluído; enquanto, do pensamento de alguns filósofos atuais, incluindo Serres, procede a busca por essa visão alternativa, por um novo método às ciências humanas sobre a construção do conhecimento e o funcionamento dos organismos físicos e sociais, na qual se reduza a importância da razão e se valorize os sentidos. A opção é por “um vaguear errante que permite encontrar o verdadeiramente novo no saber” (FILHO, 2005, p. 5).

A problemática levantada acerca dessas “leis do pensamento” é que, ao serem aplicadas às outras múltiplas dimensões da cultura, da ciência e das relações humanas, não conseguem contemplar os (des)limites do mundo real e do mundo científico. Daí, equivocadamente, podem acabar funcionando como fundamentos ontológicos nos processos de hierarquização epistêmica, étnica, de gênero e outros

tantos contextos de exclusão nas relações humanas. Numa tentativa de reversão desse cenário, os argumentos de Serres trazem à discussão questões relativas à interculturalidade, à mestiçagem²⁷ e à inclusão.

Para Serres, ainda segundo reflexões de Filho (2005, p. 6), “é hora de inverter e começar a olhar o que é vivo, mutante, em transformação. São os fluidos, as comunicações, as relações [...] o que está prestes a desaparecer na primeira lufada de vento”. Isso porque “todo objeto (energia, partículas, bioquímica genética, informação, conexões geográficas) assim como qualquer domínio são, pois, “nuvens”, isto é, formas fechadas e abertas, estáveis e instáveis, onde o que importa são as interconexões”. Se existe e deve ser considerado o instável também, além do estável, existe a possibilidade e essa deve ser considerada de que “pode-se “compor” fora do sólido, no flexível, no flutuante”, nas membranas, nas vizinhanças, nas passagens e nas encruzilhadas (Idem, ibidem).

2.5.1 O terceiro instruído

Viajemos, para usar um conceito de Serres, já que para o autor a educação é sempre uma viagem, na direção de um novo ensino de língua, em que não ocorra a repetição de gramáticas normativas e/ou descritivas como instrumental didático. (OLIVEIRA, 2019b)

Para chegar à compreensão do termo “terceiro instruído”, voltamos à época de Platão, lembrando-o como o intelectual que compreendeu a oração como o primeiro arranjo sintático, composto por nomes e verbos. Aristóteles, seguindo e desenvolvendo os estudos de seu mestre, também tratou do lógos como a conjunção de sujeito e verbo. Mas, divagando sobre seus aspectos lógicos, acrescentou a noção de terceiro excluído – dependente de seus outros dois princípios fundamentais que fundamentam o funcionamento lógico, que assim se explica:

1 - princípio de identidade: ‘a’ é ‘a’; pensamento clássico e preso às leis da identidade, que toma as coisas por estáveis (A = A sempre), não comportando a vida

²⁷ O conceito de mestiçagem considera o processo da aquisição do conhecimento uma mistura de fatores culturais, sociais e genéticos; em Serres, qualquer evolução exige a passagem por um terceiro lugar, a mestiçagem é o local dessa passagem.

e, tampouco, o sentido dos acontecimentos variáveis da existência humana e não humana. De um modo geral e simplificado, o critério de identidade afirma que são idênticos as coisas/os entes compostos pelos mesmos elementos, numa mesma ordem. Nessa linha conceitual, a definição de um objeto implica identificar, formalmente, o que ele necessariamente é. Organizado dentro do conceito de forma, considera-se, aqui, assim como na tradição metafísica, a associação à noção de essência, de unidade necessária, do universal, do estável como fundamentos da existência.

2 – princípio de não contradição: é impossível 'a' ser 'a' e 'não a' ao mesmo tempo; Nisso consiste o critério da não contradição: só é possível categorizar aquilo que é invariável e inequívoco. Um princípio lógico, o segundo das três leis clássicas do pensamento, que determina, em sua formulação mais simples, que duas afirmações contraditórias não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo sob o mesmo tempo e aspecto, caso contrário, tais afirmações serão mutuamente excludentes.

3 – princípio do terceiro excluído: 'a' é 'x' ou 'não x', não havendo uma terceira possibilidade. Essa lei é um complemento da lei da não contradição e, basicamente, estabelece que para qualquer proposição há duas possibilidades onde ou "é verdadeira" ou "a sua negação é verdadeira". Nessa acepção, ambas não podem ser verdadeiras e nem ambas podem ser falsas ao mesmo tempo, logo, há duas proposições contraditórias onde uma é verdadeira e a outra é falsa.

Todavia, a terceira possibilidade, o intermediário, um outro caminho, uma passagem, enfim, óticas excluídas da lei do terceiro excluído são pontos fundamentais para Serres. E, então, o princípio do terceiro excluído foi transformado em 'terceiro incluído' pela lógica quântica e por Michel Serres, surgindo, então, não só na física, mas na filosofia moderna, a ideia de uma ampliação das possibilidades, de mais uma (ou outras) vias. Uma ideia que vem não para propor a contradição, mas para efetuar uma relação paradoxal. Assim, o terceiro incluído não significa

afirmar uma coisa e seu contrário, o que, por anulação recíproca, destruiria toda possibilidade de predição e, portanto, toda possibilidade de abordagem científica do mundo. Trata-se antes de reconhecer que, em um mundo de interconexões irreduzíveis (como o mundo quântico), realizar uma experiência ou interpretar os resultados experimentais reverte

inevitavelmente em um recorte do real que afeta o próprio real. A entidade real pode, desse modo, mostrar aspectos contraditórios que são incompreensíveis, absurdos mesmo, do ponto de vista de uma lógica fundada sobre o postulado “ou isso ou aquilo”. Esses aspectos contraditórios deixam de ser absurdos em uma lógica fundada sobre o postulado “e isso e aquilo”, ou antes, “nem isso nem aquilo”. (NICOLESCU, 2009, p. 2)

A constatação de Nicolescu, de Deleuze e de outros estudiosos que contestam a lógica clássica é a mesma de Michel Serres, que traça o conceito do terceiro incluído voltado, especialmente, para se pensar a educação: “o jogo da pedagogia nunca se efetua a dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem” (SERRES, 1993, p. 24).

Do termo terceiro incluído, reabilitado por Michel Serres, surge a expressão *terceiro instruído* como pólo aglutinador do projeto antropológico de Serres que pretende aprofundar e concretizar o conceito de mestiçagem. Um termo para abarcar esse ser multifacetado e que aglutina em torno de si um saber múltiplo, uma teoria para traduzir esse triângulo: o *eu*, que parte e encontra o *outro*, e o *terceiro*, que, agora incluído no encontro, torna-se *instruído*. Vejamos, pois, que o terceiro elemento, que estava excluído na lógica clássica, passa a ser incluído e, mais do que isso, passa a ser também instruído, nos dizeres de Michel Serres. Assim como há outros campos nos quais o terceiro aponta como importante via (o terceiro estado, o terceiro mundo, a terceira filosofia etc.), para o campo do ensino e da aprendizagem, um terceiro surge como possibilidade fundamental da ampliação das possibilidades do saber.

Serres demonstra que o terceiro instruído está aberto a inúmeras transformações e aprendizagens. Sua conversão se dá na plenitude da coletividade social, à medida que relaciona e sintetiza saberes e objetos, englobando tempo e espaço. O ser mestiçado, em seu paradoxo de acidentalidade e incontingência assenta, pois, ciência e humanidades. (SÁ, 2017, p. 39)

Deste modo, o terceiro instruído aponta para posturas filosóficas que compreendam a educação enquanto processo inventivo, que concede à razão um moderado papel, colocando a aprendizagem e a aquisição do conhecimento associados e respeitados na alteridade, na existência e na essência do outro. Ademais, é preciso contemplar um terceiro elemento, um terceiro lugar, que

preconize, conjuntamente e igualmente, a sensibilidade do eu (sua essência como um todo) e a sensibilidade e a essência do outro.

Nessa perspectiva, o autor defende que todo aprendizado é a mistura de um eu e de um outro, resultando numa mestiçagem, num terceiro instruído. E assim, o crescimento, sobrevivendo das múltiplas misturas da exposição, se dilata e se faz mais receptivo aos preenchimentos com o outro, abrindo e constituindo o terceiro lugar, o terceiro instruído.

Em *Filosofia mestiça* (1993), [...] Serres cunha o conceito de mestiçagem e precisa sua primazia a qualquer aprendizado. Original e única, toda mestiçagem em sentido serresiano é, inicialmente, o resultado da mistura genética entre os genes do pai e da mãe. Subsequentemente, a criança só progride por meio das miscigenações e dos ajuntamentos. Assim sendo, toda pedagogia recobra a gestação e o nascimento do indivíduo transformado. Aprender é, mormente, incorporar o outro e se tornar farto de possibilidades. Criar e mestiçar são um ato único e singular do espírito humano. O mestiço ou terceiro instruído resulta desse processo. (SÁ, 2017, p. 39)

Na linha de pensamento do terceiro instruído, para evoluir, aprender ou conhecer as coisas é necessário a passagem por um terceiro lugar, incorporar-se ao outro, criar e mestiçar; é necessário que “nos coloquemos primeiro entre elas. Não apenas em frente para vê-las, mas no meio de sua mistura, nos caminhos que as unem, [...] o corpo desenha o caminho atado, ligado, pagueado, complexo, entre as coisas a serem conhecidas” (SERRES, 2001, p. 76). Nas obras *O contrato natural* (1992), *Polegarzinha* (2013) e, especialmente, em *O Terceiro Instruído* (1993), Serres aponta a necessidade e possibilidade de uma miscigenação, de conexões, de caminhos descentrados, aos quais dá o nome de terceiro, onde não ignorando aspectos reais e cotidianos como a dor, a exclusão, a violência e a pobreza, tem-se como meta criar “um terceiro homem, o terceiro instruído” (SERRES, 1993, p. 56).

Em vista disso, o termo terceiro incluído é apresentado numa dimensão filosófica, ética, estética e antropológica, englobando os níveis da pluralidade e da diversidade dos saberes, bem como os níveis dos modelos estéticos e éticos e, ainda, o nível da pluralidade do modo de ser humano. Com esse termo, Serres propõe uma cultura mosaica, na qual se considera todo um conjunto diversificado de saberes que se apresenta em conexões, em costuras, em combinações e interligações.

2.6 Bruno Latour: a teoria ator-rede

A única maneira de compreender a realidade dos estudos científicos é acompanhar o que eles fazem de melhor, ou seja, prestar atenção aos detalhes da prática científica. Após descrevermos essa prática de tão perto quanto os antropólogos que vão viver entre tribos selvagens, poderemos suscitar novamente a pergunta clássica a que a filosofia da ciência tentou dar resposta sem a ajuda de fundamentos empíricos: como acondicionamos o mundo em palavras? (LATOURE, 2017b, p. 39)

Reconhecido, especialmente, pelos seus livros²⁸ que discorrem sobre o processo de pesquisa científica numa perspectiva pós-construtivista voltada para a interação entre o discurso científico e a sociedade, Bruno Latour – nascido em Beaune (França), em 22 de junho de 1947 – é, nas considerações de Fiorini (2010, s.p), o “novo iconoclasta do pensamento na França, híbrido de sociólogo, filósofo e antropólogo, inovador polêmico, educador transdisciplinar”, acrescentando ainda que, “ao se conversar com Latour, fica-nos a nítida impressão de que estamos diante de um pensador que representa hoje uma grande corrente filosófica do futuro, que estará em voga talvez daqui a 20 ou 30 anos” (Idem, ibidem).

De sua formação, destacamos, especialmente, o doutorado em filosofia – área de grande especialidade e interesse de Latour e, portanto, de grande auxílio às experimentações desta tese. Latour se especializou na análise do trabalho de cientistas e engenheiros, após fazer estudos de campo na África e Califórnia. Ajudou em muitos estudos das áreas das políticas, da ciência e da gestão da pesquisa, além de trabalhos em filosofia, história, sociologia e antropologia da ciência.

Em relação a algumas de suas atuações, Latour foi professor da École Nationale Supérieure des Mines de Paris (Mines ParisTech), da Universidade da Califórnia em San Diego, do Institut d'Etudes Politiques de Paris (Sciences Po) e, também, professor visitante da London School of Economics e da Universidade de Harvard. Em 2007, Bruno Latour tornou-se diretor científico e vice-diretor da Sciences Po.

²⁸ É autor dos livros *Vida de laboratório* (com Steve Woolgar, 1979), *Ciência em ação* (1987), *Jamais fomos modernos* (1991), *Políticas da natureza* (1999) e *Diante de Gaia* (2015), entre outros.

Dentre seus trabalhos de pesquisas, acompanhou um grupo de cientistas naturais em pesquisas na fronteira da Amazônia com o Cerrado, no Brasil, numa das atuações pela qual podemos exemplificar a parte do caráter antropológico de seus estudos, como ele mesmo descreve a missão:

Minha função, como antropólogo francês, consiste em acompanhar o trabalho dos três [uma botânica, um pedólogo e uma geógrafa]. Familiarizado com laboratórios, resolvi fazer uma mudança e observar uma expedição de campo. Resolvi, também, já que sou uma espécie de filósofo, utilizar meu relatório sobre a expedição para estudar empiricamente a questão epistemológica da referência científica. Por intermédio desse relato fotofilosófico, porei diante de seus olhos, caro leitor, uma pequena faixa da floresta de Boa Vista; mostrar-lhe-ei alguns traços da inteligência de meus cientistas e tentarei conscientizá-lo do trabalho exigido por esse transporte e por essa referência. (LATOURE, 2017b, p. 41)

Vemos, pois, que Latour procura entender o mundo moderno como um antropólogo, não apenas teoricamente, mas deslocando-se e vivenciando os espaços onde se desenrola nossa vida, as práticas científicas e sociais, “ao invés de derivar suas conclusões a partir da hermenêutica dos grandes pensadores e intelectuais, como o fez, por exemplo, Habermas” (ALZAMORA; ZILLER; COUTINHO, 2007, p. 18). Na busca por vivenciar esse objetivo, “Latour instala-se em laboratórios, em tribunais, em exposições de arte e acompanha cientistas em trabalhos de campo, enquanto estes procuram resolver controvérsias científicas” (Idem, 2007, p. 8).

Chamado de relativista por alguns críticos, Bruno Latour aponta que o relativismo é uma virtude na política, na ciência, na moral ou na religião e, portanto, não pode ser visto como uma crítica. De modo que, quem critica o relativismo é absolutista, o que é considerado por ele um problema. Para a verdade científica, é importante estabelecer relações em todas as direções possíveis, assim, não faz sentido que um cientista não seja relativista, visto que, segundo ele, a defesa da verdade científica hoje passa justamente pelo relativismo, que significa a capacidade de estabelecer relações entre pontos de vista diferentes. Em razão desse pensamento, o francês imerge em pesquisas e estudos e produz obras que procuram uma alternativa ao construtivismo e ao realismo, tornando-se um dos fundadores dos chamados Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (ESCT).

O intelectual que escreveu e editou mais de 20 livros e publicou mais de 150 artigos, no final dos anos 1990 dedicou-se a analisar a ecologia política e sua

filosofia, na obra *Políticas da Natureza*. O livro *Jamais fomos modernos*, uma de suas principais obras, lançado originalmente em 1991, é considerado pela crítica como um clássico contemporâneo da filosofia, da antropologia e dos estudos da ciência; uma obra definida como um livro-manifesto, na qual o autor procura reconfigurar a separação entre natureza e cultura, num trabalho de compreensão dos sujeitos híbridos – tais como os organismos geneticamente modificados, os robôs, os desastres ecológicos etc. – cada vez mais presentes em nossa sociedade.

Em 2013, lançou uma pesquisa coletiva sobre os modos de existência, conhecida como AIME (Investigação Sobre os Modos de Existência: Uma Antropologia dos Modernos). Em 2015, ele apresentou ao público mais amplo as conferências que realizou na Universidade de Edimburgo, em 2013, sobre o Novo Regime Climático. Dessa perspectiva, Bruno Latour, em entrevista para *O Correio do Povo* (2017), reflete seguramente mencionando que as coisas mudaram bastante desde os tempos de Paul Feyerabend (lido por ele). Em outra obra sua, *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos* (2014), o pesquisador francês procura encontrar no fundo da “caixa de Pandora” uma esperança para os rumos que a Ciência tem tomado recentemente. Em seus argumentos, não considera que os últimos feitos tenham sido totalmente ineficazes, mas que constroem alguns caminhos muito dicotômicos e limitantes, como se estivessem em supostas “guerras na ciência”.

Dentro dessa observação, em parceria com Woolgar (LATOURE e WOOLGAR, 1997), mostra que o fato científico é construído, mas, também, que a possibilidade de ser uma “construção social” está inserida em uma lógica dicotômica. Isso porque esse “social” era, até então, considerado o mundo político e cheio de artimanhas dos humanos (a sociedade) que tentam influenciar o mundo “objetivo” dos não humanos (a natureza).

Essa ideia faz parte da grande divisão entre natureza e sociedade (científico e social) que, segundo Latour (1994), foi instaurada na tentativa de marcar a modernidade. Latour (2000) afirma, então, que a ciência estaria fundada sobre uma prática e não sobre ideias. Em sua abordagem, a ação efetiva dos cientistas, em estreita combinação com os objetos com os quais interage, deixaria de ser vista como mero pano de fundo na produção dos fatos científicos para fazer parte do primeiro plano de observação e descrição dos pesquisadores. Para o autor, é preciso investigar como ocorre o processo de “construção” dos fatos científicos, em seus mínimos detalhes, em cada gesto, em cada ação, dentro e fora do laboratório, com a mesma dedicada observação com que os antropólogos estudam os chamados povos “selvagens”, mostrando, assim, a construção social dos fatos e

evidenciando o caráter heterogêneo das práticas científicas, nas quais não há separação entre o conteúdo científico e o contexto social (ANTONELLO e CAMILLIS, 2016, p. 66)

Uma das preocupações de Latour se dá pelo fato de considerar que as pessoas já não esperam das ciências verdades definitivas e, em razão disso, passamos da confiança total à dúvida absoluta. O que o filósofo considera uma pena, pois as ciências são meios de produção de verdade no mundo e, diante disso, é preciso não sermos ingênuos nos dois sentidos e termos confiança nas instituições, respeitando a fragilidade científica, afinal, há resultados certos e seguros dentro das ciências que são muito mais poderosas do que dizem os seus críticos e muito mais frágeis do que pensam os ingênuos. Para ele,

O objetivo da ciência não é produzir verdades indiscutíveis, mas discutíveis. Nem as ciências naturais e exatas produzem verdades indiscutíveis. As ciências sociais realizam perfeitamente o trabalho de gerar verdades que possam ser discutidas. Elas são como as demais ciências e em certos aspectos até mais exigentes. (LATOURE, 2017a, s.p.)

Os interesses empíricos de Bruno Latour são amplos e variados, mas o tema da modernidade é o que permeia toda a sua obra, de forma que possui uma obra e atuação ampla de discussões permeadas pela questão: “O que é um Moderno?”. Dentre seus objetivos científicos e sociais, foi um dos primeiros intelectuais a perceber a importância do pensamento ecológico; interessava-se por questões relacionadas à organização e gestão de pesquisa; também refletia a forma como a sociedade produz valores e verdades. E, mais recentemente, dedicou-se a compreender os desafios políticos e filosóficos do Novo Regime Climático, relacionado às crises ambiental e socioeconômica no âmbito das contradições e deficiências da modernidade.

Quem se dispõe a preocupar-se com questões educacionais, precisa se embasar em auxílios práticos e teóricos que formem posturas qualitativas e quantitativas, é preciso um leque de (in)formações para tratar e lidar com o ensino e a aprendizagem. Na trajetória de Bruno Latour, encontramos essa inspiração. Para ele, a escolha da antropologia como caminho de estudos e práticas se deve ao fato de ser uma ciência capaz de ligar uma ampla variedade de diferentes temas, de proporcionar uma vasta possibilidade de (in)formação. Ele almeja definir a modernidade falando de muitas e diferentes coisas ao mesmo tempo. Nossa

aspiração é semelhante à de Latour quando nos posicionamos e caminhamos na busca por soluções às nossas inquietações, abertos às possibilidades infinitas, ao fluxo, às linhas possíveis.

Ainda que qualquer forma de recorte na obra de Bruno Latour possa configurar uma atitude limitante, curvamo-nos à arbitrariedade do tempo, do espaço e das exigências acadêmicas e, dentre a amplitude de temas do ator, necessitamos de uma seleção e, feito isso, utilizamos a teoria ator-rede como umas das partes teóricas que constituem o todo pensado para esta proposta de escrita. A seguir, damos os breves, porém suficientes, destaques da teoria para este momento.

2.6.1 A teoria ator-rede

Uma das principais contribuições teóricas de Bruno Latour – ao lado de Michel Callon e John Law, entre outros – é o desenvolvimento da *Actor Network Theory* (ANT), a Teoria Ator-rede (TAR), que tem como princípio considerar tanto os atores humanos como os não humanos ao analisar uma determinada atividade científica. Sobre essa teoria, destacamos pontos de conexão com os conceitos aqui destacados dos demais autores supramencionados e, portanto, pontos também conectados com a linha de pensamento que construímos para este trabalho.

Em entrevista à Revista Cult (FIORINI, 2010), Bruno Latour explica que a rede de atores foi desenvolvida por razões simplesmente práticas: a busca por explicações sociológicas das atividades científicas, pois, as que existiam até o momento, consideram os autores, não nos levam a lugar nenhum. Depois de muito tentarem explicar as coisas socialmente, percebe-se que a falta estava na própria teoria social implícita na sociologia tradicional, de Durkheim²⁹. Afinal, se não conseguimos explicar a ciência, é porque a ciência não é, ela mesma, social, no sentido de que suas coletividades estão cheias de falhas.

O entrevistado explica ainda que, portanto, a alternativa para as falhas encontradas na sociologia durkheimiana – precedente de Latour e de seus colegas –

²⁹ Fundador da sociologia científica, Durkheim afirma que devemos considerar os factos sociais como coisas. A sociedade cria os indivíduos que, se não tivessem uma consciência coletiva, seriam incapazes de viver juntos.

foi pensar uma “rede de atores”, uma sociologia que pudesse descrever suas próprias associações. O sociólogo declara ainda que, embora muitas dessas ideias já houvessem sido desenvolvidas pelo também sociólogo Gabriel Tarde há mais de 100 anos, nos primórdios da sociologia, não foram reconhecidas nesse tempo e, somente mais tarde, o brasileiro Eduardo Vargas inicia seus estudos com ênfase numa redescoberta do trabalho de Tarde.

As ideias iniciadas por Tarde, redescobertas por Vargas e aprimoradas por Latour, assim denominadas “teoria da rede de atores”, consistem em fazer, no lado social, o que a antropologia das ciências faz do lado da natureza; atender à necessidade de uma nova teoria social ajustada aos estudos da ciência e da tecnologia; indicar a potencialidade de superação de perspectivas dicotômicas (sociedade/natureza e sujeito/objeto) nas ciências sociais; considerar a capacidade de humanos e não humanos produzirem mudanças dentro de uma rede; descrever o *enactment*³⁰ de relações materiais e discursivamente heterogêneas, geradoras e reorganizadoras de todos os tipos de atores (sujeitos, objetos, seres humanos, ideias, máquinas, animais, “natureza”, organizações etc.).

Nessa redescoberta, ampliação e defesa das ideias iniciais da teoria-rede, Latour desenvolve uma série de reflexões defendendo a mediação por meio da técnica na geração de relações híbridas entre humanos e não humanos. Nos estudos científicos, a relevância dos não humanos para os projetos humanos ganhou muito com as contribuições de Bruno Latour. Segundo ele, ainda na mencionada entrevista, a simetria que ele usava anteriormente o fez perceber que, tanto a natureza, como o social (a sociedade) são semelhantes. Dessa forma,

Essa divisão entre natureza e cultura é uma forma de se fazer política, de reunir as coisas em duas coletividades, por razões que vêm da modernidade. Tudo o que eu faço nos estudos da ciência (science studies) é mostrar que esse agrupamento de seres a que chamamos natureza, esse amálgama de seres independentes, é uma coletividade mal constituída. O conceito de “natureza” não tem sentido, pois não há de fato a natureza. Hoje, temos a prova com os trabalhos de Descola e outros. Mas o que me interessa na sociologia (o que é diferente do que faz Descola) é a outra coletividade: a sociedade. Nós podemos mostrar que a sociedade é mal

³⁰ Segundo Antonello e Camillis (2016), *enactar* trabalha com a multiplicidade e a fluidez, em que o processo tem primazia sobre as coisas. Embora a proposta do termo *enactment* não busque enfrentar diretamente todas as críticas, ele contribui para que a TAR não assuma uma visão neutra nem mecânica em suas análises e descrições. O *enactment* apresenta a visão de organização como resultado e produto de processos contínuos e possibilita compreender que não se trata de dar certo ou não (sucesso ou fracasso), mas se trata da “produção” de realidades múltiplas ao realizarmos pesquisas.

constituída, desorganizada, imprópria. Como agora dissolvemos essa dicotomia entre a natureza e a sociedade, nos restam coisas interessantes a fazer, como investigar suas associações, suas conexões e suas políticas de agrupamento: isso é o que me interessa. (FIORINI, 2010, s.p)

É certo que a TAR, assim como a grande maioria das invenções, enfrenta críticas e recebe apontamentos da existência de lacunas nas suas orientações. Aqui, neste trabalho, ousamos focar na parte que qualitativamente nos toca, nos embasa e nos enriquece. E, nesse propósito, visualizamos coisas interessantes nessa teoria como, por exemplo, a oportunidade de uma perspectiva de análise que não parte de suposições previamente definidas a respeito de fatores técnicos, sociais ou econômicos. Seu pressuposto é a não existência de definições rígidas, fixas, limitadas para/na aplicação de todas as situações, o que comprova a aproximação com outros conceitos desta produção, tais como, a cartografia, o fluxo, o devir, o rizoma, a multidimensionalidade etc.

Para Latour (1997), a rede – formada pela associação, mesmo que transitória, de elementos heterogêneos – não possui vida própria, sua variação se dá de acordo com os arranjos de relações e elementos que ocorrem. Cada ponto da rede se transforma numa bifurcação, um evento ou origem de uma nova translação, não limitando-se a simplesmente carregar efeitos. Nessa perspectiva, a noção de ator, que provê a fonte de uma ação, está vinculada à rede. Os atores possuem fluxos e movimentos ao longo da rede, não se constituem como entidades fixas, embora apresentem traços de estabilidade e continuidade. O caráter transitório de suas características, conforme ocorre o arranjo da rede, é o que prevalece (LATOURE, 1997).

Para o termo “ator”, posteriormente, surge o termo “actante”, que passa a ser usado para incluir não humanos na definição. Latour (2001) traz o termo não-humano com intuito de ampliar sua referência, incluindo nela a consideração de microrganismos, materiais, equipamentos, artefatos de inscrição e armazenamento dos dados científicos etc., argumentando a necessidade de eles serem pensados em suas relações com os humanos. O par humano/não-humano não constitui uma forma de “superar’ a distinção sujeito/objeto, mas de ultrapassá-la completamente” (LATOURE, 2001, p. 352).

É válido ressaltar ainda que a TAR, enquanto adotada como postura, também pode ser vista como uma abordagem metodológica, já que oferece um

ponto de vista singular que diz respeito a possíveis atitudes que o pesquisador pode adotar ao ir a campo, imbuído de uma série de ferramentas analíticas – ofertada pela TAR – para a produção de conhecimento a respeito de distintos temas de pesquisa.

Discorrendo sobre aspectos dessa teoria, visualizamos conexões com as demais abordagens deste trabalho e a consideramos útil para as construções teóricas que aqui apresentamos em busca de um olhar para posturas rizomáticas, transdutivas, complexas e mais abrangentemente conectadas em relação ao ensino e à aprendizagem escolar da língua portuguesa. Diante das problemáticas com as quais nos deparamos para solucionar, das transformações que os sistemas trazem e necessitam acompanhar, da dinamicidade da vida humana e da inerente conexão entre humanos e não humanos, o pensar e o agir em rede, como a flexível proposta de Latour, apresenta-se como caminho observável e, neste trabalho, alinhado às demais linhas de pensamento. Para ampliar a compreensão, destacamos as considerações de Malvezzi e Nascimento (2019), que salientam:

a complexidade de sentidos e definições que incide sobre o termo rede se estende por vários âmbitos das ciências exatas, biológicas, sociais e da vida cotidiana. Em meio às profundas transformações ocorridas no mundo contemporâneo, as organizações em rede habitam as novas realidades política, econômica, ambiental, cultural e social. Em sua essência, as redes visam integrar e conectar pessoas, objetos ou ideias, com vistas a descentralizar as estruturas e estabelecer relações mais horizontais entre os elementos. (MALVEZZI e NASCIMENTO, 2019, p. 2)

Atento às transformações ocorridas no mundo contemporâneo e defensor dessa conexão proporcionada pelas redes, Latour desenvolve inúmeros trabalhos voltados, especialmente, para as questões biológicas e sociais. A comunidade acadêmica do Brasil, dada sua situação híbrida e periférica, incorpora consideravelmente os pensamentos de Latour em reflexões que a ciência básica e aplicada faz sobre diversos problemas sociais, tais como os que se referem aos contextos das ciências médicas, da engenharia e do ensino.

Bruno Latour se faz oportuno neste trabalho também porque reúne em sua obra uma interessante reflexão acerca da potência da noção de “modos de existência”³¹ – desenvolvida previamente pelo filósofo francês Etienne Souriau e

³¹ A pluralidade da defesa de Latour se justifica no argumento de que o conhecimento científico se corresponde a apenas um dos muitos modos possíveis de existência (limitado numa visão irrealista e arbitrária da realidade e da verdade), levando-nos a julgar todos os valores por um único padrão. O filósofo aborda a necessidade de uma recuperação dos outros modos de existência, fazendo justiça à

adotada por Latour. Nessa linha reflexiva, avivam-se os propósitos que ora traçamos em nossos estudos com intuito de constituir um novo pensar e agir nos caminhos para o ensino, no sentido de ampliar possibilidades de aprendizagem; refletir acerca da potência dos modos de existência reconhecidos e descritos por Latour para pensar a educação, especialmente, o ensino de língua portuguesa com manutenção dos conteúdos gramaticais por nós defendidos como indispensáveis; compreender os contextos considerados modernos e não modernos de ensino, visando complexificar o pensamento simplista e dicotômico que permeia e trava o ensino de língua.

A experiência e a capacidade de Bruno Latour são vistas no desenvolvimento de suas cautelosas e aprofundadas análises, por exemplo, acerca da Modernidade e da Modernização. Com base na Sociologia das ciências e na Antropologia simétrica, o estudioso propõe problemas e discute possíveis soluções para questões existentes em razão do conflito entre Modernidade e Não Modernidade.

Nos conceitos da TAR há, especialmente, a ênfase de que o social é composto por uma simetria plana entre sujeito e objeto e, dentro dessa simetria, Bruno Latour e seus parceiros consideram que o conhecimento não é um elemento elaborado por meio de um método científico privilegiado, mas um produto social gerado pela interação tanto com objetos, quanto com humanos, acarretando uma rede de materiais heterogêneos em que tudo interage sem que haja hierarquizações (OLIVEIRA, 2015).

Encontramos destaques para os três pilares em que a TAR se baseia: o primeiro quebra a dicotomia entre as perspectivas micro e macro das ciências sociais (a fim de acomodar essa tensão, recorre-se a um novo vocabulário e desenvolve-se uma nova estratégia metodológica que consiste em seguir os atores no momento de suas ações); o segundo problematiza a dualidade entre a dimensão social e a dimensão cognitiva (em vez de aceitar essa separação para compreender a realidade, projeta-se a noção de que estamos em meio a um emaranhado de relações heterogêneas); por último, considera-se que os elementos sociais não são mais do que produto das interações entre os atores.

outras condições da verdade, abrindo encontros diplomáticos com outras sociedades no momento em que todas as sociedades enfrentam crises ecológicas, sociais, econômicas etc.

Tais pilares sustentam também outros aspectos-bases para essa teoria. Pensar associado, em rede, com olhares simétricos para aspectos da sociedade antes não considerados na análise social constitui posturas que se formam em torno dos seguintes aspectos:

- 1) o agnosticismo, cuja defesa coloca o cientista social não como um crítico no momento do argumento sobre o social, mas, antes, procura as identidades que motivam entidades para ilustrar esses argumentos; “refere-se à necessidade de imparcialidade, não somente com os argumentos científicos e técnicos, mas também com o que os atores falam sobre si ou sobre o seu entorno social” (BLANCO, 2019, p. 115-116).
- 2) a simetria, em que o cientista tem escolha deliberada em aspectos e olhares que pode incluir sua pesquisa; nessa perspectiva, “não se deve mudar de registro ao se passar dos aspectos técnicos do problema estudado aos aspectos sociais” (BLANCO, 2019, p. 116).
- 3) e a associação livre, em que o pesquisador não utiliza métodos pré-estabelecidos para análise, mas busca o entendimento das associações. “O cientista, nesse sentido, não deve fixar previamente identidades aos atores analisados, mas analisar a sequência de suas ações para, então, depreender categorias” (BLANCO, 2019, p. 110).

Em outras palavras, a TAR se apresenta como:

uma forma macro de atuação em rede sustentada por atores micro, a princípio, iguais uns aos outros, cuja assimetria, precária e temporária só pode se estabelecer por conflitos e negociações, resolvidas por meio de processos de mobilização, tradução, e composição de poder. (HOLANDA, 2014, p.55-56)

Dentre as possibilidades trazidas por essa visão, ainda nas considerações de Blanco (2019), a TAR “ajuda a distinguir casos”, bem como a “desenhar contrastes, articular camadas silenciosas, inverter questões, focar o inesperado, adicionar sensibilidades, propor novos termos e mudar histórias de um contexto para outro” (MOL, 2010, p. 262). Assim,

a ANT ajuda a “engajar-se no mundo”, partindo da premissa de que sociedade e natureza são resultantes de um mesmo processo, portanto ontologicamente indissociadas e indissociáveis. Não cabe estudá-las separadamente, mas, pelo contrário, realizar o esforço de mapeamento das redes que se estabelecem, a todo momento, entre elementos híbridos. E, não menos importante, subverter, indagar, desdobrar a ANT sempre e quando os actantes com quem entramos em contato e que buscamos seguir, façam-nos perceber a necessidade de expandir perspectivas, produzir rupturas, ampliar traços ou considerar fissuras naquilo que engendramos como conhecimento científico. Trata-se, em última instância, de considerar com suficiente liberdade reflexiva que, junto àqueles com quem nos engajamos em pesquisas, estamos também produzindo novas realidades e mundos. (BLANCO, 2019, p. 128)

Uma das críticas direcionadas à teoria ator-rede dá-se na consideração de que “a abordagem ator-rede não é uma teoria. As teorias normalmente tentam explicar por que algo acontece, mas a teoria ator-rede é descritiva e não fundacional em termos explicativos” (LAW, 2020, p. 38). No entanto, considerá-la uma “caixa de ferramentas” não reduz, para o nosso momento de construção deste trabalho, as suas utilidades. No campo educacional, para o qual direcionamos nossos estudos, usufruir de caixas de ferramentas é primordial para o trabalho de expandir perspectivas, ampliar traços, produzir rupturas, considerar fissuras, enfim, fazer engajar-se no mundo. Vejamos, por exemplo, que objetos técnicos sempre compuseram os processos educacionais, oportunizando suas condições de existência e constituindo, pois, processos que podemos chamar de redes sociomateriais (associações indispensáveis entre humanos e não humanos). Essas redes são compostas pelas estruturas físicas e materiais didáticos, pelas legislações, pelas políticas educacionais, pelos ambientes de formação e suas tecnologias, pelas práticas pedagógicas, dentre outros.

Após as páginas percorridas verbalmente, arrematamos este capítulo com o uso de uma nuvem de palavras, uma imagem construída com os nomes dos teóricos, os conceitos aqui elencados e as principais palavras que contornam o sentido que tentamos dar à todo o capítulo deste trabalho. Ao usar uma imagem, procuramos dar uma materialidade, uma inscrição sensível para os temas em discussão verbal ao longo de todas essas páginas.

Fonte: elaborada pela autora com base no Capítulo II deste trabalho, 2023.

3 (TRANS)GRAMÁTICAS: CONCEITOS E PERCEPTOS

Ovo.
Língua com ovos.
Língua com voos.
Gramáticas sem técnicas.
Paradoxos!
Gramáticas rizomáticas.
Gramáticas imanentes.
Transgramáticas.
Gramáticas paradoxais.

(OLIVEIRA, 2021a, p. 23)

Passeamos por conceituações bem diferentes acerca da língua, das gramáticas e de seus modos de tratamento; nosso intuito é que possamos tentar mudanças, valorizar coisas que se complementam, utilizar as potências das que são paradoxais.

Reiteramos nosso foco em estudar e tratar a “gramática” de forma mais abrangente, por entendermos serem todos os tipos de gramática complementares uns aos outros, não podendo ser escolhido e isolado apenas um dos tipos de gramática para compor um ensino de experimentações e vivências múltiplas. Com essa acepção, defendemos um ensino de língua portuguesa atento ao ensino da norma padrão consoante ao conhecimento/empreendimento das várias vertentes gramaticais, que podem e devem se complementar, explicando umas às outras e, também, enriquecendo a percepção, compreensão e a apreensão do aluno. Sendo assim, como no trecho de *Gramática-Ovo*, citado no início deste capítulo, gramáticas rizomáticas, imanentes e paradoxais.

É certo que pensar em gramáticas a partir dessa perspectiva múltipla não é uma tarefa muito fácil. Para isso, a implicação que temos à frente, primordialmente, é considerar a gramática sempre como um território³² aberto às multiplicidades; portanto, com total lógica de abertura do termo para um uso plural, em virtude da necessidade da colaboração, da aceitação e do benefício do ensino e da aprendizagem que contemplem, em suas distintas demandas e obrigatoriedades, a norma padrão da língua e as variantes linguísticas na composição das aulas.

O tempo da multiplicidade, como tributa Cardoso Jr. (2005), “é compreendido como singularidade, como um acontecimento em que se observa a amplitude e a qualidade das forças que se apoderam de uma coisa”; desse modo, observamos também, como o autor, que “não há aí contradição que prepare a reconciliação, há pluralidade, naturalmente mais pródiga que qualquer oposição” (CARDOSO JR., 2005, p. 111).

Há, nessa processualidade para a qual voltamos nossas inquietações, toda uma necessidade de reconciliação, de comunhão entre os saberes, de pensar todos os lados possíveis e frutíferos no ensino e na aprendizagem. Assim, a dificuldade da tarefa se faz, também, em razão dos desafetos criados ao longo da história com o ensino de gramática(s); pois, como vemos na pesquisa de Costa (2019), o contexto histórico que a envolve é repleto de debates mobilizados ao longo dos anos que discutem o caráter excludente e dominante que se propagou e fez com que a gramática fosse vista, estudada e considerada como tal.

³² Segundo Oliveira, Costa e Silva (2022), o conceito de território é inspirado na etologia e implica, com efeito, o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O território possui um valor existencial, na medida em que circunscreve, para cada indivíduo, um campo do familiar e do vinculante, marcando as distâncias em relação a outrem e protegendo do caos.

Imbricados nessa tarefa difícil de pensar e vivenciar gramáticas – considerando-as um território aberto às multiplicidades –, aproximamo-nos, primeiramente, dos conceitos e perceptos norteadores da filosofia do acontecimento (fluxo, conexão, heterogeneidade, multiplicidade, imanência); e, depois, dos conceitos (individuação, metaestabilidade, paradoxo, tecnicidade, alagmática, transversalidade, complexidade, teoria-rede) dos demais teóricos que inspiram e ancoram este trabalho e os nossos pensamentos e estudos dos últimos anos. Com eles, iniciamos refletindo acerca da desterritorialização no ensino de língua portuguesa e, agora, almejando propostas de repensar conceitos, rever metodologias e reterritorializar o ensino de língua portuguesa, diante dessas preocupações recorrentes quanto aos conteúdos gramaticais na língua e na disciplina escolar homônimas.

No âmbito científico, muitas têm sido as pesquisas, as inquietações e os debates refletindo e questionando o modo como têm se movimentado teorias e práticas gramaticais no espaço educacional. Muitas são as discussões que envolvem questões sobre as concepções gramaticais dos professores (a exemplo, OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2019; KOWALSKI e CAVALHEIRO, 2020), sobre suas posturas quanto à compreensão e o desenvolvimento das novas perspectivas e metodologias (LIMA, SOUSA e MOURA, 2019; SANTOS e SANTOS, 2019), e, ainda, sobre o modo como a teoria gramatical é abordada em livros didáticos. Nessas discussões, os principais questionamentos são os seguintes: O que é gramática? Como ensiná-la? Por que ensiná-la? (COSTA, 2019, p. 13).

Mergulhados nessa esfera científica, nossas laborações também se estenderam para esses questionamentos, aos quais aditamos os fundamentos que emergem dos conceitos filosóficos supramencionados. Atentos em não imortalizar ou moralizar os conceitos, mas trabalhá-los em sua vitalidade e cooperação, intencionamos não soluções prontas – visto que essas não condizem com a atuação dos conceitos filosóficos – mas experimentações das lentes trazidas pelos conceitos, tais como a noção de fluxo, de conexão, de heterogeneidade, de multiplicidade, de imanência, dentre outros, como uma caixa de ferramentas criativas para que procuremos soluções singulares em cada contexto distinto.

Além dos outros autores citados, por suas contribuições pontuais, neste capítulo passaremos brevemente pelos pré-socráticos, caminhando pela história da filosofia para multidimensionar as considerações dos pensadores que constituem as

bases deste trabalho (Simondon, Deleuze, Guattari, Sérres, Morin e Latour) e de outros. Assim fazendo, transversalizaremos seus universos conceituais em relação aos estudos gramaticais, numa reflexão da historicidade existente, da realidade atual até chegar à proposta das gramáticas transdutivas. Para elas, contemplamos a manutenção da normatividade como tecnicidade gramatical, almejando uma nova proposta de ensino da língua, que considere a norma padrão dentro da pluralidade maior, pela sua amplitude em relação ao aprender, e não como normatividade maior, já que as normatividades menores devem ser igualmente contempladas como frutíferas, como profícuas e como superabundantes em relação às possibilidades da aprendizagem transdutiva.

3.1 Língua e Língua Portuguesa

A língua e a gramática são sistemas metaestáveis, já que arranjam a vida.
(informação verbal)³³

Neste capítulo, mergulharemos, de fato, nas reflexões acerca do entrecruzamento entre as variedades linguísticas e os territórios gramaticais padrões; e, neste primeiro item, refletiremos acerca de conceitos sobre a língua (de um modo geral, incluindo a língua portuguesa), bem como da disciplina Língua Portuguesa (espaço escolar de aprendizagem da língua em sua variedade padrão).

Um excerto de um conto de José Saramago, *O conto da ilha desconhecida*, servirá de inspiração para iniciarmos este tópico sobre língua e Língua Portuguesa³⁴. No conto há uma constante busca, comparada às navegações, na qual é preciso esforço e tempo para se chegar ao objetivo. Nessa apresentação narrativa podemos encontrar uma espécie de “atualização da dicotomia exterior versus interior em programas narrativos de personagens representativas de dois discursos, o da conformidade com o já conhecido e o do ideal de descoberta rumo ao desconhecido” (MORAES, s/d). Degustemos o trecho:

³³ Fala do professor Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira na disciplina de Tópicos em Gramática, PPGL, 2º semestre de 2020.

³⁴ Em razão da nossa preocupação e foco nos conteúdos gramaticais no ensino e na aprendizagem escolar, nosso intuito maior será o trato em relação à disciplina escolar; por isso, Língua Portuguesa com iniciais maiúsculas. No entanto, e logicamente, quando mencionamos a língua portuguesa, a disciplina escolar está intrínseca nas abordagens sobre língua, também tema desse item do trabalho.

E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado (...), Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida. (...) O capitão tornou a ler o cartão do rei, depois perguntou, Poderás dizer-me para que queres o barco, Para ir à procura da ilha desconhecida, Já não há ilhas desconhecidas, O mesmo me disse o rei, O que ele sabe de ilhas aprendeu comigo, É estranho que tu sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra que sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas. (SARAMAGO, 1998, p. 16-57)

Pensemos as línguas como ilhas. As ilhas do conto de Saramago. Sim, as línguas, mesmo as mais conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas. E, mesmo nos dispendo a esse desembarque, não as conhecemos em completude, em razão da sua amplitude, riqueza e constante transformação.

Cientes disso, nesse item, experimentaremos alguns conceitos que são destinados ao fenômeno que é a língua na sua existência, no seu percurso e na sua transformação. Sim, não a conhecemos nem conheceremos totalmente por se tratar de um campo movediço, repleto de possibilidades reflexivas e de usos múltiplos. O mundo é dinâmico e a língua estampa e organiza o que vivemos neste mundo; exatamente por isso, oferece possibilidades hermenêuticas várias e necessita que lhe debrucem pensamentos e ações dignos e atentos à sua dinamicidade.

A língua é bulbo, faz bulbo, evoluindo por fluxos ao longo de linhas e, como raízes, espalhando-se para, em cada território linguístico específico e necessário, estabilizar-se em torno de uma realidade subjetiva a qual podemos pensar como uma capital, uma paróquia, um bispado, um porto.

O fluxo, pelo qual a língua evolui, faz uma corrente, uma dinâmica que é viva, por isso a afirmação tão comum de que a língua é viva. Análoga à existência de raízes, nesse espalhar-se e ancorar-se por portos, nesse equilíbrio e instabilidade, a língua constitui as comunidades linguísticas heterogêneas, que podem ser sempre efetuadas, na e pela língua, por meio de internas decomposições estruturais. Diante dessa compreensão, no modelo tradicional da árvore, encontraremos sempre algo

de genealógico; já no modelo rizoma experimentaremos a percepção da linguagem, efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros em razão de que uma língua, salvo em função de impotência, não se fecha sobre si mesma, o que respalda a busca por um olhar plural para o ensino de língua, de língua portuguesa e das gramáticas.

Segundo a perspectiva de que pensamos um universo em que a nossa língua, primeiramente, moldou, formou, é certo que, então, a linguagem reproduz a realidade universal. Assim, é a linguagem que reproduz o mundo e o submete à sua própria organização, por ser ela [a linguagem], como já pontuavam os gregos, o logos, o discurso e a razão conjuntamente. Com base nessa linha, podemos refletir sobre a relação necessária entre língua e pensamento. Assim então, como fazemos para pensar a língua, para estudá-la? Para estudá-la e propor teorias, buscamos suas particularidades – ressaltando a impossibilidade e a despretensão em delimitá-la ou considerá-la território fechado e estanque. E,

(d)entro dessa perspectiva, ainda assumimos que, no espaço heterogêneo que constitui essa língua, as variedades ou territórios linguísticos se entrecruzam, a partir de similitudes e discrepâncias, com os territórios gramaticais, os quais são considerados, aqui, como responsáveis por assegurar uma ordem comum e estável, ou padrões convencionais de reconhecimento, pois, como Neves (2008, p. 180) nos lembra, “toda língua de uma comunidade apresenta um padrão natural, uma norma em si aglutinadora da heterogeneidade, da multiplicidade, da variação linguística”. Nesses territórios, retomando um pensamento de Foucault (1992, apud VEIGA-NETO, 2016), as palavras fazem parte de uma organização gramatical pela qual a língua define e assegura sua coerência própria. (COSTA, 2019, p. 31)

A língua, enquanto natureza, é a emissão vocal e a parte natural do sistema linguístico-gramatical; enquanto uma das formas de linguagem utilizada pelos seres humanos, é uma composição assegurada pela organização gramatical, mas aglutinada de uma heterogeneidade trazida pela variação linguística inerente ao dinamismo. A língua, enquanto sistema convencionalizado pelos homens e usada pelos grupos sociais, possui uma gramática como regulador do uso desse sistema.

Flusser (2007) afirma que “conhecimento, realidade e verdade são aspectos da língua”, e continua a afirmativa de que “a língua cria realidades, ao mesmo tempo em que, ao instituir certa independência do homem em relação ao mundo concreto, nega a própria realidade. As línguas podem representar as coisas do mundo e criar imagens extramundanas” (FLUSSER, 2007, p. 34). É pela existência da língua que

obtemos uma consciência e percepção social e cultural, bem como uma representação do pensamento através da palavra, materialização da língua. Nessas acepções, verificamos o grande poder da palavra; com elas podemos transformar o mundo, criando novas vivências e dando ao pensamento um aspecto palpável, uma materialização, uma realidade.

Tais afirmações, juntamente com o deleite literário do conto de Saramago, fazem com que olhemos para esse território específico, o território da língua portuguesa, e pensemos que, embora sejamos falantes nativos da língua portuguesa brasileira, ela tem muitos aspectos de ilha desconhecida para nós, mais contundentemente no que diz respeito à concepção e à abordagem de seus aspectos gramaticais. Numa língua há sempre um mínimo necessário para aprender (aquilo que se alcança ao longo do tempo, da exposição, da disponibilidade, das trocas sociais, educacionais, afetivas etc.); há também uma parte obscura da língua, uma dimensão virtual e uma dimensão inatingível no que se refere a um domínio magistral.

Nesse ponto, reforçamos nossas defesas em prol da valorização e da renovação das metodologias e dos conteúdos da disciplina escolar Língua Portuguesa, o território de onde podemos e devemos usufruir de aprendizagens tão significativas e indispensáveis ao falante/escritor/usuário da língua portuguesa, o território onde adquirimos (ou deveríamos) aquele mínimo possível e necessário que precisamos aprender.

Na disciplina de Língua Portuguesa, entendemos que, além do equilíbrio na dinâmica da organização e do planejamento curricular, implicando uma harmonia entre teoria e prática, também os documentos e planejamentos que ofertam caminhos teórico-gramaticais precisam ser consideravelmente flexíveis e contempladores, partindo das variantes para a proposta da normatividade. Tais combinações, que ainda precisam fluir e se manter na educação brasileira, tornam possível ao professor de línguas a compreensão/percepção/ação acerca da composição e da articulação das teorias gramaticais em suas práticas pedagógicas.

A justificativa da necessidade de um trabalho harmonioso se dá diante das análises do contexto histórico da língua portuguesa que produzem um rico arsenal de pesquisas e trabalhos científicos que atestam o caráter nômade, plural e multiterritorial da língua; e, portanto, sugerem ações diferenciadas no trato linguístico-gramatical na educação. Particularmente falando, é sabido o quanto a

língua portuguesa resulta de processos longos de transformações corpóreas e incorpóreas, fazendo parte disso a grande variedade linguística nacional adquirida ao longo dos séculos e através de vários polos de irradiação nas distintas localizações geográficas pelas quais perpassa e atua o uso da língua.

Essa ideia de território sustenta nosso pensamento em relação à língua. A língua enquanto conjunto de territórios cujas constituições, dinamicidades e crescimentos, enquanto dimensões imanentes, somente podem ser constituídas a partir do que segue: 1) componentes linguístico-heterogêneos infinitos que abarcam as variações, as conexões inerentes ao dinamismo evolutivo da língua (tais como os dialetos, os socioletos, os idioletos etc.); e 2) marcações território-gramaticais que garantem um padrão de reconhecimento, uma ancoragem, uma organização necessária (como o léxico e as gramáticas).

Logo, consideramos a língua portuguesa como um conjunto de territórios, bem como a Língua Portuguesa como um território dentro de outros territórios. Todos os territórios citados possuem um conjunto de características específicas que fazem com que possamos lhes atribuir uma assinatura ou uma classificação. A língua possui outros territórios linguísticos que, por sua vez, também possuem características que lhe atribuem certos estilos (COSTA, 2019, p. 31). Nessa conformidade, as línguas, sendo simultaneamente diferenciais e dissemelhantes, podem e devem estabelecer um diálogo entre outras línguas e requerer um fluxo das culturas aos currículos, dos currículos às aulas, das aulas, novamente, às culturas, num movimento de ritornelo em toda sua ênfase, colaboração e interpenetração constitutiva.

A língua está presente na sociedade, na cultura, na vida e, portanto, intencionalmente presente em todos os contextos disciplinares escolares, sendo território inerente a todas as disciplinas escolares. Dentro dessa obviedade, destacamos que a crise dos parâmetros e das metodologias que estamos vivenciando em relação ao ensino da língua se espalha para toda a aprendizagem, não restringindo-se às disciplinas de línguas, um fato que requer ainda maiores e emergenciais políticas resolutivas que atravessem todos os aspectos da educação, desde a concepção dos responsáveis pelas elaborações documentais. A forma como se entende todo o processo de ensino e de aprendizagem influencia as posturas profissionais, sociais e políticas. Dessa forma, os envolvidos no processo educacional precisam estar fora de limites territoriais e existenciais; caso contrário,

permanecerá a dificuldade do processo de desterritorialização e o alongamento do caminho da aprendizagem efetiva.

No que se refere à Língua Portuguesa – enquanto disciplina escolar –, nas proposituras documentais existentes com o intuito de nortear as práticas de ensino, encontramos destaques ao tratamento que deve ser dado no que concerne à aquisição de aprendizados da língua no ambiente escolar. Conforme postulam os PCN's (BRASIL, 1999), a escola deve estar apta a oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos através de exercícios que possibilitem os seguintes passos: a) ler e escrever em consonância com seus propósitos e com as demandas sociais; b) expressar-se de forma adequada em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; e, c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, especialmente sobre os que estão atrelados à questão da variedade linguística, promovendo o combate à estigmatização, discriminação e preconceitos referentes ao uso da língua (BRASIL, 1999, p. 59).

No documento, essas determinações correspondem a um exercício de articulação entre duas instâncias: a) uso da língua oral e escrita, que responde pelas práticas de escuta e de leitura, e pelas práticas de produção de textos orais e escritos; e, b) reflexão sobre a língua e a linguagem, que assinala as práticas de análise linguística.

Dentro da língua, é preciso ter capacidade de acolhimento de conhecimentos distintos e de visões de mundo aparentemente distantes, afirmando-se em uma existência dinâmica e sendo capaz de encontrar ressonância em conhecimentos diversos; e, dentro dessas duas instâncias, para as quais os documentos determinam o exercício na prática escolar, habitam norma e variantes.

A linguagem, além de outros aspectos, constitui-se desse entrecruzamento entre os territórios linguístico-gramaticais múltiplos e misturados. O asseguramento, a multiplicidade, a abertura e a transversalidade possibilitadas por essa mistura destroem limites antes dificultadores, ensinando ao indivíduo uma transividade e empoderando-o por meio de uma transformação linguística constante e criativa, o que torna o indivíduo mais capaz e seguro de si próprio e do sentido das coisas. A linguagem, a língua, a língua portuguesa e a Língua Portuguesa, se experimentadas de forma paradoxal e transdutiva, em vez de atuarem como repetição e cópia do pensamento tradicional e cognitivo estanque, oportunizam a vivência efetiva e contínua de um desfazer e refazer. A complementaridade língua/gramática,

enquanto natureza e tecnicidade, é o sistema que usamos no cotidiano para comungar a vida; e, comungando-a sempre, conseguiremos o aprender inventivo.

3.1.1 Normatividade e variantes

Segundo Deleuze e Guattari (2011), “não existe língua que não tenha suas minorias internas, endógenas, intralinguísticas” (p. 52); para os os mesmos filósofos,

do ponto de vista mais geral da linguística, a posição de Chomsky e Labov não deixa de se cruzar, e de transmutar. Chomsky pode dizer que uma língua, mesmo menor, dialetal ou de gueto, não pode ser estudada fora das condições que dela extraem invariantes, e que eliminam as variáveis “extrínsecas ou mistas”; mas Labov pode responder que uma língua, mesmo maior e padrão, não pode ser estudada independentemente das variações “inerentes”, que não são precisamente nem mistas nem extrínsecas. Vocês não chegarão a um sistema homogêneo que ainda não seja ou que não venha a ser trabalhado por uma variação imanente, contínua e regrada (por que Chomsky finge não compreender isso?). (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 52)

Não sendo possível nem necessário separar os componentes da língua dentro de um ensino que pretenda o alcance de uma aprendizagem factual, a normatividade e as variantes requerem um olhar transversal e paradoxal, desde os estudos científicos até a aplicabilidade nos âmbitos escolares. Em nossas reflexões temos utilizado o termo normatividade para pensar a norma além de um sentido orientador, mas como um conjunto maior de normas, tudo que envolve normas, ou seja, a multidisciplinaridade existente na normatividade, a interdisciplinaridade observada nessa noção. Logo, a intenção aqui também é atentar-nos a um âmbito mais geral da natureza, a princípio restritiva, do que chamamos por “norma”.

Nessas linhas, explanando sobre norma e variantes em contextos gerais, iniciamos focalizando acerca da realidade linguística a que estamos submetidos. Nela, é grande e visível a diferença existente entre a língua que a maioria dos indivíduos fala e a língua preconizada pelas gramáticas. É sabido que, dentre outras razões, esse fenômeno acontece porque os falantes tendem a utilizar uma opção menos formal na comunicação oral e imediata. É nesse desencontro que se formaliza a existência dos fenômenos, e as questões que os rodeiam, para os quais

destinamos as reflexões deste item: normatividade e variantes, que são tratadas de forma dicotômicas, separadas, limitantes. As incoerências dessa postura se iniciam quando refletimos as considerações de Deleuze e Guattari (2011), que nos dizem o que segue:

Não existem então dois tipos de língua, mas dois tratamentos possíveis de uma mesma língua. Ora tratam-se as variáveis de maneira a extrair delas constantes e relações constantes; ora, de maneira a colocá-las em estado de variação contínua. Erramos algumas vezes ao agir como se as constantes existissem ao lado das variáveis [...]. Pois é evidente que as constantes são tiradas das próprias variáveis [...]. Constante não se opõe a variável, é um tratamento da variável que se opõe a outro tratamento, o da variação contínua. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 52)

Se, segundo os filósofos, devemos entender que não existe dois tipos de língua, mas tratamentos distintos dados à mesma língua, explica-se muita coisa das inquietações que sustentamos até aqui: é preciso mudar o tratamento que se tem dado às questões linguístico-gramaticais, em especial, nos ambientes escolares.

As variações (variantes ou variedades) linguísticas, enquanto ramificações naturais de uma língua, diferenciam-se da norma-padrão (outro componente da língua) em razão de diversos fatores, tais como convenções sociais, momento histórico, contexto ou região em que o indivíduo ou o grupo social está ou esteve inserido. Esses fatores geográficos, históricos, grupais, formais e informais classificam as variantes linguísticas em diatópicas, diacrônicas, diastráticas e diafásicas. Essas variantes nascem, primeiramente e especialmente, na fala.

Por ser uma conexão muito eficaz entre as pessoas, a linguagem verbal se apresenta como uma das formas de expressão que mais possibilita a atuação da compreensão, fazendo com que os indivíduos se entendam com relevante rapidez e desenvoltura. É certo que existem outras formas de comunicação com suas distintas expressividades, no entanto, a palavra, especialmente quando falada, tem uma força singular nas relações humanas pelo seu caráter prático e democrático. Essa fala – mais prática e de rápido acesso – tende a não permanecer dentro de um padrão por vários motivos, dentre eles, o fato de a nossa interação cotidiana se dar com muitos e distintos interlocutores.

O contato com interlocuções de autores diferentes, em que cada indivíduo possui a sua idiosincrasia e passou por fenômenos sócio-histórico-culturais que incidem nos modos de cada comunidade linguística menor, família ou grupo restrito,

se portar, torna o acervo linguístico de cada um sempre mutável e diverso. Dentro dessa consideração, é impossível que a construção da fala, na maioria das suas realizações, seja mantida dentro de uma mesma padronização, nascendo, assim, as variantes e suas mutações.

As variantes, enquanto componentes linguístico-heterogêneos infinitos, existem e se firmam na relevante tarefa de abarcar as variações, as conexões intrínsecas do dinamismo evolutivo da língua; enquanto a norma, por se constituir como conjunto de marcações território-gramaticais, assegura o necessário padrão de reconhecimento, a organização necessária, existindo como o cais no porto para qual o caos dirige-se quando necessita de uma ancoragem. Podemos inferir, baseados em Deleuze e Guattari (2011), que

uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea. A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, “uma realidade essencialmente heterogênea”. (DELEUZE e GUATTARI, 2011)

A normatividade de uma língua é tão inerente e importante quanto as variações linguísticas. Por meio da norma, rege-se um idioma, apontando caminhos e direcionando os princípios amplos para uma fala e para uma escrita dentro de um idioma. Essa amplitude, quando cartográfica, tem um rigor ressignificado; é uma amplitude flexível e movente que se comporta dentro de uma fina camada, permitindo um mínimo de delimitação necessária para fazermos os usos dela. Essa fina camada, no olhar linguístico-gramatical-filosófico, é a norma – a normatividade.

Língua e gramática compõem, então, o primeiro paradoxo vivenciado pelo bebê: natureza e técnica, numa complementaridade cheia de carinhos, energias e trocas alagmáticas e transdutivas; cheias, ainda, de excessos que transbordam e que se metamorfoseiam em desejos. (OLIVEIRA e PEEL, 2022a, p. 15)

Pensar paradoxalmente em normatividade e em variantes é pensar o que está em movimento também sendo visto como estável, ou seja, é pensar em termos de metaestabilidade. É o caso do pião, que está, ao mesmo tempo, em movimento e em repouso. Da mesma forma, no turbilhão, há estabilidades e essas estabilidades, reforça Serres, existem apenas num universo onde tudo flui. A variação,

complementa ele, utilizando-se de Leibniz, exige que se pense ao mesmo tempo o estável e o instável, mas não o instável “puro”, que jamais poderá ser compreendido, mas o invariante na variação, como se existisse uma estática no movimento (FILHO, 2005). Essa ética no movimento é o que podemos chamar de organização linguístico-gramatical, melhor explicada neste trecho de uma obra anteriormente citada:

O traçar letras, morfemas, palavras, orações, frases, períodos, parágrafos e textos é uma forma sempre organológica de compor; é, alagmáticamente, uma conjunção exclusiva nos planos sintagmáticos e uma disjunção inclusiva nos planos paradigmáticos. Ora, conforme escreveu Edward Sapir, já em 1924, toda manifestação da linguagem verbal, ou seja, toda norma ou variedade linguístico-gramatical tem organização e gramática – tem “plenitude formal” (SAPIR, 1924, apud FARACO, 2008, p. 35); para nós, tem traçados organizados, enquanto objetos técnicos, como conjunção e disjunção de traços menores, os quais, por sua vez, são também traçados organicamente por conjunção e disjunção de traços menores ainda, componentes dos maiores – um dos paradoxos linguístico-gramaticais que dão sentido às expressões da língua, já que a conjunção ocorre concomitantemente à disjunção. (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2021, p. 6)

Ao entrarmos na questão da normatividade, temos de reafirmar a obrigatoriedade da escola de manter uma responsabilidade com a adequação social do desenvolvimento linguístico de seus alunos. É na escola que se compreende toda essa paradoxalidade e que se faz a adequação necessária da norma e das variantes diante do uso que se tem de fazer desses registros em distintos contextos. Para isso, é necessário compreender que

[a] língua que a criança aprende com sua família carrega normatividade e variância, sendo que a normatividade é importantíssima quando apreendida enquanto regras, ou trilhos, que direcionarão para os processos de construção da informação enquanto tomada de forma, devir e conjunto de rizomas perceptivos, afetivos e emotivos, além de ativos, tanto psíquica quanto coletivamente, num movimento transindividual e inventivo de trocas e de mudanças; e a variância é igualmente importante em função da inventividade necessária para que a percepção e a ética se desenvolvam e não mirrem, atrapalhando o desabrochar da liberdade criativa em nossos infantes (a variância permite que vivenciemos a diferença, experimentando a lógica, a ética e a estética numa só forma [...]). (OLIVEIRA e PEEL, 2022b, p. 9)

Da escola, espera-se a garantia do conhecimento efetivo da norma padrão, seu funcionamento e sua abrangência; mas, também, que o indivíduo obtenha condições linguístico-gramaticais de transitar nos diferentes padrões de formalidade

ou informalidade, em conformidade com as situações e as necessidades de atuação linguística.

3.2 Ensino-aprendizagem e gramáticas: gramáticas-rede

Os nós encantam como as redes. E os nós das redes de palavras encantam mais ainda; são nós os seguintes tipos de palavras: verbos, conjunções, advérbios, preposições, pronomes e artigos. Esses tipos de palavras servem para amarrar os textos (até os nomes enlaçam, pois o uso de sinônimos e de antônimos serve mesmo para amarrar semanticamente). Os verbos são os nós principais, como os nós que tecem as redes, amarrando os sujeitos aos complementos; as conjunções amarram as orações; as preposições, as palavras; os pronomes e os artigos, palavras ou orações. (OLIVEIRA, 2017)

Partimos do que encontramos em Deleuze, a inauguração de um movimento em que a diferença não esteja condicionada às ditas regras do raciocínio lógico ou representativo – raciocínio que faz com que a diferença seja pensada dentro dos “liames da representação”, a saber, “a identidade no conceito, a oposição ao predicado, a analogia no juízo e a semelhança na percepção”, nas considerações de Schopke (2012, p. 22). Na contramão do pensamento representativo, essa inovação deleuzeana é um movimento que leva a diferença a perder-se no infinito, apresentando-a em sua realidade “profunda e desagregadora” a qual, “desconhece tudo aquilo que não participa das duas grandes ordens: a ordem da semelhança entre os sujeitos e a da equivalência entre os termos” (idem, p. 23). E esse movimento é, justamente, o do sentido-acontecimento, ou do acontecimento puro.

Com base nesse entendimento, ultrapassando a oposição binária dos liames da representação, deparamo-nos com a diversidade e a pluralidade e as consideramos para a experimentação de uma terceira via; nesta, o sentido-acontecimento se conectará de um ponto qualquer com outro através de ligações de diferentes naturezas; por isso, posicionamo-nos num ponto de vista de onde não se fala em níveis ou valores hierárquicos, especialmente o costumeiro certo ou errado, mas falamos de uma ordem onde só há diferenças, cada uma com seus valores. Nos campos educacionais, teremos norma e variantes habitando e coabitando, de acordo com a necessidade, o ambiente, a demanda, o desejo. O desejo é aquele que está sempre em movimento composto de diferentes elementos

que, dependendo de cada situação, atuam, recuam, potencializam, amplificam, auxiliam.

Entretanto, essa terceira via (transviver rizomaticamente entre norma e variantes de forma segura e criativa) só é possível para quem possuir, em iguais níveis, amplitude e abertura de experimentações e de devires: um pensamento em rede, um ensino em rede, gramáticas em rede; e, portanto, uma aprendizagem em rede. Mas, sobre isso, há tantos que simplesmente não têm acesso ao conhecimento da norma padrão da língua; há aqueles que a conhecem e optam por habitar uma única dessas vias, com direito e razões próprias; no entanto, aquele que, ainda nos dias atuais, opta por habitar uma única dessas vias e se posiciona em desfavor da outra, ainda não compreendeu a dinamicidade inerente desse processo linguístico no qual o indivíduo está imerso, bem como a possibilidade e necessidade de vivência paradoxal entre norma e variantes linguísticas, em que o ensino e a aprendizagem estejam conectados a diferentes e necessários pontos/conhecimentos/gramáticas.

As contribuições de Guattari, de Deleuze, de Simondon, de Serres, de Morin e de Latour, acerca de um novo pensar e de um criativo agir na educação, remetem a uma mudança de postura na direção de uma vivência rizomática, paradoxal, transdutiva, complexa, inclusiva, ou seja, em rede. Esses teóricos nos embasam, animam e inspiram a pensar e a agir em relação a conceitos e a soluções que necessitam ser criados para que aconteça verdadeiramente a aprendizagem:

A maioria das pessoas, realmente, não tem parado para pensar, nem mesmo de forma simples, nas questões relacionadas à linguagem, menos ainda nas demandas linguístico-gramaticais, desde sempre, e cada vez mais, tão necessárias de atenção. Alargando ainda mais a problemática, é visível que o ensino de Língua Portuguesa e o contato com os estudos gramaticais, nos últimos anos, têm repercutido de forma pouco ou nada positiva nas pessoas, no que se refere às perspectivas de ampliação do conhecimento, domínio no uso linguístico-gramatical e valorização da linguagem, da língua, de gramática, da normatividade em sua complexidade. (SILVA, p. 25, 2019)

Situar e compreender a(s) gramática(s) e sua aprendizagem dentro do ensino de língua portuguesa sempre nos pareceu uma tarefa relevante e de contínua necessidade, tanto para os profissionais que ensinam, quanto para os aprendizes e usuários diários da língua. É necessário remontar aos gregos para a compreensão correta da tradição pedagógica no que se refere a ensino de língua no mundo latino; pois, conforme nos conta Rodríguez-Alcalá (2011), já na virada do

século II para o século I, na mesma época do surgimento da *Tékhnē Grammatikē*, de Dionísio, os romanos adotaram a gramática grega para o ensino de leitura e de escrita. Esse ensino era ofertado por preceptores ou mestres de escola, frequentemente de origem grega, sendo as primeiras gramáticas latinas traduções da gramática de Dionísio.

Revisitando a história da erudição linguística romana, assinalamos que, nos fins da Antiguidade e durante a Idade Média, a formalização descritiva da gramática latina se tornou a base da educação e do ensino tradicional do mundo moderno; sendo que os gramáticos latinos também voltaram a atenção para a linguagem de sua literatura clássica. Assim, o papel educacional da gramática era aproximar-se da linguagem boa e correta dos consagrados literatos, o mesmo papel da época dos gregos.

Consoante Oliveira (2019b), no processo histórico de incremento dos procedimentos técnicos e instrumentais (desde o uso pragmático do fogo, da roda, da metalurgia e das escritas icônicas ou pictóricas, até os últimos séculos, com o desenvolvimento das biotecnologias, da informática e da velocidade), técnicas e tratados teóricos se misturam a todo instante: o que aconteceu igualmente com os pressupostos culturais e com as técnicas de ensinar a língua. Foi assim que, paralelo às resistentes discussões filosóficas, surgiu o primeiro tratado gramatical puramente descritivo, a gramática de Dionísio Trácio citada acima, que se tornou o fundamento do ensino linguístico. Todo esse modelo de ensino fragmentado e representativo continua a ser trabalhado nas escolas até os dias de hoje, mesmo com todo o desabrochar de outras propostas filosóficas, artísticas, políticas e científicas que adentram muito timidamente com alguma revolução paradigmática.

Kuhn (2005), em sua obra intitulada “*A estrutura das revoluções científicas*”, descreve analiticamente a evolução das ideias científicas modernas, do ponto de vista da filosofia da ciência. Enfatizando o viés histórico, evidencia-nos em sua obra a relação de cada revolução científica com o desenvolvimento de um paradigma.

Um novo paradigma provoca reformulações de conceitos e princípios a serem utilizados em um campo de estudo, mas também em contextos práticos, nas práticas de ensino, por exemplo. Aos paradigmas cabe reorientar o rumo das pesquisas científicas, do desenvolvimento das políticas públicas, das ações educacionais; enfim, do pensar e do agir cultural, social, funcional de um determinado território ou de múltiplos territórios simultaneamente. Os paradigmas se alastram e, do ponto de

vista da história do conhecimento científico, um paradigma modifica a percepção que se tem do mundo: “Embora o mundo não mude com uma mudança de paradigma, depois dela o cientista trabalha em um mundo diferente” (KUHN, 2005, p. 157). Dentro dessas acepções, um novo paradigma é o que redireciona e reorienta os modos de conceber a pesquisa científica e de colocá-la em prática.

Para esse autor, uma revolução científica ocorre sempre que um novo paradigma substitui um paradigma anterior. Nessa perspectiva, ele nos apresenta o seguinte conceito de paradigma: “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2005, p. 12).

Posto isso, dirigimo-nos, nestas próximas linhas, para a ótica que propusemos de um novo olhar paradigmático: a busca por experimentações de novos paradigmas ou reformulações paradigmáticas para o ensino de línguas que transduzam, respeitando e usufruindo da potência da conectividade, a partir do que vem de dentro para o fora, do prévio para o presente e para o futuro, das variantes para a percepção da normatividade em seu sentido abrangente; enfim, das gramáticas familiares para atuações e recepções em rede.

Nesse desafio, coadunamos com Kuhn (2005), quando ressalta que uma transição de paradigmas – processo de abandono de um velho paradigma para aceitação de um novo – não ocorre tão rápido. Dentre outras fases, os processos de mudança, as reformulações de pensamentos e de práticas passam, comumente, por fases de desconfiança, rejeição, questionamento etc. Mas, enfrentar essas fases se faz necessário na busca pela reterritorialização linguístico-gramatical, a qual defendemos, pois “a filosofia da linguagem, com a discussão dos valores substanciais do enunciado linguístico – relativos à identidade ou à alteridade ou, ainda, às diferenças entre eles –, pouco tem alterado as concepções da gramática enquanto instrumento didático usado no cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2019b, p. 232).

É nessa contextualização que debruçamos nossas reflexões que buscam a superação dos desafetos, das dicotomias, dos entraves, dos desconhecimentos e das estagnações existentes. Para isso, pensamos a escola em seu funcionamento, em seu caráter de multiplicidade curricular-didático-potente, “exercida por meio de um processo criador de verdades (imanentes), valores (não-representativos),

sujeitos (pré-individuados) e poderes (provisórios)” (CORAZZA, 2012, p. 238). Desse modo, faz-se necessário pensar teorias e metodologias que transcendam do contexto atual para, como propomos, traçarem caminhos que possam ultrapassar as problemáticas surgidas ao longo dos anos, produtoras de déficits, comprovadas pelas estimativas resultantes dos processos avaliativos e das comprovações diárias em vista do desempenho linguístico da maioria da população. Nessa perspectiva,

buscamos aqui a concepção da gramática como uma “máquina de fazer grammas” (gramática, do grego *grammatiké* – uma *techné* –, como técnica de fabricar *grammas*), respeitando, assim, o imperativo mimético que nos rege. [...] Ainda: *grammatophylacium* indica arquivos e *Graphice*, arte do desenho; *graphion* significa desenho, plano, esboço (esquisse), arte de levantar / encerrar / concluir / receber planos (no original, art de lever plans). Na tradução espanhola do *Traité*, “arte de levantar planos” (OTLET, 1996). Preferimos ampliar a noção de *lever*: ela pode se caracterizar como “levantar”, “erguer”, “coletar”, “receber”, “fermentar”, “crescer”). (SALDANHA, s.p)

Partindo do entendimento da(s) gramática(s) enquanto técnica(s) que possibilita(m), no ensino e na aprendizagem, erguer, fermentar, crescer e, ainda, visualizando a necessidade de superar aspectos do paradigma científico moderno (que caracteriza a realidade como estática, imutável e unidimensional), as novas posturas de pensar e de agir para o ensino de línguas – sem redução nem simplificação da compreensão dos fenômenos linguístico-gramaticais – e com toda a sua abrangência na vida de cada indivíduo –, apontam para oportunidade de construir conhecimentos não fragmentados e não excludentes, conhecimentos que considerem a complexidade do ser, a amplitude do ensino de língua portuguesa. Desse modo, faz-se necessário pensar metodologias que resgatem e religuem os saberes existentes no mundo e que considerem a vivência paradoxal, a interferência do sujeito na compreensão do objeto de conhecimento, a transdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a rede. Para refletir nesse contexto, continuamos com as considerações de Oliveira (2019b), que diz o seguinte:

No jogo pedagógico-linguístico, a gramática normativa ou descritiva é vivenciada por professores e alunos como dispositivo e objetivo de prescrição e coerção, como processo associado aos valores da técnica; sendo que a oposição entre os valores filosóficos e as estimações técnicas não se sustentou ao longo das transformações históricas dos procedimentos e das técnicas de ensinar, existindo sempre a primazia dos primeiros nas discussões teóricas das universidades; e dos segundos, na situação de ensino e de aprendizagem na sala de aula do ensino fundamental e médio – com a ocorrência na prática de processos de ensino que ficam entre a

negação da gramática normativa e a convicção de que os estudos linguísticos libertaram o processo de ensino da língua dos procedimentos tradicionais coercitivos (algo que não tem desenvolvido a fluência tão necessária aos utentes linguísticos). (OLIVEIRA, 2019b, 232)

A busca por um ensino que oportunize desenvolver essa fluência linguística necessária, nas nossas propostas, tem acompanhamento condutor dos embasamentos filosóficos das teorias de Deleuze, Guattari e Simondon. Nesse aparato filosófico, o destino primeiro dessa viagem é o respeito à gramática menor, uma gramática das minorias; sendo a gramática dos usos padrões a gramática maior – um dispositivo social. É certo que não há, em Deleuze e Guattari, por exemplo, afirmações específicas sobre gramáticas; mas, em *Kafka: para uma literatura menor* (2003), os autores explanam sobre literatura menor, com suas características políticas, minoritárias e desterritorializantes.

Com os embasamentos da literatura menor, passamos então à gramática menor – às gramáticas familiares, ou maternas, e às gramáticas dos grupos marginalizados. E, então, não paremos por aí (como fazem outras posturas paradigmáticas), já que é função da escola ofertar o ensino e garantir a aprendizagem da gramática do uso padrão.

Nos conflitos ideológicos, conceituais, paradigmáticos e metodológicos que permeiam as escolas, alguns profissionais mais sensíveis, dispostos às resoluções, questionam-se, então, da seguinte forma: O quê, deveras, a escola deve fazer para que o indivíduo possa apreender a normatividade sem recebê-la como imposição cega e muda?

Ansiamos auxiliar, propondo respostas com Deleuze, com Guattari, com Simondon e com os demais aqui citados. O ensino de gramática deve ser mestiço, por meio de gramáticas conectadas num auxílio mútuo; portanto, gramáticas-rede. O ensino de gramáticas não deve ser reduzido a meios transcendentais dedutivos ou indutivos que focalizam apenas o que há de comum entre os termos, negligenciando as disparidades, mas necessita de experimentações ativas com a língua, vivenciadas transdutivamente e transgramaticalmente. Reforçando,

Gramáticas maiores e menores compõem, então, um quadro complexo, no qual o transdisciplinar aparece como solução que possibilita transduções dentro dos vários níveis da realidade, o que foi percebido por Nicolescu (2009), que indica a transdisciplinaridade como interesse pela ação simultânea desses diversos níveis (a transdisciplinaridade e seus três pilares precisam ser considerados pelo professor de língua, quais sejam, os

níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade). (OLIVEIRA, 2019b, p. 243)

Ora, ensinar língua é possibilitar a aprendizagem de gramáticas enquanto objetos técnicos e de literaturas enquanto objetos estéticos, sendo essas atividades portadoras de tecnicidade criativa e de metaestabilidade rica, o que não é compreendido por grande parte dos partícipes dos processos de ensino linguísticos, tanto gramaticais quanto literários (OLIVEIRA e PEEL, 2022a, p. 9).

Nessa linha de raciocínio, apontamos três questões que consideramos importantes para a constituição desse processo de ensino e de aprendizagem linguístico-gramatical, para o qual a escola deve estar orientada e o qual a escola deve proporcionar. Após tantas inquietações e com base nos estudos realizados, cabe a nós postular três princípios que consideramos serem indispensáveis para a escola ajeitar todo o ensino e toda a aprendizagem dos conteúdos da língua portuguesa, numa perspectiva abrangente de não negligência de saberes e de etapas de um processo:

- a disciplina: adotada como uma maneira de exercer a condução, a disciplina diante das questões da língua aponta como uma retidão mínima necessária por todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem; um processo flexível, rizomático e atento às diferenças não é desordenado, ele tem ordem, mas uma ordem ressignificada, envolta por aberturas, por disponibilidade, por disposição, por comprometimento, por engajamento (pensar e exercer a gramática em rede, atendendo transversalmente a múltiplos olhares, requer a premissa inicial de uma normatividade, de um direcionamento, de um cais no porto da amplitude linguística);
- a socialização: a coexistência da previsibilidade e dos caos se dá na socialização, assim, a processualidade que considera as multiplicidades virtuais vivencia a experiência da socialização, da troca, do fluxo, da exposição; a socialização (seja intelectual, afetiva, educacional etc.) é uma excelente oportunidade da mistura, onde multitransversalizam as singularidades; é uma rica contextualização das variedades, onde se encontra um conjunto de potencialidades (exemplos da positividade da mistura são as socializações entre ciência e arte, entre arte e filosofia, entre filosofia e ciência, dais quais podemos tirar o conhecimento verdadeiro, complexo,

multidimensional); as inumeráveis trocas físicas, biológicas, energéticas que ocorrem numa socialização mantêm a integridade do indivíduo, bem como, simultaneamente, potencializam sua individuação enquanto ser complexo, vasto e cheio de possibilidades;

- autonomia: um princípio decorrido dos dois princípios anteriores; uma processualidade, que perpassa pela valorização da disciplina e da socialização, constrói níveis de autonomia, mesclados pela aquisição de poder e prudência, razão e emoção, zonas metaestáveis; a autonomia no ensino, na aprendizagem e nas relações socioafetivas assegura a não escolha de um só modelo, de um só caminho, de uma só ideia, mas a vivência segura e transitável entre campos, sentidos, ideias, mundos.

Esses princípios expõem uma preocupação constante em praticar efetivamente a quebra da dicotomia sujeito-objeto, gramática-variante, artista-obra etc., presentes nos processos educacionais que estão sendo desenvolvidos até os dias atuais. Para essa tomada de consciência, refletimos prudentemente que

[m]uitos são os movimentos para o alcance de uma mudança significativa; nesse processo, não podemos olhar com desprezo para o paradigma científico tradicional e ignorar ou descartar suas contribuições teóricas iniciais, ou “pré-científicas” como diriam Vieira e Faraco (2016), baseando-se em Kuhn (1962). Do mesmo modo, também não podemos deixar de evidenciar e contribuir para movimentar o novo paradigma gramatical da contemporaneidade no processo de (re)territorialização, isto é, é preciso dar lugar, também, à ciência das novas teorias gramaticais, ainda que nesse novo paradigma. Vemos, então, a necessidade de um trabalho que promova agenciamentos, conexões entre esses movimentos. Nessa perspectiva, ousamos pensar a construção de novos paradigmas para o ensino de língua portuguesa, de gramáticas, de linguística à luz da filosofia de Deleuze e Guattari. (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2022, p. 323)

Os agenciamentos e as conexões entre os movimentos anulam as posturas extremistas que, como evidenciamos em outros trabalhos (Cf.: Silva, 2019), são prejudiciais para o ensino de língua; e, neste trabalho, pontuamos que as proposições que possuímos existem

por vislumbrar[mos] esse território similarmente possível de ser vivenciado dentro dos conceitos desses autores. Neles vemos que o território não é pensado e sentido como puro ditador de padrões de igualdade, altamente restritos, excludentes de outras formas de singularidade, mas sendo sim um sistema interligado por forças corporais e incorporais que, ao mesmo tempo em que contém grupos múltiplos interligados, contém também padrões de

subjetividades que localizam e organizam esses grupos, isto é, um sistema que assume tantos os aspectos semelhantes que se conectam num grupo quanto os aspectos de distinção que produzem distanciamento. (SILVA, 2019, p. 63)

Na busca desse acontecimento, pensamos este trabalho sempre a partir da tentativa de propor pensamentos e ações para a produção de espaços que possibilitem contribuições e diálogos entre diferentes sujeitos que, conectando-se, produzam um mundo novo, fazendo acontecer efetivamente a cartografia na educação, o que se dá com o processo de afirmação e potencialização de sujeitos. Para essas novas construções, o mais adequado é viver a aliança entre o que, por um lado, propõem alguns indícios da tradição – e que trazem seus valores substanciais – e o que, por outro lado, propõem as reivindicações da nova sociedade – impossíveis de serem ignoradas. Isso significa que precisamos somar, ao invés de subtrair – postura que aparenta ser ainda distante da realidade de muitos estudiosos, pesquisadores, profissionais da área (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2022, p. 323).

3.2.1 Gramáticas-rede: multiplicidade e funcionamento

A realidade ética é estruturada em rede. O ato ético - ou moral³⁵ - desdobra-se em atos laterais, que se entrelaçam formando redes - e não cadeias contínuas - geradoras de sentido. Tais redes, diferentemente das cadeias contínuas, caracterizam-se por uma simultaneidade recíproca entre os diversos atos ou acontecimentos. (ESCÓSSIA, 2003, p. 183)

Todos os seres são possuidores e envolvidos em uma maneira ética de viver, de relacionar-se, de aprender; de modo que, toda a vida do indivíduo é acompanhada por um sentido ético e, também, pelas normas às quais estão expostos na vivência, nos relacionamentos, na aprendizagem etc. Dessa acepção, concluímos, portanto, que são necessárias teorias e práticas que sejam construídas a partir de uma complementaridade, de uma rede entre as éticas e as normas que envolvem os seres.

Sendo a língua múltipla, dinâmica e funcional, todo o acervo linguístico-gramatical à sua disposição converge para a compreensão de sua

³⁵ Em Simondon não há diferenciação entre ética e moral.

multiplicidade. As gramáticas, como um dos fundamentos da língua, constituem essa composição múltipla e, portanto, colaboram com o seu caráter funcional, real, de ancoragem e de norte necessário para o caos da variação linguística ao qual o indivíduo está mergulhado. A multiplicidade e o funcionamento já existem, o que é preciso ainda existir é o tratamento que considere a complementaridade de uma gramática com a apreensão de outra e vice-versa, o que falta é o trabalho rizomático, em conexão, em rede, onde o múltiplo seja efetivamente considerado.

As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 15), o que frequentemente presenciamos nas práticas pedagógicas, no trato com os conteúdos gramaticais. Neste território, é preciso ultrapassar a ótica de uma funcionalidade limitada ou das pseudomultiplicidades e considerar o que encontramos em Deleuze e Guattari (2011): uma multiplicidade que não potencializa nem sujeito nem objeto, mas sim as determinações, as grandezas, as dimensões que crescem com as mudanças de natureza, com as complementaridades éticas, com a exposição à multiplicidade. “As leis de combinação crescem então com a multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Nessa linha de pensamento dos filósofos franceses, a multiplicidade se definiria pelas linhas de fora, que compõem o rizoma, pois ela se constituiria de determinações, de grandezas e de dimensões.

Pensar em gramáticas-rede é trabalhar com a multiplicidade e com a metaestabilidade, com a individuação e com a transdução, com o rizoma e com a transversalidade, com a cartografia e com a paradoxalidade; tudo isso na produção de novos e contínuos arranjos da realidade. Uma postura que leva em consideração a compreensão do homem como animal segmentário que é, que tem necessidade e capacidade de trabalhar em/com redes, composto por redes, na complexidade, ou seja, para além dos pensamentos ordinários, primários, binários, limitantes.

Em tempos de reorganização das escolas, é importante e salutar retomar um aspecto que ainda escapa às análises menos perspicazes a respeito da educação escolar: ela, na sua versão formalmente instituída, sempre foi, apesar de sóbria, incapaz de escapar ao já pensado. Isto não significa, como poderia parecer, a ineficácia sob o aspecto de não atingir a meta de gerar “gênios” em série, como talvez quisesse algum governante ambicioso. Mas se refere, simplesmente, ao fato de não dar conta de ensinar a pensar de outra forma que não o pensamento ordinário; isto é, de não ir além do regrado e procedimentalizado no raciocínio lógico-dedutivo, pragmático e técnico, no máximo, instrumental. (TEZA, 2016, p. 222)

O funcionamento e a multiplicidade das gramáticas têm escapado do impensado, do caos, das zonas de potência das atuais práticas pedagógicas. Têm sido desassociadas da realidade. Na escola, tudo é associação, tudo pode ser trabalhado em rede, em conexão: os alunos, os professores, os conteúdos, a estrutura escolar, os materiais disponíveis etc. Por isso, corroboramos com a Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour, para a compreensão da educação como rede sociotécnica, formada pela associação entre humanos e não humanos. Assim como Latour (2012), acreditamos que o social é o que emerge das associações, e com a escola e a educação não é diferente. A TAR desperta o interesse e nos lança em uma nova maneira de pensar, fazer e estudar associações. Afinal, ela busca identificar, justamente, as associações entre atores vistos como mediadores ou intermediários, destacando as redes que se formam com a circulação da ação entre eles (LEMOS, 2013).

Nesse ponto, a teoria ator-rede também é capaz de abarcar toda a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, pois é a partir de trocas e de hibridizações que a informação promoverá mudanças estruturais, suscitará novos significados, transformará contextos físicos e cognitivos, potencializará cenários sociais e estruturais; enfim, possibilitará uma abrangência da multidimensionalidade de relações e de vivências. Para Law (1992), nem organizações nem a sociedade seriam viáveis se fossem apenas sociais. Elas são mais, são compostas também de forma material – as redes são, por assim dizer, heterogêneas. E os objetos e os elementos participam da interação social, da composição da realidade. Na escola não é diferente, não deveria ser diferente; o tratamento com os distintos saberes e com as gramáticas não pode ser diferente.

No intuito de exemplificar esse processo, Law (1992) “recria então uma sala de aula em que ele próprio está sobre um tablado transmitindo seu discurso por meio de transparências, utilizando um projetor”. Nessa recriação,

Os alunos, por sua vez, sentados em carteiras, tomam nota de tudo que é transmitido usando canetas e papel. Segundo Law, a hierarquia professor/aluno é mantida por meio desses elementos, pois eles conferem níveis diferenciados aos que se encontram na sala onde o professor discursa e os alunos ouvem, observam e fazem anotações [...]; elementos como monitores, artigos, cientistas, alunos, projetor são chamados por Latour, Law e demais pesquisadores como atores, quando da comunicação da informação, subdividindo-se em duas categorias: humana e não-humana. Na TAR, todos gozam de mesma importância na complexa rede de promoção do saber. Dessa forma, tudo que contribui para o produto

'conhecimento' é um ator, uma vez que atuam num cenário de maneira híbrida e também configuram uma dificuldade apresentada pela ciência moderna (ARAÚJO, 2009, p. 36), que é a de perceber-se em rede, conectando natureza e sociedade, para então romper as visões dicotômicas e substituí-las pelas leituras híbridas e processuais, onde não há lugar para imanências [fixas] e sim para uma rede de relações e trocas de toda ordem. (FRANÇA, NETO e DIAS, 2015, p. 140)

Mediante o exposto, justificamos nossa postura em pensar a Teoria Ator-Rede como uma das vias teórico-metodológicas que aderem à pesquisa prática em contextos educacionais como adequada para a observação, descrição e análise de processos socioeducativos e, especialmente, para o ensino e para a aprendizagem gramatical numa troca recíproca possível no trabalho em rede. Metodologias que têm construído resultados ineficientes precisam dar lugar a práticas educacionais que considerem, respeitem, exponham, valorizem e movimentem campos mais vastos e mais complexos do ensino múltiplo e funcional. Nesse propósito,

[a] prática de memorização, de recepção e aplicação mecânica deve dar lugar à reflexão sobre a língua (GERALDI, 2010), e por sua vez à gramática da língua (NEVES, 2003), à criatividade linguística/gramatical de nossos alunos (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Ensinar gramática deve também ser sinônimo de mostrar possibilidades de uso, desde os usos de registro informal até usos de registro formal para que o aluno possa transitar livremente pelos diversos gêneros e pelos diversos tipos de texto, tanto aqueles que se utilizam de uma linguagem mais contemporânea quanto aqueles que usam uma linguagem mais arcaica. (SILVA, 2021, p. 99)

Percebemos a Teoria Ator-Rede como de cunho sociológico, admitindo o conhecimento como resultado da interação social de atores humanos e não humanos e, nas especificidades do ensino gramatical, o transitar livremente como premissa importantíssima. Admitir isso é permitir enxergar que os atores, as organizações e as máquinas, os humanos e não humanos, encontram-se em contínua interdependência. Para se entender rizoma, cartografia, teoria da complexidade e, também, a Teoria Ator-Rede, é preciso entender a perspectiva conectiva da realidade, vista como uma ação, como um verbo, como um movimento contínuo, como uma constituição de multiplicidades.

As multiplicidades, da realidade e da filosofia de Deleuze e Guattari, são a própria realidade, superando as dicotomias entre consciente e inconsciente, natureza e história, corpo e alma, norma e variante, como já dissemos. Diante dessa dicotomia que ora falamos, à escola cabe assumir o ensino da norma padrão da

língua. Contudo, é um trabalho que precisa ser realizado sem excluir/banalizar a língua familiar ou social que os alunos possuem previamente à frequência escolar; nos demais contextos, o uso linguístico é escolhido/adaptado de acordo com a cultura preexistente. No ensino de línguas, as gramáticas precisam conversar. É certo que ensinar gramática está circunscrito no ensinar língua, embora não sejam sinônimos. Um ensino de gramática precisa se comprometer com o reconhecimento da mudança, da diversidade, da dinamicidade linguísticas. A(s) gramática(s), ora, em razão de serem parte constituinte de uma língua (território dinâmico), também sofre(m) mudanças através do tempo, em consequência dos usos, em atendimento à novas demandas do usuário.

Ainda há, entretanto, muitos desafios e questionamentos para a realização de um processo gramatical que possa contemplar a realidade linguística brasileira ao mesmo tempo que se atente ao funcionamento da norma padrão, à potência da multiplicidade das variantes e à conectividade necessária entre os saberes. “Mesmo com as mudanças de posturas na produção de conhecimentos e métodos científicos, ocorre, nesse cenário, a busca por um consenso que possa, de certa forma, interligar a diversidade e o padrão, de forma coemergente e coerente” (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2022, p. 323).

4 MODOS DE EXISTÊNCIA DO OBJETO TÉCNICO: PENSANDO LINHAS SEGMENTÁRIAS PARA A RETERRITORIALIZAÇÃO TRANSDUTIVA

Concordamos que, “quando temos uma ideia, é que verdadeiramente acontecemos – quando temos uma ideia, nós de fato nos tornamos” (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020b), e que “a ideia que devemos buscar é a de uma imagem sem semelhança, que se atualiza por divergência e diferenciação” (*id, ibid*) – a emergência das temáticas da (des)(re)territorialização³⁶ do ensino de gramáticas se tornou centro de nossas preocupações teóricas nos últimos estudos e acabou nos direcionando, contundentemente, para as propostas de novos olhar e agir inspirados, especialmente, na filosofia de Deleuze e Guattari.

Agora, na continuidade de nossas produções que compõem um caráter inédito, ao aliar a filosofia com o ensino e com a aprendizagem de línguas, propomos traçar algumas relações entre conceitos filosóficos e ensino de gramáticas, teorizando linhas segmentárias para a superação da dicotomia e da estagnação, e possibilitando a desterritorialização do ensino de língua portuguesa no que se refere à norma padrão da língua.

É certo que a dicotomia, a estagnação e a desterritorialização existentes se dão, concordando com Oliveira e Duarte (2019b), em razão de as investigações filosóficas e científicas, bem como a disseminação do conhecimento, serem ainda profundamente influenciadas pela lógica clássica, e o mesmo acontece com o ensino de gramática. Vejamos um exemplo: no pensamento clássico aristotélico, há a ideia de silogismo, da qual derivam os conceitos de dedução e da lógica do terceiro excluído. Por meio desses conceitos, tem-se ensinado gramática (no singular, apenas), desconsiderando muitas outras possibilidades, tais como os níveis prévios de conhecimento já adquiridos pelo aluno sobre a gramática padrão e, além disso,

³⁶ Como defendemos na dissertação de Mestrado (SILVA, 2019), “correlacionando esse processo de desterritorialização absoluta com o ensino de Língua Portuguesa, evidenciamos a ruptura social e cognitiva do ensino dos conteúdos gramaticais com a realidade na qual o indivíduo está inserido. Com essa percepção do ensino de Língua Portuguesa como território desterritorializado, porém de forma negativa (pois não houve reterritorialização), obtemos entendimentos sobre a razão de tantos fracassos nos processos de ensino e aprendizagem. Consideramos ter havido, no ensino de Língua Portuguesa, uma desterritorialização quanto ao seu processo metodológico, isto é, diante das discussões e questionamentos levantados ao longo dos anos, evidenciou-se a necessidade de abandonar, por exemplo, processos metodológicos de ensino voltados para a perspectiva tradicional, como abordamos anteriormente. No entanto, como também já enfatizamos, as atuais práticas e posturas advindas inicialmente pela ruptura com o tradicional, não estão sendo suficientes no sentido de garantir uma reterritorialização positiva, que seja profícua e alcance os anseios do ensino de uma língua (p. 67).

tomando a normatividade como o único foco possível do ensino (OLIVEIRA e DUARTE, 2019b).

O problema concreto que se coloca é o de como pode se dar a construção de caminhos, de criação de aulas, de conduções eficazes nas práticas de ensino, considerando a necessidade da tomada de consciência linguística do aluno para o agir e, partindo do ser – com os seus componentes, seus agenciamentos, suas intensidades, sua percepção – operacionalizar a relação, a afecção, a emoção e a ação para o acontecimento da aprendizagem.

É a partir dessa inquietação que nos propomos a contribuir com noções dos modos de existência do objeto técnico a partir de três dados que temos:

1. da indispensabilidade do ensino da norma padrão da língua;
2. da gramática padrão da língua como objeto técnico, sob a ótica do pensamento simondoniano;
3. da necessidade de observar, considerar e aglutinar a terceira via, a(s) gramática(s) excluída(s).

A partir desse posicionamento exposto, cabe-nos contextualizar a ideia de Simondon acerca do objeto técnico e realizar nossas considerações acerca da proposta de visualizar e corporificar, à luz da tecnicidade, o trato com a gramática da norma padrão da língua.

Para iniciar essa tarefa, convém falar do projeto de Simondon: o nascimento da ideia de objeto técnico. No final da década de 1950, época dos primeiros trabalhos de Gilbert Simondon, havia no mundo uma espécie de epílogo científico e epistemológico surgido em razão da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, as indústrias renasciam e os objetos técnicos proliferavam; a ciência da computação, a cibernética e as teorias matemáticas da comunicação desdobravam suas inúmeras ramificações na tessitura econômica e social. E, por causa desse movimento, instalava-se uma tensão entre o mundo dos humanos e o mundo das máquinas, entre cultura e tecnologia. Decerto,

novas problemáticas impõem à filosofia novos desafios: o de redefinir, por exemplo, as relações entre o homem e a máquina, entre a natureza e o artifício, numa sociologia da inovação que não vê na técnica apenas um instrumento a serviço de interesses ideológicos, mas também um importante espaço de mediação. (CAMPOS e CHAGAS, 2008)

Aqui surge o projeto filosófico de Simondon, que trata de legitimar juridicamente o lugar da tecnologia entre os fenômenos culturais, da mesma forma que a arte ou a religião. O pensador inicia uma recuperação filosófica dos próprios objetos e uma chamada para a inevitabilidade de conhecer, com o maior detalhe possível, a física, a química, a eletrônica, a cibernética, reconhecendo suas abrangências e competências.

Numa espécie de “reparação” de competências, o pensador acentua a funcionalidade da tecnicidade e enfatiza que um objeto técnico não vale pelos seus usos, mas pelo seu funcionamento, que, caso não exista, não interessa a quase ninguém. No caso da gramática ensinada na escola, talvez pela falta de clareza do seu funcionamento, o aluno não se compeña com ela, não veja o seu funcionamento para a vida fora dos muros escolares.

Salientamos, pois, que a intenção já veiculada, desde as primeiras ideias de Simondon, também se estende nas proposições deste trabalho: o intuito não é reconhecer o objeto para se servir dele, mas para aprofundar a percepção e reconhecer a sua funcionalidade. Assim, para as necessárias mudanças, à luz da filosofia de Gilbert Simondon, aditamos a busca pela compreensão das gramáticas como técnicas e, do método transdutivo, como processo necessário para a efetivação dessa compreensão.

Nessa tarefa, refletimos da seguinte forma: a Linguística é ciência. Deleuze e Guattari (2010a) introduzem a ideia de que a ciência opera com funções. Gramáticas são técnicas. E Simondon (2020b) introduz a ideia da tecnicidade, na qual o ser humano, dotado de interioridade e vinculado culturalmente a um universo simbólico coletivo, como nenhum outro ser que vive, convive com fases de invenção do seu mundo a partir de interações incessantes de um interior com um exterior.

Simondon (1968), em entrevista concedida ao Ministério de Educação do Québec, explica-nos a perspectiva ontológica pela qual um objeto técnico deve ser considerado um indivíduo constituído. Ele observa que o objeto técnico se constitui inicialmente como uma unidade sólida, de modo que a primeira fase de seu desenvolvimento é o estágio da constituição de sua unidade. Seguidamente, atua como um intermediário entre o mundo e o homem, e até um intermediário entre outros objetos técnicos. Embora um instrumento seja essencialmente uma relação de mediação, um intermediário entre o corpo do operador e as coisas sobre as quais

age, um bom instrumento é indivisível, isto é, é bem constituído em primeiro lugar. “Uma individualidade aparece, mas uma individualidade internamente consistente”, afirma Simondon (*ibid.*).

Simondon desenvolveu, por conceitos e por concretizações transindividuais, a individuação e a informação nos processos técnicos. Por isso e por outras contribuições do filósofo, a importância e a urgência de atentarmos para os seus pensamentos, e, em ação efetiva, para seus conceitos e para suas ideias, ou seja, para suas funcionalidades no contexto contemporâneo.

Sendo a gramática da norma padrão uma técnica, e sendo as técnicas empenhos existentes para reduzir esforços, visando prioritariamente ao sucesso, concordamos com a filosofia de Simondon, que afirma serem as técnicas existentes para solucionar problemas, indo além de meros utensílios de colaboração, como vemos na ampliação afirmativa de Lopes (2015):

"[A] individuação técnica é o objeto técnico, conhecido segundo seu dinamismo evolutivo" (Guchet, 2005, p. 117). E isso significa, indo além de uma mera história ou sociologia da inovação técnica, que o evolucionismo tecnológico "implica uma revisão maior em nossa concepção do artefato. Este não é um em si indiferente ao tempo" (Guchet, 2005, p. 128). Ao contrário, é possível mesmo falar de um "esquematismo temporal". Ora, essa situação temporal do existir técnico é marcada pelo seu processo adaptativo, pois, embora não seja algo em si, ou algo dado, ele está em constante embate com seu ambiente, exigindo sempre que seus resíduos abstracionais sejam eliminados. (LOPES, 2015, p. 315)

É esse aspecto propriamente evolutivo e em constante adaptação que precisamos integrar em nossas práticas pedagógicas. Se, para Simondon, tecnicidade remete à fase em que o ser humano inventa seu mundo a partir de interações incessantes de um interior com um exterior, nessas interações, a alteridade é vivenciada, e as diferenças são percebidas como pontos de caos, de surgimento, de reinvenções, de auxílio mútuo. Para essa aposta, ousamos pensar conceitos filosóficos como linhas segmentárias de fruição para novas posturas educacionais urgentes. Assim, destacamos a cartografia, o diagrama, o rizoma, o dispositivo e a transdução para compor essa proposta de utilização de traçados filosóficos como caminhos de percepção das gramáticas, numa vivência paradoxal da norma padrão enquanto objeto técnico e das variantes linguísticas enquanto realidades técnicas, compondo territórios linguísticos existenciais.

Félix Guattari (1992) analisa a sociedade como mundo da técnica e da desterritorialização. É então que Guattari, a partir de processos intermitentes de desterritorialização e reterritorialização, desenvolveu, com Gilles Deleuze, a noção de heterogênesse³⁷, para afirmar que é por meio dela que se produz algo novo e inusitado. Logo, podemos pensar a heterogênesse, construída pelo e no movimento de reterritorialização, como busca permanente, no âmbito da vida cotidiana, da instauração de um processo contínuo de produção singular da existência; como composição de territórios existenciais, que se seguem ao desfazimento de outros. Guattari afirma que reterritorializar é reconstituir uma relação particular com o cosmos e com a vida, ao mesmo tempo em que há composição de uma singularidade individual, há também uma composição coletiva. (SILVA, 2019, p. 68)

Esse mundo das técnicas, analisado por Guattari, sintoniza com a teoria de Simondon e com as construções que aqui fazemos. Para Simondon (2020b), somos regentes dos objetos técnicos; o homem é organizador permanente de uma sociedade de objetos técnicos como um maestro e está entre as máquinas que funcionam com ele. Esses objetos técnicos são realidades mediadoras entre a natureza e o homem, uma realidade rica em esforços humanos e em forças naturais.

4.1 Primeira linha segmentária: cartografias para traçar mapas mentais

Mergulhamos, há algum tempo, no conceito de cartografia e nos sentidos que a sua apropriação traz para as práticas científicas, pedagógicas e sociais. Neste tópico, a cartografia será aliada ao contexto educacional; portanto, destacamos o que segue: a cartografia, que nos serviu como método de pesquisa, pode e deve contemplar os caminhos metodológicos do ensino e da aprendizagem em razão do seu caráter interventivo e de seu objetivo de traçar o plano das experiências.

Salientamos, porém, para os iniciantes que teremos como leitores, que a apropriação conceitual da cartografia tem como base pressupostos de Gilles Deleuze e de Félix Guattari, encontrados no livro *Mil platôs* (1995). Os filósofos elaboraram esse conceito atualizando diversos projetos filosóficos, tais como as noções de multiplicidade do método intuitivo de Henri Bergson (1993)³⁸ e o conceito

³⁷ Heterogênesse diz respeito à produção de diferenças, daquelas coisas que escapam da homogeneidade e do já instituído.

³⁸ Para Bergson, a intuição é o simpatizar-se com as coisas, a coincidência com o objeto estudado; é o abster-se, momentaneamente, da separação entre sujeito e objeto, apreendendo o que é o objeto, nele mesmo, sem intervenção da linguagem, dos conceitos ou dos símbolos. Nesses momentos, realiza-se uma verdadeira imersão na duração e composição do real.

de dispositivo da genealogia de Michel Foucault (1971), além de passeios por pressuposições de Nietzsche e de Leibniz.

Cartografia, de modo original, é o método aplicado por Deleuze e Guattari em hospitais psiquiátricos para se implicar nesses espaços. Nesse contexto, os autores evocavam da palavra um mapeamento e uma implicação metodológica para embasar seus pensamentos e conduzirem suas ações de forma que o atendimento dado nessas instituições fosse para além de uma “análise” ou “terapia”. Seus objetivos eram obter o mapeamento de conflitos e, a partir desses conflitos mapeados, desenvolver e articular questionamentos, problematizar o sujeito ao invés de exprimir e imprimir uma verdade sobre ele ou de criar um discurso linear sobre uma pretensão de “cura”. Nesse sentido, uma cartografia é esse mapeamento que engloba o corpo e o psíquico, que traça as relações e as problematiza a partir dos discursos nos quais o sujeito está arranjado, bem como o que esses discursos dizem sobre o sujeito e também o que escapa dessas significações racionais, universais, binárias.

A cartografia é um percurso no corpo e na mente daqueles que estão abertos e dotados da sensibilidade necessária para a experimentação do próprio ato de cartografar, para a abertura de novas possibilidades cartográficas, para a produção de outros percursos e de novas cartografias num movimento contínuo e desbravador. Assim, começamos a compreender esse conceito. Para Deleuze e Guattari (2011), conceitos,

[...] assim como uma flor ou um inseto, têm seus ambientes e seus territórios. Toda uma etologia do conceito, por meio da qual não se pode mais separar seus componentes do ambiente concreto em que eles se depositam. O que ocorre, ao contrário, quando certo conceito é levado para um outro ambiente? Quais são os acontecimentos que ocorrem com os conceitos quando estes se desterritorializam? (DELEUZE e GUATTARI, 2011c)

Quando os conceitos se desterritorializam, principalmente em relação aos campos do ensino e da aprendizagem, surgem os procedimentos cartográficos como necessidades de mapear novos territórios, aqueles que vivenciaremos proficuamente, aqueles sobre os quais nos debruçaremos em nossas experiências mais autênticas e aqueles dos quais brotarão nossas inquietações e nossos anseios propositivos; afinal, cartografar é mapear territórios e traçar mapas mentais imergindo na produção do saber e na transformação da realidade; é acompanhar

processos, conhecer no mundo a ser conhecido; é vivenciar e experimentar a realidade de modo mais atento, disponível, conectado.

Reafirmamos que nos valem da cartografia como método investigativo para trilharmos os percursos desta pesquisa e a propomos agora como experimentação epistemológica na processualidade educacional. A cartografia nos possibilita isso. A postura cartográfica compreende a realidade como um plano de composição de elementos igualmente heterogêneos. A ótica cartográfica, em virtude do seu caráter funcional e real, oportuniza compreendermos a conexão de redes e os componentes múltiplos e de naturezas distintas.

Para o trabalho do cartógrafo, na pesquisa e na vida, ao invés de fixar regras ou metas rígidas previamente, o caminho percorrido é orientado por pistas, que servem como referência para a produção e manutenção das captações profícuas no próprio curso. Desse modo, faz-se necessário que o pesquisador não somente busque representar o objeto ou processar informações acerca do mundo supostamente constituído, mas também implicar-se com o mundo, comprometendo-se com sua produção (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p.131). Isto porque a cartografia foi pensada

como refutação e contestação ao pensamento continuísta/causal do campo da história, do sentido oculto/obscuro a ser desvelado no campo da linguística, do insciente psicanalítico e da filosofia hermenêutica/interpretativa. Assim, conceberam-na como performance ou como um modo de encarar uma problemática sem estabelecer caminhos lineares. (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020a, p. 14)

Dessa forma, “pela cartografia não se considera absoluta a limitação de modelos orientados ou técnicas padrões, em razão de não se considerar um modelo só ou a restrição de um caminho” (SILVA, 2019, p. 20); mas o traçar de percursos-devires, prevendo encontros nos quais os métodos de relação entre os sujeitos serão produzidos no decorrer do acontecimento, sejam eles pessoais, profissionais, científicos, educacionais. A cartografia é um procedimento rizomático e transdutivo em quaisquer meios que seja empregada; ou seja, não é linear, nem estrutural, nem representativa, mas sim processual (DUARTE, 2021, p. 21).

Uma experimentação cartográfica não constitui qualquer modelo de simplificação, em virtude de uma de suas fundamentais características ser a complexidade – aqui fazemos o elo com o conceito de Morin: cartografar é visualizar

a partir das complexidades das coisas; desse modo, faz-se “verter novos olhares, posturas e saberes que propõem a aproximação de uma realidade complexa e não dualista – já que a abordagem desconsidera uma separação entre natureza/cultura, natural/artificial, objeto/sujeito etc. – com uma postura sempre questionadora das estâncias abordagens de produção de conhecimento” (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020b, p. 15).

Assim, entendemos que escutar o universo filosófico de Gilles Deleuze e sua parceria com Félix Guattari, e registrar possibilidades da cartografia como método de pesquisa e experimentação em educação, é um dos nossos primordiais objetivos.

Compreendendo que é no trabalho sobre as linhas, no qual estão em jogo metamorfoses da vida, que a cartografia se faz, podemos dizer que os processos cartográficos devem ser assumidos com suas implicações criativas e inventivas, cheias de metamorfoses; conseqüentemente, ao propiciar uma vivência das multiplicidades, simultaneamente geram pluralidades e variações constantes. Assim, traçar linhas, mapear territórios, acompanhar movimentos de desterritorialização, promover rotas de escape – funções da cartografia – são alguns dos procedimentos que este estudo pretende registrar como possibilidades de atuar na educação, como meios de experimentar o ensino e a aprendizagem.

4.1.1 A cartografia e a educação³⁹

Para construir essa reflexão, iniciamos lembrando que, embora Deleuze e Guattari tenham se pronunciado pouco ou quase nada em relação à educação propriamente dita, é nítido que as noções, as práticas e os conceitos problematizados por esses autores têm impactado, desde o princípio, diversas investigações não só no campo educativo, mas também nas pesquisas decorrentes das ciências humanas. Assim sendo, muitos dos seus termos parecem solidários e potentes para dispormos de reflexões inovadoras para a educação.

No ensaio “Manifesto de menos”, sobre o dramaturgo, encenador e cineasta italiano Carmelo Bene, Deleuze comenta que um autor pode ser objeto de dois tipos de tratamento. De um lado, em uma operação, “de um pensamento se faz uma doutrina, de uma maneira de viver se faz uma

³⁹ Reutilização de trechos de Arte-cartografia (2020b, p. 22-27).

cultura, de um acontecimento se faz História. Pretende-se assim reconhecer e admirar, mas de fato normaliza-se” (Deleuze, 2010a, p. 37). Mas podemos conceber, ao contrário, uma outra operação: “para extrair devires contra a História, vidas contra a cultura, pensamentos contra a doutrina, graças ou desgraças contra o dogma” (Deleuze, 2010a, p. 37). Parece-nos que aquele que não explicitamente se debruçou sobre os problemas educacionais, sobre nossos métodos e metodologias de pesquisa, tem algo a nos dizer, mais do que podemos imaginar. (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 162)

Diante dessas proposições, consideramos notável a aplicação das possibilidades cartográficas e de seus desdobramentos no campo da educação – nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa consideração surge como uma tentativa de ampliar a construção de percepções e de perceptos nos percursos do ensino educacional; no entanto, essa ampliação não anula outros processos existentes e que, muitas vezes, são impossíveis de serem dispensados, apesar de serem dotados de perspectiva distinta da cartografia. A cartografia, exatamente por possuir caráter de processo metodológico múltiplo, intui o acréscimo de um auxílio, uma valorização do que já acontece mas que é desperdiçado, um redirecionamento das operações para um caminho em que todos os envolvidos possam experimentar e criar subjetivações nos encontros com o outro e com suas singularidades e, especialmente, na construção de uma autopercepção do ser.

O sentido da cartografia é a conexão de redes, o acompanhamento de percursos, a implicação em processos de produção; configurando-se, assim, como uma figura sinuosa, tão bem descrita por Oliveira e Paraíso (2012), que a compreendem como desvio ou rodeio que converte o método em problema:

Desdobramos, então, nas duas primeiras seções, como a cartografia desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação. Por fim, exploramos que, se a cartografia converte o método em problema, torna-se metodologicamente inventiva. Uma das coisas mais fascinantes e mais difíceis de fazer na pesquisa em educação talvez seja, mesmo, multiplicar as formas de conexão, de linguagens, de abordagens. (OLIVEIRA E PARAÍSO, 2012, p. 16)

Nessa perspectiva, repetindo o que já dissemos, a cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta a sua pragmática no pensamento. Sua força performática comprova seu princípio inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real, passível de prática, de experimentação, de fazer – sentidos indiscutivelmente relevantes para as práticas de ensino.

Desse modo, para cartografar é preciso que o educador queira o acontecimento, lançando-se nos dados, nos devires, no fugidio; e, portanto, estando aberto à consideração do potencial do acaso. É preciso suportar um problema e estabelecer uma sempre vizinhança com os territórios de soluções, caminhando em involução: nem de onde, nem para onde, mas habitando, em cada instante, as múltiplas temporalidades possíveis. Sendo exatamente na experimentação que se faz a vida do cartógrafo, observamos que, enquanto um método cartesiano buscaria transcender os acidentes em sua variabilidade sensível, objetivando alcançar as leis inteligíveis de um além-mundo, o educador-cartógrafo caminhará por um mundo intenso, 'inteligissensível'.

Para essa habitação territorial intensa, que não deixa escapar o fugaz, a cartografia traz condições necessárias de e para transformações:

- que haja uma mudança de postura por parte do educador e da forma como lida com a produção de conhecimento;
- que o educador seja um guia para a conexão de redes;
- que o educador possibilite e conduza o acompanhamento de percursos;
- que o educador consiga considerar a relevância e a necessidade da alteridade nos processos de produção;
- que o educador estimule o desejo pela criação do novo e pela experimentação da diferença.

Dentro da educação, esse fazer cartográfico é um caminho constituído de passos que se sucedem sem se separar e, nesse campo, o educador deve se posicionar como um guia, passando a se tornar um educador-cartógrafo, cuja função é realizar um acompanhamento-interventivo do/no processo de ensino e aprendizagem.

Agora, elencamos alguns tópicos e as consequentes ações que o educador-cartógrafo pode mobilizar durante seu acompanhamento-interventivo do processo de ensino e aprendizagem:

1. *Atenção*: realizar um trabalho permanente de reflexão e de verificação de sua própria atenção e percepção em relação às experimentações do aprendiz, isto é, o modo como realiza tanto a orientação da produção de conhecimento

- quanto a avaliação dos pequenos tropeços que seus aprendizes darão durante o percurso da produção de conhecimento;
2. *Percepção*: refletir sobre como trabalhar a percepção do aprendiz no acontecimento da corporeidade, ou seja, de uma forma que a apreensão dos sentidos seja realizada pelo corpo a partir dos diferentes olhares sobre o mundo;
 3. *Energia potencial*: refletir sobre como operar a fruição de sua própria energia potencial em relação com a que também possui o aprendiz e com o(s) meio(s) que ambos vivenciam;
 4. *Afetos*: realizar a manutenção tanto de suas próprias paixões quanto das do aprendiz; compreendendo os afetos, a partir da filosofia de Spinoza, como “as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou travada, assim como as ideias dessas afecções (1997, p. 276);
 5. *Experimentação*: estimular a metamorfose entre sujeito e objeto, isto é, tornar o aprendiz e seu objeto de conhecimento indissociáveis na própria produção do conhecimento; ensinar a conhecer conhecendo;
 6. *Criação de problemas*: não perder de vista a importância de criar um campo de ensino e de aprendizagem em que os problemas estimulem o pensamento do aprendiz; o problema revela sempre um devir: precisa ser procurado, criado, construído, desconstruído, reconstruído (problemas são pistas para avançar no caminho e criar novos conceitos, estando diretamente relacionados à gênese do pensamento, na medida em que nos forçam a pensar);
 7. *Emersão da subjetivação*: permitir/estimular que a emersão da subjetivação do aprendiz aconteça sem forçar uma noção de identidade cristalizada; segundo Guattari (1992), a subjetividade é produzida por instâncias individuais coletivas e institucionais, tornando-se imprescindível que, no processo, a subjetivação seja trabalhada no sentido de tornar possível que instâncias individuais e/ou coletivas se relacionem em uma posição de emergir como território existencial autorreferencial, isto é, em aproximação ou relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva;

8. *Invenção*: incentivar/permitir que o aprendiz se descubra como inventor, seja na arte, na língua, na matemática, na filosofia, ou em diversos desses territórios;
9. *Conexão de redes*: possibilitar a conexão de diversas linhas de saberes na produção de conhecimento;
10. *Sensações*: permitir que as sensações do bebê não se apaguem, murchando a sua sensibilidade; os corpos devem ser experimentados como sensações carnavais intensas e profícuas.

***Aos enfoques acima citados, da *Arte-cartografia*, reforçamos ainda que, além da perspectiva educacional, os indivíduos precisam ser abordados também como sujeitos compostos de outras dimensões igualmente importantes e imprescindíveis para a compreensão, para a construção e para a transformação das realidades na contemporaneidade. Essas outras dimensões podem ser o trabalho, a tecnologia, o estilo de vida, as artes, o sistema econômico e social ao qual os sujeitos estão submetidos, as relações interpessoais, as afetividades, dentre outras. Visualizar o indivíduo na sua multiplicidade, multidimensionalidade, complexidade e constante transformação, pode ser tarefa subsidiada pela Cartografia; dela advêm contribuições para se mapear e avançar em pesquisas que objetivem adentrar os territórios do sujeito na sua totalidade, postura urgente e necessária no pensar e agir daqueles que lidam com alunos – indivíduos em minucioso e especial processo de formação.

Dessa forma, dispor da cartografia como campo teórico metodológico, atitudinal e prático nos ambientes de ensino, é usufruir do seu caráter processual, decolonial, não linear, dinâmico, rizomático e múltiplo. A cartografia na educação se faz útil e viável por envolver a construção de conhecimentos sem dualidades, mas valorizando suas intersecções e interculturalidades, por meio do mapeamento, da reflexão e da ação. Educar cartograficamente constitui, então, gestar conhecimentos nas interfaces de teorias nômades com distintos olhares, memórias, lugares, usos e significações.

4.1.2 A cartografia (enquanto método de ensino) e o erro

Especialmente em contextos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos gramaticais, lidamos com uma situação que tem se firmado como uma das principais inquietações de quem ensina, de quem pensa a educação e de quem lida com as inquietudes em torno da processualidade da norma padrão da língua no ensino escolar. Essa situação diz respeito ao que pensar e a como agir em relação ao que, primeiramente e comumente, é considerado e denominado “erro”; mas que, em nossas pesquisas, optamos por chamar de desvios, de errâncias ou até de fugas.

É certo que essa questão da linguagem, como “certa” ou “errada”, não é uma discussão somente dos dias atuais, mas já vem dentro de um longo contexto histórico. A língua, por ser um elemento social, representa a identidade de um conjunto de pessoas dentro de uma comunidade; ambas, língua e sociedade, estão em constante evolução e em dinâmica situação. As gramáticas e seus ensinamentos e aprendizagens, como partes componentes da língua e da sociedade, inserem-se também nessa discussão.

Essa situação tem sido, também durante nossos estudos, uma das preocupações e, para refletir sobre isso, destacamos neste item, que propõe essa discussão, o que costumamos questionar e os teóricos que trazem corroborações para essas inquietações, que pensam sobre a diferença, os desvios, o erro, a multiplicidade em contextos outros – que também podem ser pensados em contextos educacionais. Assim, questionamos o que segue: Como considerar os desvios em relação à normatividade como aliados no processo de ensino e de aprendizagem? Como experimentar a cartografia como dispositivo para traçar outros mapas mentais e processuais, buscando por posturas que (re)considerem o que se pensa e como se age em relação às errâncias realizadas pelos alunos, pelos falantes, pelos usuários em geral da língua portuguesa?

Nessa propositura, iniciamos com as palavras de Oliveira, Costa e Silva (2020a), quando defendem que “o erro deve ser vivenciado como ideia adequada, deixando a sua visão de ideia inadequada para trás; o erro, para Nietzsche, não deve ser colocado como antítese da verdade; mas, como seu complemento de alegria, de grande alegria (*grosse Freude*)” (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020a, p. 64). Na arte e na vida, consideramos que

A noção de erro [...] é verbal; referindo-se ao acontecimento, à experimentação cartográfica – ao “errar” enquanto caminhar ou flunar lúdico. Daí, errando ou cartografando pelas artes, a criança poderá caminhar para as matemáticas ou gramáticas ou ciências; e o erro deixará de ser um erro para transformar-se num erro (eu erro – eu caminho – eu cartografo). (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 64-65)

O que se considera erro – nós consideramos como diferença – é uma forma do bem, um motor-ação, uma possibilidade, uma abertura para outros ensinamentos e outras aprendizagens. Segundo Peixoto Junior (2008), a afirmação da diferença é uma ética deleuzeana que oferece uma possibilidade ao pensamento da falta – pensamento fundamentado em uma crença nas identidades. Assim, a concepção nietzschiana de uma multiplicidade não dialética oferece a Deleuze as ferramentas necessárias à superação da fé na possibilidade de um sujeito fixo, idêntico a si mesmo, característica determinante da concepção hegeliana, ao mesmo tempo em que possibilita o abandono da negatividade e da falta que caracteriza o sujeito lacaniano.

Com Deleuze, “podemos apostar que a erradicação da negatividade do desejo produtivo (...) culmine na viabilização de um Eros internamente diferenciado e diferencial” (PEIXOTO JUNIOR, p. 99, 2008). Daí a necessidade, a importância e a urgência em repensarmos o ensino e a aprendizagem de gramáticas; assim, devemos “(re)pensar o ensino de língua portuguesa, no qual as diferenças são entendidas como diferenciais positivos de força” (PEIXOTO JUNIOR, p. 99, 2008). Paramos para refletir um pouco e pensamos que, geralmente, a diferença, a errância, o erro ou o desvio são princípios de vida, como esclarece Filho,

o desvio, rigorosamente, é o princípio da vida. Existir, antes de ser algo que assinala a estabilidade, a permanência, a fixação, é um desvio do equilíbrio; se há coisas, se há um mundo é porque eles são divergentes em relação ao zero, diz Serres. É preciso disjuntar, separar, “dissidir”. Fechar estabelecendo um limite, “desenhando uma fronteira” [...]. À declinação, Serres junta a inclinação de Leibniz. A natureza, já estava em Lucrecio, é uma figura oblíqua que se constitui sobre um fundo paralelo, um nascimento que vence a morte, é o ato de criar-se algo, um desvio, em vez do nada. Mas nem o permanente nem o instável sobrevivem (como em Heráclito: um vira no outro), nada se fixa nem em reta nem em círculo. Há retomadas, recomeços, realimentações: retas e círculos formam turbilhões que se desfazem novamente “rolando sobre planos inclinados”. (FILHO, 2005, p. 6-7)

O que levamos para nosso campo de reflexão do ensino e da aprendizagem das gramáticas, especialmente da relação entre as variantes linguísticas e a

gramática do uso padrão, é que, segundo as ponderações de Dosse (2007/2010), o diagnóstico nietzschiano, esgarçado por Deleuze, é a percepção de que, ao longo da história do pensamento, desde Platão, a diferença é interpretada enquanto erro, desprezada enquanto falsa, desprovida de valor, manifestação a ser silenciada. De forma enfática, a diferença é, constantemente, associada às forças do mal, ao erro, ao pecado e ao monstruoso. O projeto de Deleuze é reabilitar essa parte de sombra da história do pensamento; retomando a metáfora de Platão, mas desta vez para o seu próprio projeto, Deleuze pretende conseguir 'tirar da caverna' a diferença. (Dosse, 2007/2010, p. 132).

Para Simondon e Deleuze, a diferença, a disparidade e a categoria do problemático se constituem como pontos de partida de qualquer aprendizado; sendo a dissimetria, ou a diferença de potencial, a responsável pela criação de ressonâncias pedagógicas intensas e profícuas (OLIVEIRA, 2019b, p. 244).

Pensando cartograficamente a questão do trato com os desvios em relação à norma padrão da língua, postulamos que o ensino deve ser iniciado com o respeito e a consideração do aprendizado familiar e dos conhecimentos prévios de cada indivíduo antes de chegar à escola. Assim, não é preciso retirar o conhecimento que o estudante já absorveu do seu meio social e familiar, mas ampliar, conduzir a partir desses conhecimentos para a aquisição de novos conhecimentos.

4.2 Segunda linha segmentária: Diagramas para vivenciar os agenciamentos

Compreendendo diagrama como uma possibilidade de fato, não o fato em si mesmo, propô-lo como linha segmentária na reterritorialização transdutiva do ensino e da aprendizagem de línguas se dá em razão de apreendê-lo como modos de vivenciar os agenciamentos, mas modos diferentes dos que convencionalmente costumamos observar. A partir da perspectiva filosófica deleuze-guattariana, com o diagrama, instaura-se um regime sob o qual uma realidade pode ser engendrada sem que seja preciso passar por qualquer mecanismo ou maquinismo de representação, ou seja, sem que seja necessário analisar algo já estabelecido como ponto de partida.

Nessa linha de compreensão, para Deleuze e Guattari (1980), diagrama é uma máquina abstrata, por sua virtualidade; um tipo de ícone, por sua similaridade

com o objeto; um tipo de percepto, por sua vitalidade. Características como a virtualidade, a similaridade e a vitalidade, existentes nos diagramas, levam à experimentação e à organização de um novo tipo de realidade.

A obra *Abecê filosófico da Arte-cartografia* (2020) nos traz o registro de que, em arte-cartografia, o diagrama é uma ideia imanente que nada representa, já que sua função é produzir; constituindo-se, pois, como causa de dispositivo, atualizando-o, integrando-o e diferenciando-o, e, ao mesmo tempo, sendo atualizado, integrado e diferenciado por ele. O diagrama é um conjunto de relações de força que pode resultar, nos agenciamentos e nas experimentações da arte, numa cartografia afetiva por meio de jogos paradoxais de vida; e, de castração, por meio da oposição de diagramas criativos a diagramas conservadores, porque também os há, é claro.

Os diagramas conservadores são compostos por linhas duras – por aspectos molares (Estado, polícia, sistema de saúde, escola etc.). Já os criativos, por linhas flexíveis e de fuga (tais como as artes: a música, a dança, a pintura etc.). Há, também, diagramas múltiplos ou mistos, com linhas duras, com linhas flexíveis e de fuga; nos quais, as linhas duras são impostas ou herdadas socialmente, e as linhas flexíveis são vivenciadas pela experimentação (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020a, p. 60).

O diagrama é a máquina abstrata que opera gramas, linhas, zonas e manchas a-significantes, ou seja, não representativas; estabelecendo liames ou rizomas com os engramas correspondentes; sendo sua principal função a de sugerir. Em *Francis Bacon – logique de la sensation*, Deleuze afirma que o diagrama é feito de duas coisas: sensação e esqueleto. Disso tudo decorre que o diagrama é, então, máquina de sensações esquemáticas (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020b)

Como a transdução, relacionando o diagrama à obra de Simondon, é proporcionada pela alagmática, a processualidade desenvolvida pela alagmática vai sugerir a diagramática, ou seja, a técnica ou o procedimento de operar com diagramas. Para compreendermos melhor a noção, algumas palavras de Becker (2014) nos dizem algo esclarecedor:

De sua informidade, não se pode concluir que o diagrama seja inativo; pelo contrário, ele nada representa, mas produz. É porque o diagrama age como causa do dispositivo, uma causa imanente, ou seja, “aquela cujo efeito o atualiza, integra e diferencia”; do que se pode afirmar que o dispositivo

atualiza, integra e diferencia o diagrama, sem o que este restaria na “dispersão de uma causa não efetuada”. (p. 22)

É com o diagrama que os processos de criação semiótica são realizados transversalmente, produzindo uma atualização, uma integração e uma diferenciação por meios dos dispositivos.

4.3 Terceira linha segmentária: Rizomas para a experimentação da multiplicidade e da conexão dos saberes

Figura 2: Rizoma



Fonte: Oliveira (2019a)

No encontro das abordagens da física e da biologia, com propósitos de manter um pensamento complexo nas práticas científicas, alguns paradigmas do pensamento científico sofrem adaptações diante das mudanças ocorridas na física clássica, e desta para as ciências sociais e para a administração; assim, conceitos

como os de auto-organização, estruturas dissipativas (PRIGOGINE, 1996) e complementaridade (CAPRA, 1983) passaram a ser utilizados em contextos da ecologia, da biologia, da química e também das ciências sociais com o objetivo de encontrar novos caminhos de compreensão para a dinamicidade das relações do homem, aquele que vive em processo permanente de interação com seu meio cósmico e social.

Nessa via, o conceito de rizoma – que na botânica refere-se a um tipo de caule que cresce em sentido horizontal, formando um bulbo ou tubérculo com a ramificação dos brotos que podem nascer em qualquer ponto⁴⁰ – é filosoficamente adaptado por Deleuze e Guattari, nos anos 1980, propondo uma nova forma de ver o mundo e compreendê-lo. Consoante Amorim (2020), os parceiros “roubam o conceito da botânica e o atualizam na filosofia, e o utilizam como um antimétodo, uma maneira de produzir um pensamento diferente da maneira moderna, do método cartesiano, arvoresco”. Assim, “pretendem subverter o pensamento arbóreo, milenar, para trazer o pensamento à terra, ao chão” (p. 93).

É na coleção *Mil Platôs* que eles trazem as primeiras adaptações filosóficas do conceito de rizoma, fazendo dele um caminho epistemológico. Daí em diante, tem sido experimentado, especialmente na última década, por acadêmicos e estudiosos que buscam explicar como as coisas podem ser ao mesmo tempo diferentes e entrelaçadas. A readaptação de um conceito o caracteriza pela sua capacidade de desdobramento histórico e utilitário. Ou seja, os conceitos possuem uma história que se desdobra em zig-zag, podendo cruzar com outros problemas ou outros planos de imanência. Todo novo conceito é feito com novos cortes de planos, assumindo novos contornos; porém, pode nele haver componentes de outros conceitos (AMORIM, 2020, p. 87). Desse modo, na tendência da adaptação de termos oriundos de outras áreas e na preservação dos princípios da filosofia, vemos que os próprios nomes dos conceitos dizem muito sobre o seu sentido.

Nessa conformidade, a associação com a botânica não é mera coincidência; a conceituação filosófica de rizoma é bem sucedida quanto ao seu emprego conotativo diante do modelo de pensamento humano, pois se contrapõe à ideia da árvore e da raiz⁴¹, que representa o modelo de “pensamento mais clássico e o mais refletido, o

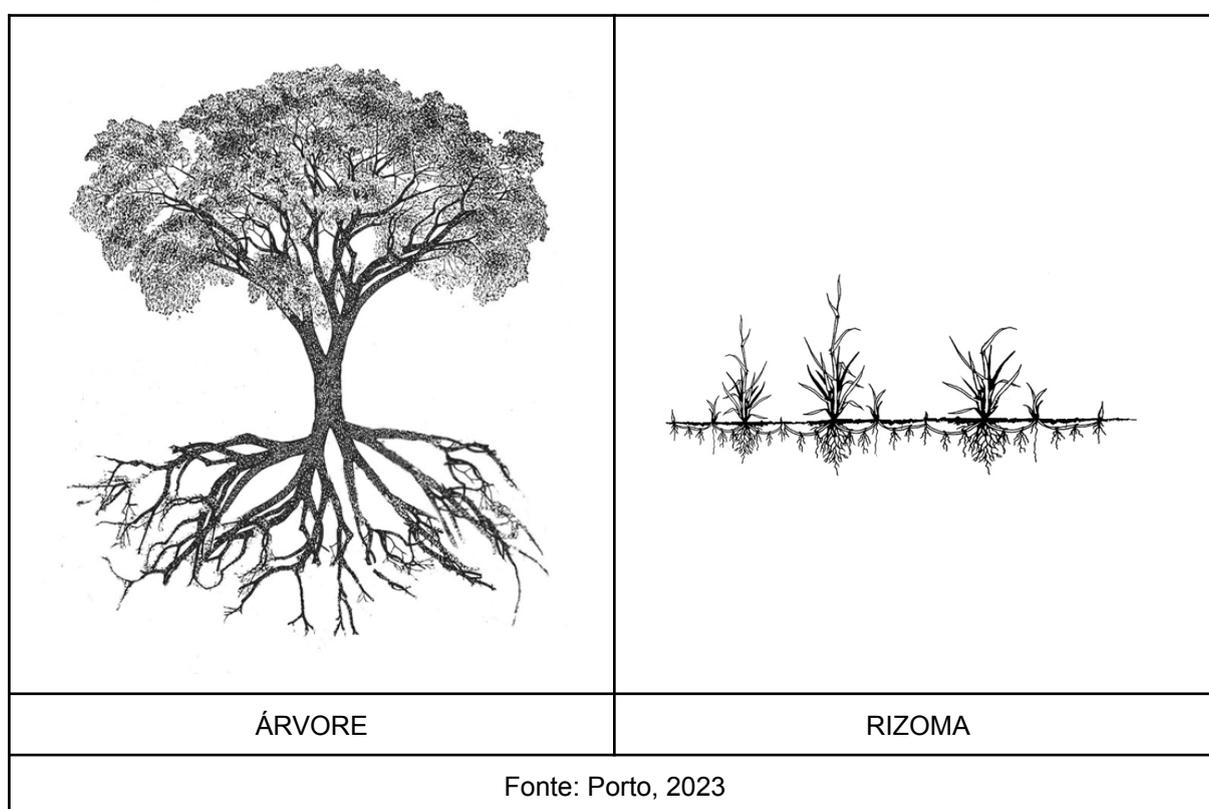
⁴⁰ Exemplos de plantas rizomáticas: a grama, a cana-de-açúcar e o bambu.

⁴¹ O modelo pautado na lógica arbórea, autodeclarado como meio de alcançar a verdade, aprisionou o pensamento durante toda a tradição ocidental e atravessou séculos, possuindo, ainda hoje, muitos

mais velho, o mais cansado” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 19). Para eles, Deleuze e Guattari, “o pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada” (DELEUZE e GUATTARI, 2010a, p. 34). Nessa linha de conceituação deleuzo-guattariana, visualizar o pensamento de forma arbórea é criticável em razão de, assim sendo, haver uma submissão da multiplicidade a uma unidade superior.

Um modelo arborescente trabalha com conexões verticais e lineares, enquanto um rizoma trabalha com uma miríade de conexões planares, como podemos materializar visualizando as imagens abaixo:

Figura 3: A árvore e o rizoma na ilustração de Kevin Murray e Katerina Gloushenkova



Desse ponto de vista, a árvore é vista como uma ferramenta que não possibilita diálogos e estímulos necessários para a vivência em fluxo, conexão e devir. Segundo Cavalcanti (2018), “o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade estimula os encontros e as conjunções [...]; a imagem da árvore implica num sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num sistema aberto e múltiplo”. Dessa forma, “não há um percurso, mas inúmeros percursos, e sempre

seguidores, mesmo nas pesquisas tecnologicamente mais avançadas, como nas áreas da computação e das engenharias.

com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros; mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula” (CAVALCANTI, 2018).

Para Deleuze e Guattari (2011), diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma interliga um ponto qualquer com outro ponto qualquer, pois não é feito de unidades, mas de dimensões, ou, antes, de direções movediças que não têm começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades não lineares de dimensões e interações; é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, não estruturais, não binárias; linhas de fuga ou de desterritorialização. Assim,

Qualquer ponto do rizoma pode ser conectado e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem [...]. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.22)

Sem fixação definida ou definitiva, um rizoma é uma estrutura em crescimento em largura e sem um centro semântico; constitui-se como um sistema aberto, adaptado para expor essa possibilidade de abertura, de interligações, de conexões múltiplas, contínuas, vivas, que possa ser relacionado a circunstâncias, a acontecimentos, e não mais ou somente a essências. É um conceito não clássico, fractal, que nos dá possibilidade de percepção e compreensão de fenômenos que paradoxalmente se constituem de traços aleatórios e de diretrizes; que nos levam a pensar em uma dimensão intermediária que possibilita a superação das dicotomias do sensível e do inteligível, do sujeito e do objeto, do extradiscurso e do discurso.

A conceituação rizomática vem como uma proposta de pensamento e de atitude para ajudar a ampliar uma ideia ou libertar-se de sentidos-comuns; para que possamos apreciar a singularidade de cada coisa, bem como as conexões imanentes entre tudo neste mundo repleto de singularidades múltiplas, latentes, potentes. É essa compreensão de um mundo de singularidades em constantes interconexões que pode mudar a forma como discutimos nossas ideias e agimos no nosso cotidiano, seja em contextos sociais, familiares, profissionais, políticos, educacionais etc. Nessa conformidade, as reflexões de Costa (2019, p. 102) complementam: “o rizoma é a emergência do pensar e do fazer livres, em uma

ordem na qual o privilégio deve ser dado à multiplicidade, às conexões, à heterogeneidade, à liberdade de criar o novo, à possibilidade de construir o inconsciente sem estar preso a uma unidade superior hierárquica” (COSTA, 2019, p. 102). Para Deleuze (2011), "a árvore e a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não para de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento” (DELEUZE, 2011, p.35). Nesse sentido,

O pensar rizomático, derivado do termo rizoma, oriundo da filosofia de Deleuze e Guattari, pode se referir, na perspectiva educacional à emergência do pensar e do fazer livres, em uma ordem na qual o privilégio deve ser dado à multiplicidade, às conexões, à heterogeneidade, à liberdade de criar o novo, à possibilidade de construir o inconsciente sem estar preso a uma unidade superior hierárquica. (SILVA, 2019, p. 96)

Em vista dessa emergência do pensar e do fazer livres, o rizoma traz, em sua constituição, princípios capazes de abarcar e conduzir essas posturas. Deleuze e Guattari organizaram esses princípios em seis, a fim de caracterizar o rizoma e evidenciar sua imanência, consideramos muito válido abordá-los agora:

- o princípio da conexão: compreendemos o princípio da conexão quando compreendermos que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22), ou seja, não há pontos de fechamento, um rizoma não se dá apenas num estrato, em um domínio, mas efetua uma conectividade entre estratos, domínios, saberes, realizando trocas e encontros e possibilidades múltiplas;
- o princípio da heterogeneidade: é o princípio da aceitação e experimentação da multiplicidade existente nas relações; assim, ser rizomático é vivenciar uma heterogeneidade que articula desde os estratos linguísticos e biológicos até os estratos políticos e econômicos, construindo uma máquina abstrata que veicula dentro e com toda uma micropolítica do campo social; compreender um princípio heterogêneo é compreender que “um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22-23);
- o princípio da multiplicidade: para conectar-se e abarcar uma heterogeneidade, é intrínseca a integração de aspectos da multiplicidade;

nesse princípio, afirma-se a não criação de unidade pelo rizoma, ou seja, não hierarquiza, não fundamenta relações de poder entre seus elementos; no rizoma, os componentes são assignificantes e assubjetivos em razão de serem considerados de forma plana, horizontal, múltipla; para os filósofos, uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mudem de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade); não existem pontos ou posições num rizoma, como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz; existem somente linhas (um rizoma, ou multiplicidade, não se deixa sobrecodificar, nem jamais dispõe de dimensão suplementar ao número de suas linhas, quer dizer, à multiplicidade de números ligados a estas linhas; as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras) (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23 -24).

- o princípio da ruptura assignificante: sendo o rizoma cortado por linhas segmentares que podem se estratificar e cristalizar, adquirindo significado, é também possível que tais linhas sejam rompidas, redirecionando o rizoma a um movimento de abertura que remonte a outras possibilidades de vir a ser; as rupturas acontecem no rizoma por meio dessas linhas, as linhas de fuga (uma dinâmica que provoca devires, transformações nos seres envolvidos num rizoma);
- o princípio da cartografia: a cartografia, trilhada neste trabalho como viés de pesquisa e como proposta segmentária no item 4.1 deste capítulo, é atestada como um princípio do rizoma; como dissemos, cartografar é traçar mapas, é traçar mapas rizomaticamente; pelo princípio da cartografia, o rizoma constrói mapas abertos e sempre receptíveis – o mapa tem múltiplas entradas e não é uma representação, mas uma performance – às mudanças, podendo ser adaptado a moldagens de qualquer natureza; revertido por qualquer multiplicidade; rasgado e reinventado em qualquer circunstância; podendo ser vivenciado, preparado e transformado por um só indivíduo ou por um grupo, ou, ainda, por uma formação social; cartografar é um construir e um vivenciar mapas “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30), podendo ser concebido como uma obra

de arte, desenhado numa parede, vivenciado como uma ação política, como uma perspectiva, como pensamento e ação;

- o princípio da decalcomania: se o mapa é inventivo, performático, o decalque é uma questão de “competência”; os autores nos alertam: “é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31); com esse princípio, estanca-se o fluxo e se permite a criação de um centro, um significado, um decalque, mas, paradoxalmente, qualquer decalque pode ser arrastado por uma linha de fuga, reabrindo o rizoma em outras e mais possibilidades.

Arrematamos com o destaque de uma equivocada afirmação que pode ser comumente encontrada nos debates acerca dos princípios do rizoma e de sua caracterização. Para Deleuze e Guattari (2010a), o rizoma não se limita a uma metáfora, ou a uma representação de um mundo interconectado por cabos que representam a cibernética de um modo geral. Os autores ousam manter um considerável afastamento das metáforas, em virtude de pesá-las como mediações desnecessárias aos pensamentos filosóficos. O rizoma é matéria, não a representação de algo. É autorreferente, enquanto conceito filosófico (AMORIM, 2020, p. 100).

4.4 Quarta linha segmentária: Dispositivo para o tecimento de metodologias no processo de potencialização das redes

De uma forma geral, o conceito de dispositivo é uma recuperação do conceito de diagrama; se focarmos em leituras que Deleuze faz da noção de dispositivo e de diagrama em Foucault, chegaremos a essa conclusão. Deleuze elabora este conceito numa resenha (publicada na revista *Critique* em 1975) sobre a obra *Vigiar e punir*. Mais tarde, em 1988, o conceito de dispositivo será reelaborado e, então, chegaremos a uma abordagem de caráter unificado acerca dos conceitos elaborados nos anos 70 – diagrama e dispositivo. Optamos por deixá-los em dois tópicos separados e considerar as sutilezas terminológicas e transformativas das definições conceituais de cada um deles.

O cartografar – percurso metodológico e atitudinal que traçamos para nossas pesquisas – envolve o acompanhamento lateral e transversal do processo no qual ocorre uma transformação, uma processualidade ou um movimento, fazendo-se, assim, um método sempre inacabado, praticado por meio de pistas e construído caso a caso, no decorrer das vivências, das trocas e das descobertas recíprocas. Em razão disso, o funcionamento da realidade ética que almejamos requer procedimentos concretos encarnados em dispositivos. Assim, chegamos ao conceito de dispositivo e o elencamos como uma linha de fuga, ou linha segmentária, pela qual se podem criar efeitos de liberdade e do novo nesse acompanhamento de processos.

Por se apresentar como procedimento de dimensões múltiplas capazes de desbloquear códigos, estruturas, molduras e por ter como característica a conjunção “e...” – e não o “ou...” que exclui e desloca pela essência de oposição binária e dualista –, experimentar dispositivos é uma forma de provocar uma reflexão e vivenciar a materialidade/realidade dos acontecimentos nos encontros rizomáticos. Nas considerações de Agostinho (2021), o dispositivo, além de ser uma rede entre diversos elementos discursivos e não discursivos, é também mais geral que uma *epistème*, pois contém elementos que não são totalmente capturados pelo poder, sendo dotado de forças que não se deixam materializar em aparelhos de controle ou se sujeitar às teias do poder.

Pela composição dessa potencialização de forças e positivities, de aberturas e de conjunto de modos ou vias assujeitadas, encontramos nele uma existência decididamente heterogênea que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas; em suma, o dito e o não dito (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Deleuze (1990) conceitua dispositivo como um novelo, uma rede que se pode estabelecer entre esses elementos supramencionados, uma composição de linhas diversas formadas por linhas também diversas, tais como linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação.

Além dos direcionamentos deleuzeanos primordiais, mencionamos e nos atentamos às abordagens foucaultianas em razão de, nas reflexões deleuzeanas, encontrarmos a consideração de que é um costume da filosofia de Foucault se apresentar como uma análise de dispositivos concretos e considerar dispositivos

como fontes de pensar e de agir de modo multidimensional, transversal, rizomático e fluido. Nessas análises, tanto Foucault quanto Deleuze definem o dispositivo como, antes de mais nada, uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. No dispositivo, essas linhas não delimitam nem envolvem sistemas homogêneos, mas traçam processos que estão sempre em um desequilíbrio metaestável e que fazem movimentos de aproximação e afastamento umas das outras; traçam direções – sujeitas a variações; qualquer linha pode ser quebrada, pode ser bifurcada em razão de suportar e se submeter a infinitas derivações.

Como vimos nas linhas acima, Deleuze nos fala que os dispositivos têm linhas como suas componentes. Nomeando-as, Deleuze considera que o dispositivo pode se compor de linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de brecha, de fissura e até linhas de fratura. São linhas que se entrecruzam e se misturam, encontrando-se umas com as outras, ou suscitando outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento; linhas que atravessam limiares, tendo para eles funções estéticas, políticas, científicas etc.; linhas que formam o dispositivo e outros dispositivos.

No intuito de compreender a produção de algumas dessas linhas, que Deleuze, Foucault e outros teóricos expõem como componentes de um dispositivo, iniciamos pela linha de visibilidade, aquela que produz um modo de iluminar e fazer acontecer a história. Iluminar porque a visibilidade é feita de linhas de luz, mas não uma luz geral que viria iluminar os objetos pré-existentes, mas sim uma luz singular. Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira única como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objecto que sem ela não existe. Se há uma historicidade dos dispositivos, ela é a dos regimes de luz – mas é também a dos regimes de enunciado (DELEUZE, 1996).

Já as linhas de enunciação são responsáveis por distribuir os regimes discursivos. Ambas as linhas, de visibilidade e de enunciação, têm relação com aquilo que se pode perceber e dizer em cada formação histórica, às maneiras de sentir que ocorrem em cada época. Os enunciados remetem para linhas de enunciação, sobre as quais se distribuem as posições diferenciais dos seus próprios elementos; as enunciações distribuem variáveis, pois são curvas enunciadas. Deleuze (1996) exemplifica: uma ciência, num dado momento, ou um gênero

literário, ou um estado de direito, ou um movimento social, são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem. Não são nem sujeitos nem objetos, mas regimes que são necessários definir pelo visível e pelo enunciável, com as suas derivações, as suas transformações, as suas mutações.

É certo que as primeiras duas dimensões de um dispositivo, ou aquelas que Foucault destaca, em primeiro lugar, são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação (DELEUZE, 1996), mas uma outra linha relevante na atuação transversal de um dispositivo é a linha de força, aquela que o envolve e o atravessa; aquelas que dizem respeito à luta incessante à qual as palavras e as coisas são levadas em busca de sua afirmação; as que comportam a dimensão do saber-poder; as que estabelecem as conexões entre o ver e o dizer; as que vão de um ponto singular a outro nas linhas de luz e nas linhas de enunciação, retificando as curvas dessas linhas, cobrindo os trajetos de uma linha a outra de forma invisível e indizível, enredando-se estreitamente e sendo totalmente desenredável; as que agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras; as que se produzem em toda a relação de um ponto a outro e passam por todos os lugares de um dispositivo. As linhas de força são dimensões do poder, e o poder é a terceira dimensão do espaço, interior ao dispositivo, variável com os dispositivos; os segmentos que compõem a força são linhas compostas com o saber e com o poder DELEUZE (1996).

Já as linhas de subjetivação se caracterizam pela invenção dos modos de existir; são “aquelas que predispõem o surgimento de linhas de fuga, proporcionando um escape às linhas de força do dispositivo” (DUARTE, 2021, p. 24); as que permitem, enfim, a construção de um “si próprio”, fazendo emergir um novo modo de existência pela diferenciação (ROMAGNOLI e CARDOSO, 2019). Uma linha de subjetivação, enquanto linha de produção de subjetividade de um dispositivo, é um processo, um estar para se fazer sempre que o dispositivo deixe ou torne possível. Caracteriza-se, também, como uma linha de fuga, pois não é todo dispositivo que dispõe de um processo semelhante, de linhas que se escapam às outras linhas; escapam tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos, uma espécie de mérito próprio dessa linha. Deleuze (1996) diz que podemos nos perguntar se as linhas de subjetivação não são o extremo limite de um dispositivo, e se não esboçam elas a passagem de um dispositivo a outro: nesse sentido, elas predispõem as linhas de fractura.

E continua o filósofo: o estudo da variação dos processos de subjetivação é uma das tarefas fundamentais que Foucault deixou aos que lhe estavam próximos. Nós acreditamos na extrema fecundidade dessa investigação, de que as atuais tarefas quanto a uma história da vida privada apenas representam uma parte, pois, numa breve argumentação, podemos refletir que quem (se) subjetiva, para além dos nobres – os que dizem, segundo Nietzsche, nós os bons...–, são também, noutras condições, os excluídos, os maus, os pecadores ou, ainda, os eremitas, ou as comunidades monacais, ou os heréticos: toda uma tipologia das formações subjetivas, em dispositivos que não são fixos, mas que se fraturaram. É um estudo que tem muitas misturas para desvendar: produções de subjetividade que saem dos poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinvestir noutro, sob outras formas que hão de nascer. Em outras palavras, as linhas de subjetivação de um dispositivo, na medida em que vão se livrando dessas dimensões do saber e do poder, apresentam-se como particularmente capazes de traçar incessantes caminhos de criação, que fracassam e são retomados, modificados, na mesma medida, até a ruptura do antigo dispositivo (DELEUZE, 1996).

As linhas de fratura de um dispositivo são aquelas decorrentes das fases de reacomodação nas correlações das forças imanentes. Essas forças, inerentes ao processo de fratura do dispositivo, incitam o pensamento e induzem à formação de técnicas que governamentabilizam um determinado campo da experiência.

É o entrecruzamento dessas linhas, suas instabilidades, que suscitam múltiplas variações e mutações no próprio dispositivo e também nos regimes, mas, paradoxalmente, tornam esses últimos suscetíveis a contínuas acomodações quanto a tentativas de se efetivar “processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação” (DELEUZE, 1999, p. 158).

Vimos que, com o apoio do arcabouço-teórico de Foucault, de Deleuze e de Guattari, é possível um estudo, com sequente compreensão, do que é um dispositivo, de seus componentes, do que pode ser visto ou dito em e por meio dele. Vimos que as forças que ali atuam e a posição de cada sujeito nessa rede se articulam em diferentes tipos de linhas – vetores que estabelecem o funcionamento, as relações, os modos de existência no dispositivo a cada momento histórico. E o trabalho do cartógrafo é desemaranhar essas linhas (DUARTE *et al.*, 2020). Desemaranhar as linhas de um dispositivo é construir mapas, é cartografar a cada caso, é percorrer e trabalhar territórios desconhecidos.

Muito além de acompanhar linhas, o cartógrafo se instala sobre elas, compreendendo que estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de leste a oeste, em diagonal (DELEUZE, 1996). Dessas características de transversalidade imanente, de variação contínua, de ligações multidimensionais, decorre uma das principais consequências da filosofia dos dispositivos: o repúdio aos universais. É certo que Deleuze e Guattari não negam as estruturas existentes, não negam os padrões necessários, mas defendem que a realidade, enquanto processo, conexão, agenciamento maquínico, suporta coisas de diferentes propriedades, suporta uma abertura e uma vivência bem mais ampla e rica do que a possível dentro das lógicas universais.

Para Foucault e Deleuze (1996), o universal pouco explica, é ele que deve ser explicado, precisa ser explicado. E, dentro do dispositivo, todas as linhas são linhas de variação, que não têm coordenadas constantes. Assim, o uno, o todo, o verdadeiro, o objeto, o sujeito não são categorias universais, não cabem somente dentro dessa estruturação; para além de universais, podem ser vistos como processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação – características imanentes a dado dispositivo.

Na quarta pista da obra *Pistas do Método da Cartografia*, as autoras discutem sobre a necessidade de utilizar procedimentos concretos como dispositivos, assumindo o dispositivo a partir dessa conceituação elaborada por Michel Foucault. Kastrup e Barros (2015, p. 79) debatem sobre três movimentos que constituem a função do dispositivo, a saber: (1) movimento-função de referência, em que a função está ligada ao funcionamento regular do dispositivo, em que se articulam a variação e a repetição; (2) movimento-função de explicitação, que tem relação com a pesquisa e a intervenção e com a explicitação das linhas presentes no processo; e, (3) movimento-função de transformação-produção, que diz respeito às transformações que a cartografia proporciona à realidade.

Em toda a leitura que fazemos de Deleuze e de Guattari, encontramos o relacionamento de sua proposta à prática de criação de dispositivos como parte do processo da cartografia. Essa postura nos é confirmada por Barembliitt (2010, p. 46), em uma de suas obras, que destaca essa intencionalidade dos autores franceses. Segundo ele:

o objetivo principal em Deleuze e Guattari é o de produzir pensamentos – atos, sentidos e corporeidades – devires, que sempre serão imanentes a uma dimensão ética, estética, ontológica, gnosiológica, política etc. Para gerar esses sentidos-devires é preciso montar dispositivos, sempre complexos, heterólogos (compostos de diferentes saberes), heterogêneos (compostos de diferentes materialidades), heteromorfos (compostos de formas diversas) e até heteróclitos (bizarros, estranhos), que geram e são eles mesmos partes de individuações insólitas. (BAREMBLITT, 2010, p. 46)

Coadunamos com os autores e reafirmamos a importância da criação de dispositivos nas pesquisas com a Cartografia; através deles, podemos potencializar uma desestabilização dos territórios cognitivos e de pensamento dos indivíduos, proporcionando formas de se produzir efeitos de um novo modo de pensar pela agitação dos códigos, pela concretização dos objetivos, pela imanência como vivência.

Deleuze explica que cada dispositivo é uma multiplicidade em que processos múltiplos operam em devir, distintos dos que operam noutro dispositivo. Assim, a consequência filosófica do dispositivo é uma mudança de orientação que se desvie do Eterno para apreender o novo – que é uma criatividade variável. Nesse sentido, todo dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, características que marcam a sua capacidade de se transformar e de se bifurcar em proveito de um dispositivo futuro. Tal movimento só não ocorre quando se dá algum enfraquecimento da força provocado pela existência de linhas mais duras, mais rígidas, ou sólidas.

Há **dispositivos rígidos**, que se constituem por meio do estado, da escola e da família, por exemplo; eles **traçam linhas duras** que moldam nossa forma de agir, são fundados numa lógica transcendental e arbórea. A transgressão a padrões incorporados por esses dispositivos é marcada por uma linha de fuga. Caso o ensino da língua seja pautado numa lógica binária e transcendental, são incorporados padrões pré-determinados ao processo, que se transformam em dispositivos rígidos e que normalmente bloqueiam a recepção afetiva do aprendiz, já que são domesticadores do desejo. Mais uma vez **ressaltamos a necessidade de um ensino que esteja voltado ao múltiplo, ao rizoma, para que seja permitida a existência de diversas linhas**. (DUARTE, 2021, p. 33, grifos nossos)

Os dispositivos são movimentos capazes de nos atualizar. Pertencemos a dispositivos e neles agimos, movimentando-nos. Posto isso, a novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem é o que chamamos de “atualidade do dispositivo”, pois o novo é o atual e o atual não é o que somos, mas aquilo que nos

tornamos, ou seja, os movimentos que criamos – aquilo que somos em devir, em desejo, em continuidade.

Com/nos dispositivos podemos e precisamos distinguir o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Devemos separar em todo dispositivo as linhas do passado recente e as linhas do futuro próximo; a parte do arquivo e a do atual, a parte da história e a do devir, a parte da analítica e a do diagnóstico (DELEUZE, 1996), bem como a parte dos dispositivos rígidos e dos flexíveis. Especialmente dentro do campo de pesquisa para o qual temos voltado nossos olhares e inquietações,

O ensino que perpetua apenas linhas de dispositivos rígidos é transcendental e pautado na representação, por isso é incapaz de englobar o múltiplo e de possibilitar agenciamentos maquínicos criadores que levem o aprendiz à percepção e ao devir. Sendo assim, nosso desejo é pelo abandono a certas instituições (teorias) que já se provaram infrutíferas no tocante ao ensino de língua, o ensino da gramática precisa ser pragmático, inclusive no sentido de ser uma técnica que funcione e que sirva às necessidades do aprendiz. (DUARTE, 2021, p. 34)

4.4.1 Ousando pensar alguns dispositivos

Como viemos falando, nossas preocupações se voltam para o campo educacional; em razão disso, nossas posturas propositivas tendem para, na maioria das vezes, alcançar vivências para o ensino e para a aprendizagem escolar. No entanto, durante todo o texto, é possível que o leitor consiga perceber o quanto os conceitos filosóficos aqui trabalhados são viáveis para experimentação em todos os campos da vida humana. Pensar e agir à luz das filosofias de Deleuze, Guattari, Simondon e dos demais aqui conectados é tomá-las como postura de vida, o que vai além das questões educacionais.

Nos itens que seguem, delineamos nossos pensamentos acerca de possíveis traçados nesse sentido, que podem ser para as práticas pedagógicas e, também, para a vida cotidiana que tocamos em sociedade. Por meio de dispositivos cognitivos ou concretos, intelectuais ou afetivos, dizíveis ou indizíveis, podemos tornar nossas vivências sociais, profissionais, escolares etc., bem mais

compreensíveis, flexíveis, revigorantes e dentro de uma contínua e incessante experimentação, transformação e evolução não opressora.

4.4.1.1 Uma Arte-cartografia⁴²

O livro *Arte-cartografia* é um apanhado de pensamentos com a intenção de destacar a importância de uma busca artístico-cartográfica. Reforçamos, com trechos do livro, aqui neste tópico, nossas reflexões acerca da cartografia e da arte como dispositivos (e, portanto, eficazes) para o ensino e para a aprendizagem.

O desejo é que os professores percebam a arte-cartografia como dispositivo capaz de provocar agenciamentos, experimentações e devires: agenciando momentos singulares e criativos com seus alunos, experimentando com eles mapas de intensidade que distribuam e redistribuam afetos e constelações de perceptos, e vivenciando o devir-arte ou o devir-cartografia como errância profícua ou nomadismo positivo. Podemos afirmar também que, acrescentando outros signos aos símbolos, a vivência da arte-cartografia é um banquete ainda maior e melhor, pois permite que sejam experimentados, na mesma experiência e com forças diferentes, o movimento e o esquecimento, o que, ao lado da experimentação de perceptos e de afetos, trará música, dança e alegria enquanto linhas flexíveis e de fuga na direção de devires trágicos e cômicos, e, por isso, igualmente alegres e frutíferos. Dessa forma, se conseguirem partilhar do banquete pedagógico possibilitado pela arte-cartografia, de sua partilha do sensível, de sua comunhão com o caos e com o cosmos, professores e alunos terão encontros singulares em seus mergulhos nas linguagens e nos signos, experienciando a arte e alcançando, como dito acima, devires intensos e efervescentes.

A educação é uma arte que exige afeto e disposição para as relações. Assim, realizar a arte-cartografia é um desafio que requer uma imersão no mundo vivido, é preciso lançar-se ao percurso para cartografar, de maneira que os corpos devem estar abertos para os encontros e, assim, tornar possível atingir a sensibilidade necessária e capaz de dar conta desse desafio.

⁴² Recortes da referência bibliográfica: OLIVEIRA, L. R. P. F. de; COSTA, P. V.; SILVA, R. S. **Arte-cartografia** - João Pessoa: Ideia, 2020b.

A arte-cartografia se produz onde existe um espaço comum, não sendo algo totalmente abstrato que se produz somente no pensamento de um artista, de um pesquisador ou de um professor – donos da razão e da inspiração puras – que se posicionam como observadores da realidade estéril e depois a produzem representativamente. Vejamos, o professor e o aluno em usufruto da arte-cartografia na educação escolar estabelecem uma contraposição à ideia do catálogo que classifica e cristaliza as diferentes expressões de vida em categorias estanques e a materializa na triste tríade: observar-conhecer-conquistar. A experimentação arte-cartográfica não se realiza a partir de posturas pré-estabelecidas e rígidas, mas parte de uma sensibilidade e autodeterminação gestadas em comum entre vários sujeitos (minimamente professor e aluno, artista e obra, pesquisador e objeto etc.) para uma experimentação e criação de mundos diferentes daqueles da colonização categorizada pela tríade supracitada; nessa conformidade, a arte-cartografia não representa objetos a partir de categorias, mas, sim, produz estéticas cartográficas da vida se deslocando da posição de observação das coisas em si, para assumir a realidade como imanente, para atuar como protagonista na produção contínua da realidade.

4.4.1.2 Um diário de bordo

Destacamos como exemplo o que ocorreu na pesquisa de Regina Benevides e Eduardo Passos (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 172), apresentada como exemplo vivo da construção coletiva de uma pesquisa que utilizou da troca de correspondência durante uma viagem de pesquisa-intervenção para que os pesquisadores discutissem, analisassem e registrassem toda a trajetória física e psicológica da pesquisa-intervenção. Para as autoras,

há uma prática preciosa para a cartografia que é a escrita e/ou o desenho em um diário de campo ou caderno de anotações. Os cadernos são como os *hipomnemata*, que Michel Foucault (1992) discute ao apresentar as práticas de si dos gregos. Com o objetivo administrativo de reunir o logos fragmentado, os *hipomnemata* “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas [...]. Formavam também uma matéria-prima para a redação de tratados mais sistemáticos” (p. 135). Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. (PASSOS e BARROS, 2015, p. 172)

O caderno de anotações ou diário de bordo é uma ferramenta para captar na experiência, para reunir os fragmentos de uma ação, para registro escrito das observações do pesquisador (ou do professor, do aluno, do artista etc.), na qual relaciona os acontecimentos de seu cotidiano para utilizá-los em próximas etapas de análise, reflexão, consideração da vivência. Assim, pontuamo-lo como instrumento de registro escrito que o indivíduo pode utilizar no processo de documentação de uma aula, de seus sentimentos diante de uma relação, das preocupações na execução de um projeto, das frustrações acerca de algum desempenho indesejado, das conquistas diárias nos trabalhos. No diário de bordo de um professor ou de um pesquisador podem constar os seguintes alfarrábios: os escritos ou os desenhos das listas, do andamento dos planejamentos, das ações executadas, das atitudes dos envolvidos, tudo em prol de uma certeza da detenção de dados que a memória, muitas vezes, não é capaz de preservar. Um diário de bordo, assim como a exemplo dos navegadores, pode guardar informações relevantes sobre o percurso da experiência que servirão como fonte de recordação, de análise, de pesquisa e de memórias.

Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução. As observações anotadas são como um material para ter à mão, “não apenas no sentido de poderem ser trazidos à consciência, mas no sentido de que se deve poder utilizá-los, logo que necessário, na ação” ([FOUCAULT, 1992] p. 136). (BENEVIDES e PASSOS, 2015, p. 172)

A circularidade e a transformação da experiência em conhecimento é um acesso dado pelo material que se obtém com a construção do diário que, combinado com outras técnicas de investigação, contribui e se faz necessário para o

aprofundamento das propostas prévias, bem como para o reordenamento de dos caminhos que apresentaram discordâncias.

Os escritos e os desenhos do diário de bordo são de cunho inteiramente pessoal, com caráter prioritariamente subjetivo; e a pessoa que faz uso dele pode rabiscar planos de pesquisa, formular seus métodos, descrever a maneira como vê o mundo, elencar suas indagações etc., acerca do que vivem e do desenvolvimento do processo no qual estão inseridos no momento. Em contextos de pesquisa científica, por exemplo, o pesquisador pode utilizar do diário para, partindo da leitura de textos de base, buscar mais informações e exercitar as perguntas de pesquisas, as reconstruções necessárias e analisar, à luz de suas reflexões anotadas, a metodologia de seu processo de pesquisa. Nesse entendimento,

Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. Podem conter associações que ocorrem ao pesquisador durante a observação ou no momento em que o relato está sendo elaborado. É interessante ressaltar que o momento da preparação do relato funciona muitas vezes como um momento de explicitação de experiências que foram vividas pelo cartógrafo, mas que permaneciam até então num nível implícito, inconsciente e pré-refletido (Vermersch, 2000). Por esse motivo, a escrita do relato não deve ser um mero registro de informações que se julga importante. (BENEVIDES E PASSOS *in* PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 70)

Assim vemos que, atuando no plano intensivo das forças e do afeto, o diário de bordo aparece sempre com pontos positivos. Dentro da sala de aula, o diário de bordo pode ser compreendido como “um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência” (PORLÁN e MARTÍN, 1997).

4.5 Quinta linha segmentária: a Transdução como estímulo do ensino que parte do interior para o exterior

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, em suas aulas na pós-graduação da UFNT, afirma-nos que transdução é uma troca de energia que implica mudança,

transformação; logo, quando o ensino se transforma em aprendizagem, mudamos, transduzimos. A troca de energia possibilita o surgimento de novas estruturas, assim a mudança se torna inevitável. Nessa perspectiva, uma das significações pragmáticas da transdução é a sua consideração como passagem de impulsos vitais a objetivos técnicos – de impulsos vitais à experimentação dos signos enquanto objetos técnicos.

Experimentar transdutivamente os conteúdos gramaticais é importantíssimo para que aconteçam aprendizagens profícuas, o que se constitui, para Simondon, como processualidade transgramatical. Aprender transdutivamente é aprender por meio de trocas e de metamorfoses energéticas, é aprender pelo prazer, é aprender pelo coletivo. Vejamos: a criança, na aquisição de sua gramática familiar, deseja, recebe e troca afetos, percepções, ações e emoções com a sua mãe. É uma metamorfose de energia num sistema metaestável de ensino afetivo, contínuo, flexível, livre, harmonioso. Entre mãe e filho há um processo transdutivo de ensino e de aprendizagem.

Partindo dessa observação, e na tentativa de compreender essa operação desde o campo filosófico ao campo da educação formal, lançamos a seguinte questão: qual a possibilidade de estabelecer um caminho pautado no conceito de transdução para vivenciar a experimentação da língua portuguesa nas escolas? Ou, ainda, podemos conduzir pensamentos e ações educacionais em que o ensino e a aprendizagem sejam significativamente transdutivos?

Tais questionamentos serão o fio condutor deste e do próximo tópico. E, reforçamos nossa postura vanguardista por tratarmos de uma nova correlação teórica: a transdução para a processualidade dos conteúdos da língua portuguesa. Sobre isso não há vasto embasamento teórico publicado com pesquisas ou práticas realizadas para tal finalidade; assim, torna-se ainda mais alterosa a nossa responsabilidade nessa construção teórico-filosófica, para a qual deleitamos nosso devir intencional, nosso desejo de evolução, nosso progresso consciente e voluntário, o nosso desejo-livre-desejo na busca de uma realização.

Nas palavras de Kojève (2002, p. 14), “desejar um desejo é pôr-se no lugar do valor desejado por esse desejo”. Suas palavras ainda nos sobressaltam neste momento, quando nos diz:

O desejo que se dirige a um outro desejo (...) vai criar (...) um Eu (humano) essencialmente diferente do “Eu” animal (...). E já que o desejo se realiza como ação negadora do dado, o próprio Ser desse Eu será ação. Esse Eu não será, como o “Eu” animal, identidade ou igualdade consigo, mas negatividade negadora. Em outros termos, o próprio Ser desse Eu será devir, e a forma universal desse Ser não será espaço, mas tempo. Manter-se na existência significará pois para esse Eu: “não ser o que ele é (Ser estático e dado, Ser natural, (caráter inato) e ser (isto é, devir) o que ele não é”. Esse Eu será assim sua própria obra: ele será (no futuro) o que ele se tornou pela negação (no presente) do que ele foi (no passado), sendo essa negação efetuada em vista do que ele se tornará. Em seu próprio Ser, esse Eu é devir intencional, evolução desejada, progresso consciente e voluntário. É o ato de transcender o dado que lhe é dado e que ele próprio é. Esse Eu é um indivíduo (humano), livre (em relação ao real dado) e histórico (em relação a si próprio). Esse Eu, e apenas esse Eu, se revela a ele e aos outros como consciência-de-si. (KOJÈVE, 2002, p. 8)

Na busca por uma particular compreensão que nos cabe ao excerto de Kojève, atentamo-nos ao escrito numa dedicação do fervor ativo que nos habita nesta pesquisa, mas somos conscientes de que o que negamos hoje pode sim ser revisto e repensado amanhã, em outros contextos. Neste momento, só desejamos manter-nos numa existência-devir, num progresso e numa evolução que trabalhem em conceber vias possíveis para o questionamento acima realizado.

Dentro dessa disposição, são os domínios heterogêneos pelos quais se estendem a transdução que aguçam nossas propostas de relacioná-los com o que defendemos acerca do ensino de gramática. Há muita heterogeneidade nas gramáticas, não limitações. As gramáticas existem para compor um norte, mas reafirmamos, um norte ressignificado, não limitante, que não devem ser condições de uma totalidade, de uma estagnação. O campo visionário proporcionado pelos ensinamentos gramaticais habita a língua; e a língua é dinâmica, ampla, multidimensional e funcional, característica inseparável das gramáticas: base de uma língua.

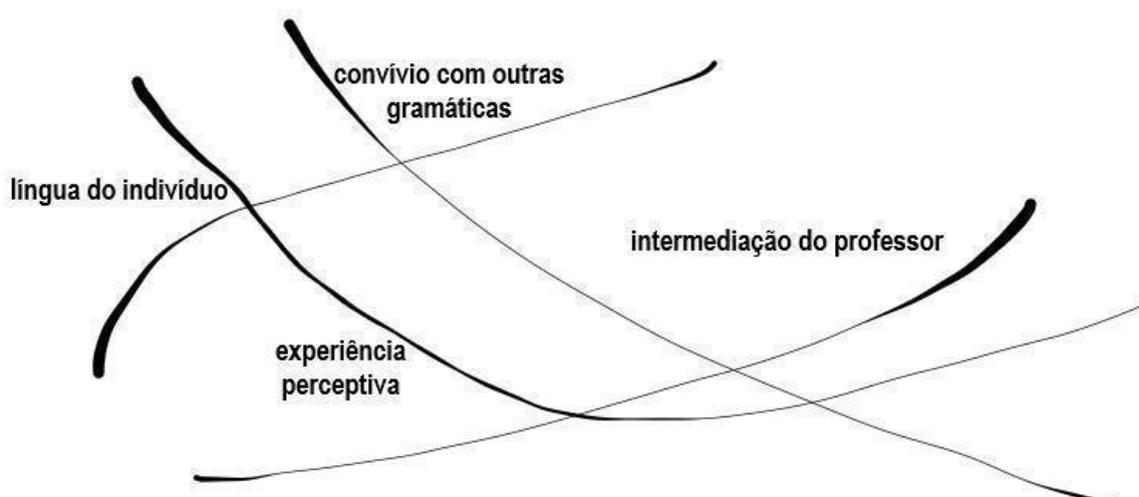
A ação (o conjunto dos movimentos linguístico-gramaticais que o indivíduo percorre) se move, mas ela se move a partir de um ponto (inicialmente a língua familiar, posteriormente a norma padrão), que se torna ponto de partida, pois a ação pode e deve se estender para outros passeios. Da gramática familiar o indivíduo pode e deve perpassar por gramáticas sociais, de grupos, de etnias e, especialmente, pela gramática da norma padrão.

Há transdução quando as atividades, funcional e estrutural, partem do centro do ser e se estendem em diversas direções, como se múltiplas direções do ser surgissem ao redor desse centro. Tal afirmação vem de encontro ao que almejamos para um processo transdutivo no ensino da língua.

A transdução pode ser utilizada em todos os domínios da individuação e manifesta a gênese das relações que se fundam sobre o ser, que o transforma, que o potencializa ao ampliar suas energias. No campo educacional, vivenciar essa gênese nas transformações linguísticas é, por exemplo, o desenvolvimento das gramáticas pelo indivíduo, perpassando pelos níveis de aprendizagem e contato linguístico diferentes. Quando passa da gramática familiar, de forma gradativa, transdisciplinar e funcional, para a norma padrão da língua, o indivíduo está experimentando a transdução, passou por uma ampliação de suas potencialidades. A transdução, como explicação do processo ontogenético da individuação, é a energia potencial que, mediada por um processo amplificador, possibilita a troca, a experiência, a percepção e, portanto, a transformação. Enquanto a individuação tem como verdadeiro princípio a mediação, a transdução é a condução da energia mediadora, de modo afetuoso e potente, flexível e ordenado em níveis suficientes e organizados para a constituição de um ser individuado.

Numa tentativa de exemplificação, podemos vislumbrar, com o auxílio da imagem, como ocorre um processo transdutivo pelo qual o indivíduo consegue atravessar, transversalizar, des(re)construir e, então, experimentar uma nova percepção.

Figura 4: visualização rizomática e transdutivo da aprendizagem



Fonte: produzido pela autora, 2022

Há a língua do indivíduo (a familiar) e, na exposição do indivíduo à sociedade, há o convívio com gramáticas que compõem outros aspectos da língua (as variantes); e, na frequência à escola e com o intermédio do professor, o indivíduo entra em contato com a gramática escolar (a norma padrão da língua). Nessa trajetória, uma relação transdutiva ocorre na experiência perceptiva do indivíduo que engloba a percepção, a apreensão e a aprendizagem. Esse processo o fará vivenciar e transitar pelas gramáticas num fluxo prazeroso e rico, numa troca contínua e livre a depender das suas necessidades, do contexto, da escolha do indivíduo. O aprendizado transdutivo possibilita, assim, a segurança linguístico-gramatical.

Consideramos que, para adentrarmos como desejamos no conceito de transdução, é importante passarmos por uma releitura dos processos dedutivos, indutivos e abdutivos, por considerarmos todos esses um caminho que não pode e nem deve ser totalmente desconsiderado. Nas práticas de ensino, cada um desses métodos possui a sua funcionalidade e, portanto, contribui de forma singular para a construção do conhecimento. A ressalva que fazemos, construída pelas imersões nos estudos dos últimos anos, é em relação ao uso excessivo ou isolado de algum desses métodos que, assim sendo utilizado, incorre em uma limitação e estagnação do conhecimento.

Acerca da abordagem dedutiva, com enfoque no nosso tema de estudo – o ensino de gramáticas à luz de teorias filosóficas – podemos iniciar lembrando que o método dedutivo “preconiza a exposição direta da gramática através de aula magistral e explicação de regras por um método mais sistemático e lógico” (SANTOS, 2011, p. 100); assim, é uma abordagem efetiva quando o cenário de ensino é composto de um público receptivo a uma aprendizagem construída, em sua maioria, a partir das ações do professor, em um modelo de ensino no qual o professor é o centro e o condutor maior das experimentações, explicando e direcionando todo o processo antes de qualquer contato dos alunos com os conteúdos. A dedução procura alhures um princípio para resolver o problema de um domínio; dessa forma, ocorre nesse método um processo transcendental em que se buscam fora do problema possibilidades para suas resoluções, apresentando normas e regras genéricas.

Passeando pela história do ensino de língua, encontramos, nos ditos de Santos (2011), que as técnicas de ensino de gramática vêm sofrendo modificações

desde a década de 1970, quando se condenava o estudo gramatical, já que esse era visto como dificultador do ensino. Segundo ele, somente na “década de 90, esse dogma foi quebrado, e o ensino da gramática passou a ser valorizado e enfatizado, através de técnicas indutivas” (SANTOS, 2011, p. 104-105).

Essa abordagem indutiva – quando se parte do texto e caminha-se para a regra – representa um estilo de ensino considerado mais moderno. Nela, as estruturas gramaticais são apresentadas de forma mais real, contextualizada, destacando a funcionalidade do conteúdo em questão, assim, práticas indutivas de ensino propõem aos alunos o foco inicial na comunicação e interação para, posteriormente, detalhar aspectos da gramática. O que se espera é que haja uma correlação com a língua em contextos mais reais e estimulantes possíveis, que proporcionarão contato com a gramática e uma compreensão de forma interessante e dinâmica.

A lógica do pensamento indutivo é que podemos concluir algo a partir da análise de casos particulares registrados e enumerados. Nesse raciocínio, há a definição de uma lei geral ou a afirmação de algum princípio geral após as observações feitas de um determinado fenômeno, bem como a identificação de repetições nessas observações. Daí, infere-se que, se um fenômeno se repete nas observações realizadas, ocorrerá novamente em futuras observações, conservando o que há de comum a todos os termos no domínio estudado.

Podemos pensar um paradigma do método indutivo, com os seguintes itens de observação:

- Observação 1: O aluno X do 5º ano do Ensino Fundamental produz um texto narrativo de 20 linhas com coesão e coerência;
- Observação 2: O aluno Y do 5º ano do Ensino Fundamental produz um texto narrativo de 20 linhas com coesão e coerência;
- Observação 3: O aluno Z do 5º ano do Ensino Fundamental produz um texto narrativo de 20 linhas com coesão e coerência;
- Os alunos X, Y, Z são do 5º ano do Ensino Fundamental. Logo, todos os alunos do Ensino Fundamental, estando no 5º ano, produzirão textos narrativos de 20 linhas com coesão e coerência;

Vimos, pois, que, para realizar uma abordagem indutiva, três passos são de fundamental importância: 1) A observação, em que os fenômenos são observados para que se identifiquem as causas de sua manifestação; 2) A descoberta da relação, quando são feitas comparações para aproximar os fatos ou fenômenos e, assim, descobrir a relação existente entre eles; 3) A generalização, fase em que se universaliza a relação encontrada na descoberta das relações, concluindo que, quanto maior o número de observações, maior será a força dos seus resultados.

Ao expormos as duas abordagens anteriores, visualizamos o cotidiano das práticas de ensino e, tal qual afirmam Oliveira, Costa e Silva (2021), entendemos o quanto o ensino da gramática tradicionalmente está calcado em raciocínios dedutivos ou indutivos. Contudo, há outras formas de trabalhos que podem dar mais leveza e efetividade ao caminho para a gramática do uso padrão, como as abordagens abduativas e transduativas.

Na abdução temos um modo menos rígido de reflexão, a comparar com as formas de raciocínio demonstrativas da indução e da dedução. Segundo Charles Sanders Peirce (2005, p. 226), “a sugestão abduativa advém-nos como num lampejo. É um ato de intuição (insight)”. Nessa concentração intuitiva, o filósofo diz que “os diferentes elementos da hipótese já estavam em nossas mentes antes; mas é a ideia de reunir aquilo que nunca tínhamos sonhado reunir que lampeja a nova sugestão diante de nossa contemplação” (PEIRCE, 2005, p. 226).

Após essa passagem pelas formas de pensamento dedutiva, indutiva e abduativa, adentremos mais profundamente no conceito de transdução. Consideramos, pois, pelo acompanhamento que viemos realizando do itinerário filosófico de Simondon, que o conceito de transdução é o que obtém maior inteligibilidade e mostra mais força e imprescindibilidade no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no qual devemos nos debruçar, se buscamos caminhos para uma gradativa, contínua e transdisciplinar aprendizagem.

A transdução é uma propagação movente, sempre em duplo sentido, que altera os indivíduos envolvidos num mesmo sistema, altera simultaneamente quem propaga e quem é propagado. Assim, transduzir é transformar em cadeia os participantes de mesmo meio associado; é uma ocorrência em nível micromolecular e macromolecular. As transformações ocorridas com a transdução se propagam por todo o sistema, em razão da prévia conectividade dos indivíduos desse processo. Dessa forma, a transdução modifica tanto os participantes como o próprio sistema,

numa transformação em cadeia que é estruturante e se constitui como um modo de operação do sistema. A transdução é um contágio, uma propagação, uma operação coletiva, uma formação contínua.

Simondon forjou o termo transdução para referir-se à operação que tem, contidos, todos os termos iniciais na resolução da tensão, sem empobrecimento de informação, conservando e integrando aspectos opostos, diferentemente do que ocorre na indução e na dedução. Para ele, transdução se constitui como “uma operação física, biológica, mental, social, pela qual uma atividade se propaga de próximo em próximo no interior de um domínio: [...] cada região de estrutura constituída serve à região seguinte de princípio de constituição (SIMONDON, 2020a, p. 32).

A transdução, por procurar extrair das próprias tensões a estrutura capaz de resolvê-las, inclui o terceiro, trabalhando com o terceiro incluído e com a lógica quântica, o que a torna um cartografar excelente para as aulas de língua portuguesa. A transdução é uma operação estruturante e de diferenciação em todos os planos de construção da realidade (físico, biológico, mental e social); o que a transforma num processo eficiente, ao lado da abdução (Peirce), para a aquisição da normatividade padrão, sem mecanismos de pura transcendência. (OLIVEIRA, 2019b, p. 242)

Nessa inclusão, Simondon conduz para uma concepção do ser sobre uma unidade transdutora, não sobre a unidade de identidade, mas como diferenciação em todos os planos de construção da realidade. O terceiro, pelo seu grau de indeterminação, é considerado na noção de transdução. Os seres humanos são essencialmente transdutores.

A transdução, sendo o processo pelo qual uma energia se transforma em outra de natureza diferente, incorre em uma operação estruturante de diferenciação em todos os planos do real, como afirma o próprio Simondon (1964),

Por transdução entendemos uma operação física, biológica, mental e social, pela qual uma atividade se propaga gradativamente no interior de um domínio, fundando esta propagação sobre a estruturação do domínio operado de região em região: cada região de estrutura constituída serve de princípio de constituição à região seguinte, de modo que uma modificação se estende progressivamente ao mesmo tempo em que esta operação estruturante. (SIMONDON, 1964, p. 18)

No domínio físico, a transdução se efetua sob a forma de repetição progressiva em domínios mais complexos. Como exemplificação da operação transdutora no domínio físico vemos o cristal que, a partir de um germe muito

pequeno, aumenta e cresce em todas as direções. Nesse processo, cada camada de molécula constituída serve de base estruturante para a camada que está se formando e o que resulta de tudo isso é uma estrutura em forma de rede ampliada. Aqui, reafirmamos o processo da individuação em desenvolvimento, a individuação orgânica.

No domínio mental, enquanto operação psíquica e procedimento lógico efetivo, essa operação consiste em seguir o ser em sua gênese, dessa forma, realiza a gênese do pensamento e do objeto de forma simultânea, no mesmo processo. O domínio mental compõe uma operação lógica da transdução, mas ressaltamos que, de modo algum, ela seja limitada ao pensamento lógico; sua logicidade não é no sentido comum do termo, mas na complexidade, na profundidade do termo que o faz ser mais que um procedimento, mas uma operação de descoberta, de realização e de percepção psíquica.

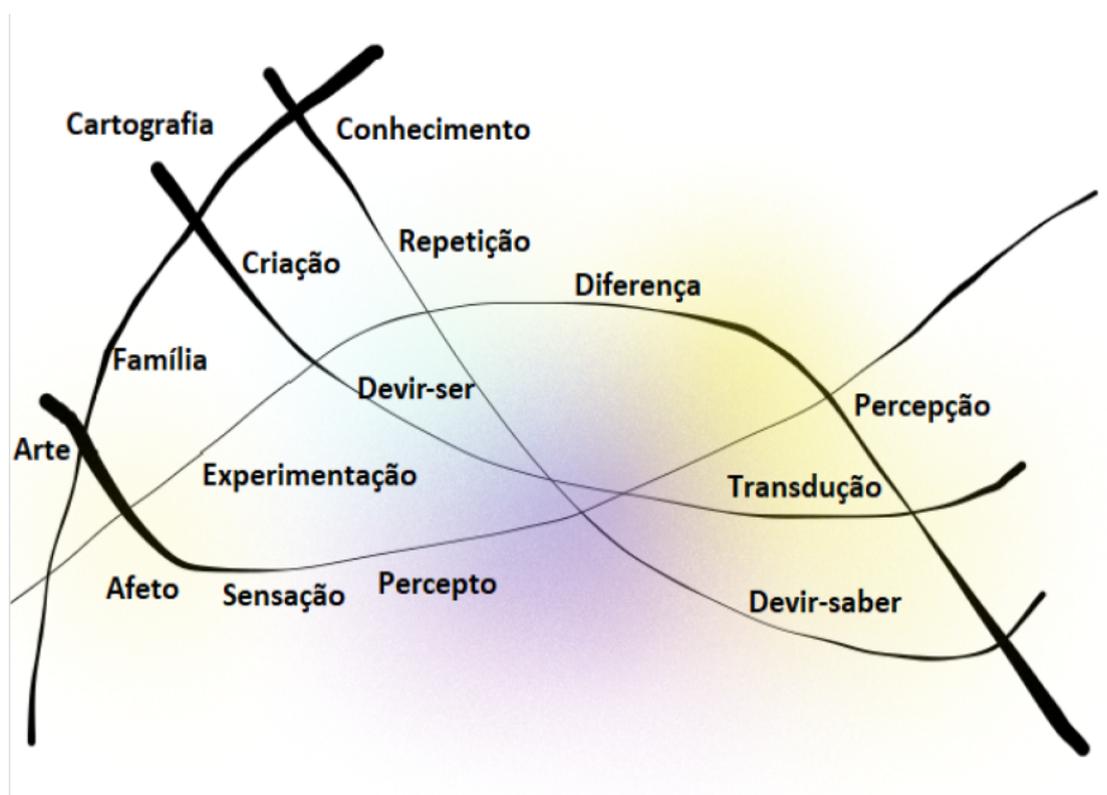
A transdução, sendo uma pista metodológica aliada ao método da cartografia, diz respeito à indissociabilidade entre o conhecimento e o fazer, entre a pesquisa e a intervenção. Cartograficamente e transdutivamente, toda pesquisa é intervenção, realizando-se por meio do mergulho na experiência, agenciando o sujeito e o objeto, a teoria e a prática, em um plano de coemergência⁴³ coletiva de implicações cruzadas e forças (valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos e crenças) que impende qualquer pretensão à neutralidade ou suposição de um sujeito e/ou objeto cognoscente prévios à relação que os articula. Trata-se de ações que, inicialmente localizadas em um determinado ponto da rede na qual o objeto se insere, deslocam-se para outros pontos, desdobrando-se em novas ações (PASSOS e BARROS, 2015; ESCÓSSIA e TEDESCO, 2015).

Nós, então, partindo desse pressuposto de Simondon e dos outros supracitados, de Deleuze, Guattari, Latour, Serres e Morin, deslocamos ou reutilizamos os conceitos, ampliando-os, para a criação de reflexões para uma experimentação das múltiplas possibilidades de uma educação transdutiva, partindo de agenciamentos linguísticos e estabelecendo-os como linhas de rizomas pedagógicos, realizáveis tanto para anos iniciais do ensino fundamental, quanto para quaisquer outros níveis de ensino.

⁴³ O plano de coemergência diz respeito ao processo no qual o pesquisador anula suas concepções pré-concebidas e, por conseguinte, deixa-se levar pelas aventuras que o(s) território(s) lhe(s) possa(m) proporcionar (COSTA, 2019, p. 111).

Uma operação transdutora adquire constante variação, estendendo-se a domínios heterogêneos; corresponde, ela própria, à individuação em desenvolvimento. Em mais uma busca de materializar visualmente o que discutimos verbalmente, a imagem a seguir demonstra esse percurso de constante variação da operação transdutora.

Figura 5: visualização rizomática de uma operação transdutora



Fonte: COSTA e SILVA, 2020.

É dentro desse processo de variação transdutiva, de interligação, de conectividade, de considerações transversais, que pensamos o ensino e a aprendizagem: criar perpassa pela experimentação e pela percepção; perceber perpassa pela diferença do devir-se; o devir-saber perpassa pela família, pelo afeto, pela sensação; o conhecimento é repetição e criação cartográfica; a transdução é arte, ou vice-versa. Todos os pares, trios, combinações podem ser repetidos, trocados, recombinações, continuando num rizoma, dentro de uma colaboração efetiva, e potencializando uns aos outros.

A partir das teorias de Simondon, e também de Deleuze, Guattari, Morin, Latour e Serres, pensamos as transgramáticas, gramáticas tratadas de modo transdutivo, em que as linhas segmentárias possibilitem, principalmente, resultados como:

- experimentações rizomáticas efetivadas;
- reterritorializações linguístico-gramaticais em processo concomitante;
- cartografias de aulas de gramáticas fundamentalmente vivenciadas no proveito de todas as riquezas existentes no percurso das práticas humanas e pedagógicas.

As experimentações rizomáticas, os agenciamentos e a potencialização das redes são trocas. A transdução ocorre por meio das trocas (alagmática) constantes nesse processo de produção que é a realidade; assim, “para que as operações alagmáticas aconteçam, é preciso que o ser pré-individuo percorra o caminho de percepção/solução de problemas de modo abdução, indutivo, dedutivo e transdutivo” (OLIVEIRA; DUARTE; PEEL, 2019, p. 99). Percorrendo esse caminho, aparecem correlativamente as dimensões e as estruturas do ser em estado de tensão pré-individual, que não se defasou em relação a si mesmo, havendo sempre múltiplas dimensões. A transdução corresponde a essa existência de relações que nascem quando o ser pré-individual se individua: expressa a individuação e permite pensá-la. (SIMONDON, 1964, p.49).

No item a seguir, imergimos em pensamentos – arrazoados para a realidade, para a ação – que efetivem a processualidade transgramatical.

4.5.1 Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos (transgramáticas)⁴⁴

Utilizamos esta publicação – referenciada na nota de rodapé – para, neste tópico, alcançarmos um resumo da proposta deste capítulo, que se destina à reflexão acerca das práticas reducionistas do ensino de gramáticas, que precisamos superar, partindo para outras formas de trabalho possíveis de serem trilhadas, com uso da transdução como forma de raciocínio, rumo à vivência de leitura e de estudos mais sérios e profícuos que ampliem horizontes, efetivem individualizações, preocupem-se com a necessidade de vivenciar os procedimentos cartográficos, com os sabores da aprendizagem, com a transdução alagmática e com a aprendizagem afetiva das gramáticas para o uso da norma padrão.

O pensamento e a discussão, quando se trata de ensino de gramáticas, vêm se prolongando e intensificando ao longo dos anos, desde a formação acadêmica e/ou continuada de professores até os planejamentos curriculares para o ensino. É fato que, como vimos nas palavras de Oliveira, Costa e Silva (2021), pensar e discutir as gramáticas da língua portuguesa é uma tarefa árdua e polêmica: muitos linguistas se afastam dessa empreitada, enquanto filólogos e gramáticos a discutem sem conseguir que os alunos, e muitos deles vulneráveis em relação à produção escrita concernente ao uso padrão e, também, no que toca à produção oral mais padronizada, aprendam-na com gosto (por seus sabores e saberes), com proficiência e com segurança.

Vimos que o ensino da gramática tradicionalmente está calcado em raciocínios dedutivos, quando são apresentadas normas e regras genéricas; ou indutivos, quando se parte do texto e caminha-se para a regra. Há, no entanto, uma outra forma de trabalho, que parte das gramáticas familiares e que caminha para a gramática do uso padrão. Esse modo de ensinar usa a transdução como forma de raciocínio.

Essa maneira de pensar as gramáticas se afasta peremptoriamente tanto do modelo pedagógico medieval, usado até os nossos dias, quanto da negação terminológica e conceitual; ora, conceitos são importantes para se pensar a língua, mas conceitos lógicos e bem colocados, que se justifiquem pragmaticamente como

⁴⁴ Esse tópico se fez com partes reorganizadas do artigo *Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos e alagmáticos: caminhos para o letramento-cartografia*, publicado Uniletras, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-19, 2021. Disponível em: Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>

parte das atividades de reconhecimento e de exercício das flexibilidades organológicas da língua.

Nesse sentido, a leitura e o estudo belo e sério de textos literários são capitais no universo de quem pretende dominar o conjunto de normas e de variações de uma língua; pois neles, “talvez mais do que em qualquer outro tipo de texto, é visível a diferença das linguagens e dos pontos de vista que ampliam nossos horizontes” (FARACO, 2008, p. 161).

A partir dessa reflexão, após algumas linhas sobre o sabor da aprendizagem, caminharemos para e pela teoria – raciocínio gramatical transdutivo e alagmático enquanto experimentação transdisciplinar madura e profícua; para, depois, por meio de análise de frases de Gabriel Magalhães, premiado escritor português, chegarmos ao uso mais padronizado, ou, em outras palavras mais doces e gentis, a um dos usos elegantes e prazerosos do traçar linguístico-gramatical. Dessa forma, então, procuramos, dando continuidade e ampliando outros estudos nossos, refletir sobre aspectos filosóficos direcionados para as práticas de ensino; vivenciar os procedimentos cartográficos nos quais o percurso é todo passível de descobertas, de experimentação, de validade; e, ainda, aprender com o caminhar, construindo múltiplos aprendizados.

Os sabores e os saberes experimentados pelos sentidos são experimentações rizomáticas do letramento-cartografia⁴⁵; o que, infelizmente, tem sido pouco vivenciado, em função da proibição imposta pelo verbo aos sentidos. Com o intuito de refletir sobre essa proibição e o que seria o oposto dela, conversemos, a partir de agora, leitor precavido, saboreando pedacinhos apetitosos de palavras, de frases, de períodos, de parágrafos e de secções – assim o esperamos.

No Ocidente, os sentidos foram derrotados pela linguagem verbal, o que foi magistralmente exposto por Michel Serres, n*Os cinco sentidos* (2001); sendo que o seguinte trecho da obra revela com clareza o que aconteceu com o saborear volitivo-afetivo das coisas pelos sentidos:

⁴⁵ O conceito de letramento-cartografia foi criado por nós, pela repetição e pela diferença que apresenta em relação ao conceito de arte-cartografia, criado por Deleuze. A arte-cartografia se opõe à arte-arqueologia: a primeira repousa sobre coisas relativas ao esquecimento e sobre lugares de passagem; a segunda, sobre o processo pessoal da memória e sobre o ideal coletivo da comemoração (DELEUZE, 2011). Deve compor rizomas com o letramento-cartografia, com a arte-mestiça e com todas as artes menores, já que diz as mesmas coisas que a criança costuma dizer, sendo feito de trajetos e de devires, e suas personagens, conceituais e estéticas, definem-se pelos trajetos que percorrem na realidade ou na virtualidade.

O verbo proíbe o sentido, sobretudo aqueles em que ele não tem o que fazer. Triunfante, impõe a proibição, essa organização social da anorexia e do dessabor.

A língua que fala mata na boca a língua que saboreia. Mata-a no coletivo, na que se diz entre nós. Isto, que se diz, reduz-se a um preço. Comerás palavras, mas, com mais frequência, de agora em diante, o código e a cifra. Portanto, ficarás muito, e mais ainda, e sempre mais, enfunado deles. Nada é tão aceito como um código, nada cresce tanto como um número. Engolirás contas. Teu corpo invadirá o espaço, como o próprio verbo levado pelo vento, como a sociedade fundada sobre o verbo.

A teoria que reduz o dado à linguagem é produzida em um coletivo que pratica e vive essa redução, retorna a ele como sua ideologia e o infla; esta expansão hoje impõe a língua desse grupo e sua moeda ao universo inteiro.

Vitória total do doce e do macio. (SERRES, 2001, p. 189)

Assim, o verbo proibiu e vem proibindo o sentido: de palavra em palavra, a língua acaba mesmo vindo; o triste é que os sabores se perderam e continuam a se perder, junto com os cheiros, com os gostos, com os sons e com as texturas (ou com os toques). E os cheiros das palavras, junto com os seus gostos, foram se perdendo e deixando a língua insossa.

Já o letramento-cartografia não quer o império dos sentidos, mas a sua conjunção sensível com o verbo; e, por que não, as suas disjunções inclusivas e as suas conjunções exclusivas – daí, verbo e sentido poderão experimentar-se e serem experimentados com sabor e com saber, numa vivência de multiplicidade e de equilíbrio propostos pela cartografia.

O letramento-cartografia quer a conjunção exclusiva do sabor com o saber – quer a disjunção inclusiva do desejo com a alegria. E o desejo, primo da alegria, é com essa e com o apetite uma das essências próprias do humano, o que Spinoza percebeu há tempos (2007, p. 140), deixando proposições belíssimas sobre esse parentesco. O apetite, para o filósofo, é o desejo juntamente com a consciência que dele se tem, dirigidos ambos para a sua conservação (SPINOZA, 2007, p. 140).

Dessa forma, o letramento-cartografia também se dirige para a conservação do humano, para uma defesa de sua vida equilibrada e respeitosa, experimentando o desejo como todo o esforço, como todo o impulso, como todo o apetite, como toda a volição e como toda a afeição (também como todo excesso); e todos variáveis de acordo com seus variáveis estados, que se opõem ou não em sua luta para sobreviver em meios culturais antagônicos e desleais.

O letramento-cartografia mantém os sabores, acrescentando saberes: o que quer também a abordagem alagmática da transdutividade gramatical, experimentada pela junção de dobras pragmáticas, epistemológicas e teóricas.

A transdução alagmática é um dos procedimentos do letramento-cartografia: o início desta explanação acerca dos conceitos de transdução e de alagmática pode ser trilhado com um trecho do *Abecê Filosófico da Arte-cartografia* que nos diz:

a etimologia do vocábulo ‘transdução’ ajuda a entrar em seus significados: trans (‘através’) + dução (‘conduzir’); assim, os processos transdutivos dizem respeito à condução através de níveis ou de categorias ou de mudanças, ou ainda de metamorfoses (ou transmorfoses) artístico-cartográficas. (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020a, p. 121)

“Os conceitos que envolvem alagmática e transdução caminham juntos no cerne da individuação, uma vez que os preceitos transdutivos proporcionam a formação de rizomas aos princípios alagmáticos” (JARDIM, 2021). A vivência dos processos transdutivos se constitui como descoberta transfiguratória, em que as atividades partem do ser e se estendem em diversas e múltiplas direções e dimensões; almejando ao devir e às individuações. E os seus principais vetores são a potência, o afeto e a apresentação, posto que deixa de lado as possibilidades, as afeições e as representações.

Por transdução entendemos “uma operação física, biológica, mental, social, pela qual uma atividade se propaga gradativamente no interior de um domínio, fundando esta propagação sobre a estruturação do domínio operado de região em região” (SIMONDON, 1964); transdução é, então, um processo relacionado a ações e a regiões. De fato, “cada região de estrutura constituída serve de princípio de constituição à região seguinte, de modo que uma modificação se estende progressivamente ao mesmo tempo que esta operação estruturante” (SIMONDON, 1964, p.18).

Na aprendizagem linguística e/ou gramatical, há transdução quando os agenciamentos e as experimentações partem do ser, tanto de seu centro quanto de um fora, e, por meio de processos alagmáticos – processos trans, que misturam e mesclam saberes e sabores –, estendem-se em diversas direções, como se múltiplas dimensões do ser surgissem ao redor de experimentações.

A experimentação da transdução é sempre alagmática; nunca, de fato, está associada a disciplinas rígidas e estanques – o processo familiar de aprendizagem

das línguas e das gramáticas exemplifica bem a vivência transdutiva e alagmática dos bebês com a gramática –, sempre holística e íntegra.

Já que citamos o termo alagmática, convém explicitá-lo um pouco mais: alagmática é o nome dado por Gilbert Simondon ao processo que opera a individuação – é, de fato, o acontecimento que dá forma a uma nova fase do ser. O termo vem do grego *alagmé* – “troca”, “mistura”, acrescentando nuances relativas a trocas e a misturas; daí, pode-se conceituar alagmática como a teoria geral das trocas e das mudanças de estado ou de afeto. No tocante ao letramento-cartografia, a alagmática se constitui como um processo associado à transdução, que mistura a arte com a ciência e com a filosofia, além da troca com outras formas de pensar e de sentir constitutivas de agenciamentos e experimentações menores.

As experimentações alagmáticas renovam constantemente o ser, ocorrendo esse processo por meio das resoluções de problemas pragmáticos, com a amplificação e com a individuação, ou seja, com a tomada de forma e com a passagem de um estado a outro; desse modo, as experimentações alagmáticas do letramento-cartografia atualizam também o ser, ou por meio da tomada de forma e de passagem do silêncio à emissão de frases monorremáticas, ou da folha vazia aos primeiros gramas – aos primeiros traços, às primeiras garatujas e às primeiras letras, ou do cenário vazio à conjunção da gestualidade da dança com a sonoridade da música, ou por qualquer outro processo criativo que leve a criança a criar⁴⁶.

A transdução, que pode ser resumida como um fluxo de passagem de um estado de pré-indivuação (realidade não individuada)⁴⁷ para um estado de transindividuação, acrescenta, ainda, outros remas para a experiência criativa alagmática, acarretando a descoberta de dimensões éticas, estéticas e lógicas, a partir das quais se define uma problemática que, posteriormente, transformar-se-á em devir. A tradução pode ser extensamente compreendida como o próprio ser se fazendo; o ser é esse fazer em constante, uma relação, portanto, constitutiva da existência, da vida.

Logo, numa adaptação da noção de individuação transdutiva para o campo de nossos estudos, o ensino de língua, ponderamos que, a partir do momento em que o

⁴⁶ Conforme as matrizes de criação da linguagem de Peirce, com o que concorda Deleuze, há três planos para a criação e para a recepção semiótica: a primeiridade – matriz musical; a secundidade – matriz visual; e a terceiridade – matriz verbal; que se constituem como categorias que devem ser trabalhadas alagmáticamente no processo do letramento-cartografia.

⁴⁷ Oliveira (2015).

indivíduo recebe estímulos linguísticos e gramaticais do meio social, um sistema interno de ressonância coletiva é ativado, desencadeando um conjunto de respostas que possibilita a materialização linguística e gramatical num objeto técnico⁴⁸ concreto à maneira de Simondon – um gênero textual, por exemplo, visto que a língua pode ser considerada um indivíduo técnico que atravessa a construção social humana.

Conforme escreveu Edward Sapir, já em 1924, toda manifestação da linguagem verbal, ou seja, toda norma ou variedade linguístico-gramatical tem organização e gramática – tem “plenitude formal” (SAPIR, 1924, *apud* FARACO, 2008, p. 35); para nós, tem traçados organizados, enquanto objetos técnicos, como conjunção e disjunção de traços menores, os quais, por sua vez, são também traçados organicamente por conjunção e disjunção de traços menores ainda, componentes dos maiores – um dos paradoxos linguístico-gramaticais que dão sentido às expressões da língua, já que a conjunção ocorre concomitantemente à disjunção.

Como são duas operações pragmaticamente concomitantes, a conjunção exclusiva e a disjunção inclusiva estabelecem paradoxalmente a “plenitude formal” do traçar linguístico, permitindo que as gentes se comuniquem e se interajam proficuamente; seja através da arte, da filosofia, da ciência ou de outra forma qualquer de comunicação e/ou interação, randômica ou intencional.

Compreendemos que o traçar linguístico é, processualmente, uma ação dinâmica e, portanto, transdutiva, que se constitui linguisticamente e gramaticalmente na abertura dos contextos aos acontecimentos. Enfim, para retomar e finalizar este assunto, o bebê⁴⁹ produz as suas frases por transdução, uma vez que todas as suas enunciações são aberturas ou deiscências de seus contextos de vida familiar para os acontecimentos de sua vida individual.

Para falar da transdução e da aprendizagem da gramática dos usos padrões, iniciemos com o primeiro exemplo tirado do livro *Madrugada na Tua Alma*, de Gabriel Magalhães (2011, p. 154): “A dama e o cão gastavam assim a tarde, conversando

⁴⁸ Para Gilbert Simondon, também para Stiegler, não há uma ruptura essencial entre o humano e o não-humano – entre sujeito e objeto técnico; sendo a técnica, para essa postura pragmática, um verdadeiro modo de existência. Para Neves (2006), os objetos técnicos estão articulados de modo íntimo com o humano por meio de processos transdutivos.

⁴⁹ O bebê é um ser unívoco, dizendo-se de todas as maneiras num mesmo sentido; e é esse excesso em relação ao dizer-se que vai constituir o que chamamos de desejo. Desejo é, para a esquizoanálise de Deleuze e de Guattari, o excesso de afetos e de sensações do dizer.

pedacinhos de comida”⁵⁰. Dessa frase, destaquemos a morfossintaxe das classes de palavras⁵¹ que a compõem: temos dois nomes substantivos precedidos por artigos e unidos pela conjunção ‘e’, que formam o sujeito composto (‘a dama e o cão’); um verbo com transitividade (‘gastavam’); um nome que serve de complemento ao verbo e que está precedido pela partícula adverbial ‘assim’; e uma expressão adverbial oracional com verbo na forma nominal, cujo núcleo nominal associado ao gerúndio do verbo ‘conversar’ compõe uma explicação apositiva ao advérbio ‘assim’.

O professor Henrique Graciano Murachco sempre afirmava em suas aulas de grego e de latim que a melhor forma de se ensinar uma língua era pela morfologia (o professor Henrique alargava o conceito tradicional de morfologia, ampliando-o para algo que muitos hodiernamente chamam de morfossintaxe). Neste trecho, seguimos inicialmente as orientações do mestre.

Para ele, assim como para Deleuze e Guattari, o que mais importa na experimentação linguística e gramatical é a vivência do texto em seus vários usos, sendo que o uso linguístico e/ou gramatical padrão é uma das metas da escola – o uso maior; enquanto que os usos menores devem ser respeitados e experimentados com o mesmo zelo e cuidado.

A criança, na convivência linguística familiar, usa com abundância e com precisão comunicativa a gramática utilizada pelos pais, irmãos, avós, tios e por outros utentes linguísticos com os quais convive. Assim, após um período de garatujas fonéticas, constrói inicialmente frases remáticas orais, mais precisamente frases monorremáticas⁵², a partir de nomes substantivos até chegar aos verbos e às frases declarativas. Dessa forma, comendo com encantamento pedacinhos de palavras, ou conversando pedacinhos de comida, a criança deixa de ser infante (o ser que não fala) e passa a falar pelos cotovelos, pelo nariz, pelos olhos e pelos ouvidos, numa conjunção inclusiva de saberes e de sabores.

A transdução é uma experimentação “espontânea”, que pede os sabores providenciados pelos sentidos. Esses sabores, inicialmente, são real e virtualmente vivenciados nas frases monorremáticas, cuja experimentação é sempre afetuosa,

⁵⁰ O trecho foi escolhido não só por sua simplicidade em relação ao saber gramatical necessário para sua compreensão, mas também por seu sabor semântico.

⁵¹ Por morfossintaxe das classes de palavras entendemos os conceitos, as classificações e os usos padrões das categorias gramaticais no nível da palavra.

⁵² Frases monorremáticas são frases com um só rema – com uma só palavra; rema vem do grego e significa “o que é dito” (o resultado do dizer ou a coisa mesmo dita). Em rema, o sufixo ‘-ma’ significa objeto ou resultado; a raiz ‘re-’, dizer – o *lékton*.

com a mãe, com o pai ou com outro indivíduo que esteja presente nos momentos criativos do bebê.

A aprendizagem gramatical do uso padrão, sendo transdutiva, constituir-se-á numa aprendizagem menor por respeitar, como vimos dizendo, a cultura das minorias – o que a torna evidentemente alagmática, por atravessar várias disciplinas, tanto maiores e menores, e igualmente várias culturas, tanto maiores quanto menores.

Voltando ao nosso trecho, o excerto citado de Magalhães, o período se inicia pela conjunção de artigo mais nome substantivo com um outro sintagma formado por artigo e nome substantivo, aos quais se unem um verbo – um rema propriamente dito – e uma expressão nominal que completa o rema (novamente artigo mais substantivo; só que, desta vez, há a injunção também de um advérbio, que já solicita o complemento da mensagem).

Essas noções – substantivos, artigos, verbos, advérbios e remas –, infelizmente, não são dominadas com lucidez, nem de saber nem de sabor, pelos alunos de nossos cursos tocantinenses da área das letras e das pedagogias; principalmente o rema (ou verbo) – o vocábulo que marca o acontecimento linguístico e gramatical.

Para a filosofia do acontecimento, cuja origem remota chega até os estoicos e cujo desenvolvimento hodierno chega até Deleuze e Guattari, o rema é o que importa (o *lékton*), constituindo-se como o acontecimento do dizer – o que a criança experimenta com intensidade, diferentemente dos adultos, que muitas vezes só falam e não dizem nada, o que faz com que seres e coisas não aconteçam.

Façamos uma pequena digressão, cotejando a noção de *lékton* com a de *lógos*: *lógos* é a razão substancializada em sentido, a racionalidade: o termo *lógos* na cultura grega significa indivisivelmente tanto a fala humana quanto a rede sensata e inteligível do mundo. Essa compreensão do termo vem da origem da filosofia ocidental – dos pré-socráticos, de Platão e de Aristóteles.

Mas há o paradoxo estoico de *lógos*, o *lékton* – o acontecimento do dizer, que, ao contrário do *lógos*, constitui-se na compreensão filosófica como um incorporal. Os estoicos também usavam o termo *lógos*, mas com dupla acepção – *lógos endiathétos* (“interior ao mundo” – um sentido anterior à lógica) e *lógos prophorikós* (“*lógos* proferido” – a retomada e a sublimação). Porém, o que mais importava aos estoicos era mesmo o *lékton*, para o qual reconheciam nove tipos, sendo o mais

importante o axioma ou proposição. Assim, *lógos* e *lékton* alternaram-se na escolha dos filósofos como fundamentos de suas lógicas – o *lógos* remete ao transcendental, no nascimento da filosofia clássica; já o *lékton*, ao imanente, não só para os estoicos, mas para Merleau-Ponty e para Deleuze.

Para o letramento-cartografia, o que importa é o sentido enquanto acontecimento, o efeito incorporal da e na linguagem – o *lékton* e não o *lógos*. Deleuze os chama de fantasmas, posto não existirem propriamente, não estando presentes nas coisas, somente na linguagem. E, nela e por ela, subsistem ou insistem enquanto diferença, como caosmos – uma disjunção inclusiva entre caos e cosmos, que passa ainda pela osmose – um devir, uma simbiose, uma simpatia entre caos e cosmos.

E é com esses fantasmas que a imaginação da criança brinca, criando garatujas fonéticas e, posteriormente, as frases monorremáticas; sempre transduzindo, sempre misturando e sempre trabalhando, ao menos em sua produção inicial, como corpos-sem-órgãos.

Para a dama e o cão gastarem a sua tarde, os pedacinhos de comida conversados foram necessários; e ainda o são. Se, de um lado, temos o rema, composto pelo verbo, por seu complemento e por seu aposto circunstancial; de outro, temos os substantivos, tanto em seu uso referencial quanto denotativo e ainda metafórico; já que no romance se referem mimeticamente a seres concretos, denotando intencionalmente um conjunto de propriedades, indicando extensionalmente uma classe e metaforizando, por outro lado, afetos.

O rema é, de fato e de fenômeno, o que faz a frase acontecer, é o que lhe dá sentido; afinal, a dama e o cão gastaram a sua tarde, e gastaram-na conversando pedacinhos de comida – tudo o que foi dito da dama e do cão constituem o rema.

Para falar dos remas, dos engramas e do letramento menor, citemos uma outra frase da mesma obra de Gabriel Magalhães (2011, p. 156): “Em Santa Margarida, criavam-se a pontapé limpo uns cães da raça *pit bull*, uns animais completamente psicopatas – que uivavam de noite e eram atirados aos mancebos, num derradeiro teste à sua bravura militar”. O *lékton* principal desse enunciado é ‘criavam’ mais a partícula ‘se’; assim, a conjunção “criavam-se [...] uns cães da raça *pit bull*” contém acontecimento e substâncias – o que basta para a frase ser percebida como gramaticalmente padrão. Entretanto, há ainda atributos, tanto

verbais quanto nominais (noções adverbiais e adjetivais), que dão o fecho aos engramas relacionados ao que é dito.

Engramas são, o que é muito importante no universo marcante dos bebês e das crianças, as marcas cerebrais deixadas por cada uma de nossas experimentações, inclusive, e principalmente, as linguístico-gramaticais; nos estudos da neuropsicologia, engramas se referem às formas como as memórias são hipoteticamente guardadas em função das mudanças biofísicas ou bioquímicas nos tecidos neurais, sempre em respostas a estímulos (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Engramas são desenvolvidos por meio de transduções alagmáticas; sendo que uma das funções do letramento-cartografia é possibilitar o desenvolvimento de engramas rizomáticos, ou seja, o desabrochar de marcas lineares e não pontuais que sejam realmente e virtualmente mestiças e menores em relação a todos os sistemas de poder envolvidos e que envolvem a produção da linguagem verbal (essas marcas constituem os repertórios de cada indivíduo). Os engramas constituem, ainda, as marcas que definem para o ser toda a sua cultura, todo o seu processo de individuação transdutivo.

Voltando ao letramento-cartografia, já que o seu processo é transdutivo e, portanto, criador de engramas, ele é responsável pela manutenção, ao lado do que é aprendido da cultura maior, das culturas menores de cada indivíduo.

E menores, por tomarem parte do que é menor e diferente em relação ao poder; por quererem afetos mestiços, com a inclusão do terceiro. Nos processos de recepção e de criação em letramento-cartografia, o que importa é, inicialmente, o letramento menor, ou seja, o letramento enquanto saúde; e isso só ocorre quando os agenciamentos e as experimentações linguístico-gramaticais são vivenciados enquanto passagens ou devires.

Parafraseando e parodiando Deleuze (2016), um letramento menor não é o de uma forma ou de uma expressão menor, mas, antes, o que uma minoria faz por meio de desvios e/ou errâncias e/ou flanares de formas ou de expressões maiores. O letramento menor apresenta, então, as seguintes características: forte coeficiente de desterritorialização, intenso caráter político e extremo valor coletivo.

O letramento menor é necessário para que sejam estabelecidas passagens como territórios políticos e como conjuntos de rizomas coletivos; ou seja, nos procedimentos do letramento-cartografia, principalmente na educação infantil, o indivíduo deve ser estimulado a vivenciar concomitantemente tanto os processos de

criação quanto de recepção; deve ser um escreitor, ou, mais propriamente, já que se trata da experimentação alagmática de múltiplas e mistas formas de expressões artísticas, deve experimentar-se como autor e contemplador ao e no mesmo devir.

E a volição desejada como excesso nesses procedimentos linguístico-gramaticais é a vontade de dar, que, segundo Nietzsche, é o nome verdadeiro da virtude que convém à educação, à arte e à filosofia, e também ao letramento-cartografia, constituindo-se como um sentimento indizível e inexprimível, somente vivenciado enquanto intuição ou percepto artístico-cartográfico.

Nos agenciamentos e nas experimentações do dar, o sim e a ação triunfam em relação ao não e à reação; e a percepção do valor dos sentidos e da totalização plural triunfam igualmente sobre a interpretação e sobre a representação. O importante é a multiplicidade de agenciamentos e de experimentações imanentes como dispositivos para a fruição de linhas e rizomas que sejam real e virtualmente fluxos e cortes de fluxos que almejam o devir linguístico-gramatical.

No letramento menor, por sua natureza alagmática, todas as formas de expressão ganham passagem – de fato, as artes musicais, as artes dramáticas e as artes visuais, puras ou mistas, ganham valores dionisíacos, o que era atribuído por Nietzsche somente à música; e por quê? Porque deixam de ser meros reflexos de aparências, alçando valores anteriormente atribuídos e vivenciados pela música com grandiosidade ímpar, já que são experimentadas criativamente como reflexos da vontade (o lirismo gráfico de Miró, ou o de Klee, constitui-se esplendorosamente como reflexo das vontades do artista, da sua vontade de dar; e, ainda, da vontade de receber, e de dar para si mesmo, de quem aceita criativamente os seus perceptos). O letramento menor, ou cartográfico, cria corpos sem órgãos, sem braços e sem mãos, nos quais a forma e a matéria reinventam a própria vida, produzindo singularidades pela interação com outros corpos sem ou com órgãos; daí a necessidade da interatividade randômica nos letramentos-cartografias da contemporaneidade (o randômico é sem órgãos por excelência fenomenológica).

Para abordar o excesso do afeto menor no letramento-cartografia, um outro excerto de Magalhães nos ajudará a discorrer sobre a importância do afeto no letramento-cartografia: “Ao entrar no prédio da maior biblioteca pública portuguesa, Roque tremia, com um receio enorme de que o obrigassem logo a ler qualquer coisa” (MAGALHÃES, 2011, p. 159).

Há crianças que odeiam leituras, gramáticas e matemáticas; tendo mesmo receios enormes de se aproximarem dos saberes e dos sabores, por faltar-lhes o afeto associado à alegria em relação às ações de desvendar e de criar traços e números, e sobrar-lhes, ainda e pelo contrário, o conjunto de afetos associados ao medo e ao fracasso.

Ora, afeto associado à alegria diz respeito à mudança de intensidade, à variação da potência de agir e da existência, sendo importantíssimo fator para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o letramento-cartografia. Durante muito tempo, a tradição filosófica deu primazia à razão em detrimento dos afetos, considerando-os como vícios que levariam o homem a precipitar-se ao erro. Desse modo, as paixões deveriam ser reprimidas para que a razão tivesse livre fluxo.

Spinoza, entretanto, defende que não é possível que seja estabelecida uma distância entre seres e afetos, uma vez que os seres, naturalmente e necessariamente, afetam-se na interação contínua dos encontros de corpos e de ideias. E é a partir dos encontros, do fluxo, que as afecções são produzidas. Essa produção, segundo Spinoza, tem a alegria, o desejo e a tristeza como afetos primários geradores de todos os diferentes afetos, mas ela pode ser entendida em diferentes graus de complexidade. Os afetos podem ser passivos ou ativos e é por meio deles que o homem atualiza seus estados e potências.

Os afetos passivos são da ordem das paixões, sendo, portanto, mediados pelo gostar e pelo prazer. Tais afetos podem tanto aumentar quanto diminuir a potência de agir. Quando uma afecção aumenta, a potência de agir, isto é, quando há o encontro de algo que se compõe com o ser, com algo que compõe com o indivíduo, é experimentada uma afecção denominada alegria-paixão, e passa-se de uma perfeição menor para uma maior, uma vez que o *conatus*⁵³ aumenta.

O inverso acontece com uma afecção tristeza-paixão⁵⁴, o encontro com um corpo que não se compõe com o do indivíduo que experimenta o agenciamento, gera uma diminuição da potência de agir, o que obriga a passar de uma perfeição

⁵³ Segundo Spinoza, cada ser humano possui uma essência singular denominada *conatus* que constitui sua potência atual, a perseverança em permanecer em seu ser enquanto puder. Mas o *conatus* também é abertura para ser afetado, sendo, portanto, relativo aos desejos, isto é, a “todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem, que variam de acordo com o seu variável estado” (SPINOZA, 2007, p. 239). *Conatus* também é esforço; em grego é *hormé* – “impulsão natural pela qual o ser se conserva”; designando, ainda, a tendência para se movimentar, pôr-se em marcha.

⁵⁴ É preciso ressaltar que, embora Spinoza estabeleça essa distinção entre as afecções, elas ainda se revelam abstratas, uma vez que podemos, de uma forma mais complexa, amar ou odiar um mesmo objeto e com ele interagir de modos imprecisos.

maior para outra menor, uma vez que o *conatus*, em sua perseverança no ser, repele tudo aquilo que possa detê-lo. Isso ocorre porque em um encontro os corpos podem ter tanto uma relação de composição quanto de decomposição.

Segundo Deleuze (2015), o que define a qualidade desse encontro é o critério do útil, isto é, pode-se dizer que o encontro é bom quando ambos os corpos se compõem e progridem juntos, o contrário disso resulta em um mau encontro.

É importante salientar, contudo, que, conforme explica Spinoza, um afeto passivo sempre pressupõe impotência na medida em que está direcionado sempre à sua própria manutenção, ou seja, quando em uma afecção tristeza-paixão é estabelecida uma relação com um objeto que não se compõe com o ser, a potência diminui, não porque haja menos potência, mas porque ela está limitada a manter o afastamento desse objeto. O mesmo acontece em uma afecção alegria-paixão, embora a potência de agir aumente diante de um bom encontro, todo esforço está direcionado a conservar a alegria e a relação com o objeto que a promoveu.

Desse modo, em ambos os casos, existe uma relação de instabilidade e de dependência, isso porque, retornando a Deleuze (1968, p. 211), “[a] potência de agir está imobilizada, fixada, determinada a investir à afecção passiva”; aqui, a ação é, portanto, determinada por causas exteriores, por ideias inadequadas, não pelo próprio *conatus*.

Por outro lado, os afetos ativos configuram ações determinadas pelo alcance da própria potência do pensar do ser, por um conhecimento objetivo, por uma ideia adequada, cujas razões internas de sua produção são apreendidas pelo intelecto, de forma que, pela razão, o indivíduo se torna a sua causa. Aí se revela a importância e a função dos afetos passivos, principalmente na afecção alegria-paixão.

Conforme explica Spinoza, pode-se, por meio da razão, formar noções comuns em torno das paixões-alegres, transformando-as em ideias adequadas e, por conseguinte, em ação. Formar noções comuns significa perceber, por meio da razão, elementos que estão tanto em si quanto em outro corpo.

Em letramento-cartografia, por exemplo, os afetos ativos criam signos igualmente ativos em sua capacidade de potencializar perceptos e de criar relações de composição; já na contemplação artístico-cartográfica mais ampla, como, por exemplo, nos casos da literatura ergódica digital, os afetos passivos são da ordem da alegria-paixão ampliada sinestesticamente, aumentando a potência de agir, ou vontade de potência, pela criação de conjuntos de sensações – os perceptos.

Segundo Deleuze (2010a), os perceptos não são percepções, nem dependem do estado ou da situação daqueles que os experimentam; constituem-se, para o filósofo, como conjunto de sensações que valem por si mesmas, excedendo qualquer ser ou coisa vivida: “a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (p. 194); e o contíguo de efeitos e de impressões produzidas pelas obras de arte é o que constitui o percepto – daí a importância enorme da literatura infantil, e das outras artes, em todas as fases da processualidade escolar. Pela arte, os perceptos são arrancados das percepções dos objetos e dos estados de um sujeito percipiente (p. 197); e, relacionados com os afetos, são criados pelos artistas como metamorfoses de mundo. Questões e resposta de Deleuze nos ajudam a compreender o seu conceito de percepto:

Que estranhos devires desencadeiam a música através de suas ‘paisagens melódicas’ e seus ‘personagens rítmicos’, como diz Messiaen, compondo, num mesmo ser de sensação, o molecular e o cósmico, as estrelas, os átomos e os pássaros? Que terror invade a cabeça de Van Gogh, tomada num devir girassol? Sempre é preciso o estilo – a sintaxe de um escritor, os modos e ritmos de um músico, os traços e as cores de um pintor – para se elevar das percepções vividas ao percepto, das afecções vividas ao afecto (DELEUZE e GUATTARI, 2010a, p. 200-201).

Os afetos da alegria, para Deleuze (aula de 24 de janeiro de 1978), funcionam como um trampolim, combatendo a tristeza e fazendo passar por dificuldades ou por problemas; com isso, para o filósofo, a alegria traz inteligência – à qual podemos acrescentar, como efeitos da própria alegria, a imaginação, a intuição, a memória e outros afetos que ajudem a auferir perceptos. Nas experimentações artísticas, os afetos (signos artísticos) criam genuinamente perceptos de alegria criativa.

Retornemos ao texto de Magalhães (2011): “Ao entrar no prédio da maior biblioteca pública portuguesa, Roque tremia, com um receio enorme de que o obrigassem logo a ler qualquer coisa”. No excerto, ‘tremia’ é o acontecimento principal da frase – o seu rema básico; enquanto que ‘Roque’, a sua referência substantiva; envoltos os dois, substantivo e rema, por sintagmas adverbiais de tempo/lugar e de modo, além de outro sintagma substantivo que complementa o substantivo presente no núcleo do segundo sintagma adverbial (é marca estilística do autor esse uso).

O acontecimento experienciado pelo ‘tremia’ se repete demasiadamente nas escolas tocantinenses: os alunos, e alguns professores, tremem quando precisam

ler, quando precisam escrever, quando precisam interpretar; enfim, estremecem quando precisam assumir ações culturais conscientes. Falta-lhes então afetos de alegria em relação à experimentação da cultura ‘livresca’ – falta-lhes a vontade de saborear.

Os grammas, de onde surgiram as gramáticas, são traços em grego clássico; são os riscos traçados nas tabuinhas de barro, tanto na escola quanto nos outros ambientes gregos nos quais a escrita era necessária. As gramáticas são, portanto, técnicas de traçar ou de compreender os traços⁵⁵, constituindo-se posteriormente como conjunto de normas ou regras do bem dizer, mas esse não era o seu uso inicial.

Risquemos, agora, um excerto mais longo da obra de Magalhães (2011, p. 188-189), para uma tentativa de apropriação das técnicas dos grammas:

Por vezes, também acontecia serem eles que iam brincar para a casa de Rita. As boas famílias de Amarante intercambiavam entre si presentes de fruta, cestinhos de pêssegos acondicionados numa renda de folhas fofas, ou pequenos açafates de morangos vermelhejantes, emprestando-se também mutuamente, de vez em quando, as respectivas crianças.

A Quinta dos Ataídes, como era chamada a propriedade do Prof. Nunes da Silveira, dava muito medo. Quando se entrava, o portão de ferro rangia de um modo que arrepiava a espinha. Era uma fachada sonora, pelas costas abaixo. Depois vinha um silêncio de túmulo, onde as altas árvores da propriedade, carvalhos de galhos enlouquecidos, conversavam perigosamente conosco. Olhava-se para aqueles ramos e sentia-se uma teia de aranha a formar-se-nos na alma. Em dias muito tristes, particularmente chovidos, pendiam das ramagens fantasmas alvacentos.

Dentro do casarão, as coisas pioravam. Os móveis tinham um debrum de sombra, uma escuridão impregnada que cheirava a frio e a mofo. As bolachas do lanche vinham amolecidas e sabiam a papelão. Quem tomava conta deles era uma empregada com um acentuado estrabismo, a Gregória, uma rapariga até bem-disposta, que tentava amenizar um pouco as sombras do ambiente. Cantava na cozinha umas baladas nostálgicas, que ouvia no seu pequeno rádio de pilhas: a sua voz retorcia-se toda em guinchos melódicos muito rebuscados.

Este texto narra lembranças do herói do romance, Miguel Ângelo Stockler, memórias de quando visitava a casa de Rita – a parente que tinha notícias da obra que procurava (o romance trata da busca de um livro perdido, obra que contém os segredos de Portugal).

⁵⁵ A gramática de Dionísio Trácio foi criada para ensinar a ler, o que era complicado naqueles dias em que as palavras eram escritas sem separação, sem pontuação, sem minúsculas e sem outros elementos gráficos que ajudassem na leitura verbal.

Destaquemos o primeiro período do segundo parágrafo do trecho citado: “A Quinta dos Ataídes, como era chamada a propriedade do Prof. Nunes da Silveira, dava muito medo”. O acontecimento marcado pela frase está indicado pelo verbo ‘dar’, em seu uso pretérito e imperfeito, e com base lógica referencial mimética – sujeito formado por substantivos próprios usados referencialmente; sendo indicado ainda um outro acontecimento por meio de traços verbais, articulares, conjuncional, preposicionais e nominais usados de modo explicativo ou expositivo – “como era chamada a propriedade do Prof. Nunes da Silveira”.

A função referencial, ou ostensiva, dos nomes próprios é utilizada pelo bebê, quando, por meio de suas individualizações linguístico-gramaticais e por meio de suas frases monorremáticas, chama, enaltece ou se refere a sua mãe. ‘Mamã’, para ele, é utilizado como nome próprio, como referência realmente própria ao ser que o gerou. Daí, transduzindo alagmaticamente, o bebê alcança, com o tempo e com o uso, a repetição do termo e do conceito de mãe a outras mulheres; e, da mesma forma, transduz nomes comuns, antes de uso ostensivo, a seres comuns e a usos denotativos comuns.

E o ‘muito medo’ aparece na frase seguinte: “Quando se entrava, o portão de ferro rangia de um modo que arrepiava a espinha”. Dessa vez, o acontecimento é marcado pelo rangido do portão de ferro que chegava a arrepiar a espinha; temos vários traços que riscam o medo: verbais, que marcam o eventos, tanto o principal quanto o secundário; nominais, que o embasam logicamente e referencialmente de modo mimético; conjuncionais, que ligam e que indicam o tipo de circunstância; preposicionais, que relacionam, unem e transformam categorias lexicais; articulares, que evidentemente articulam informações de modo também referencialmente mimético; e pronominal, que indica de forma indefinida e genérica seres que entraram ou que entrarão pelo portão; e, ainda, virgulares.

A frase seguinte continua a traçar gráfica e semanticamente o ‘muito medo’: “Era uma facada sonora, pelas costas abaixo”. Agora o traço frasal contém um único rema – um único *lékton* –: o verbo ‘ser’, indicador do acontecimento em sua potencialidade, em sua ocorrência pontual e não ligada ao tempo somente em sua realização passada, mas a todos os acontecimentos, passados, presentes ou futuros, em que o fato aconteceu, ou talvez tivesse acontecido ou ainda viesse a acontecer (o que ocorre também com o ‘quando’ que inicia a frase analisada no parágrafo anterior). A vírgula que separa ‘sonora’ da expressão adverbial ‘pelas

costas abaixo' foi traçada para separar dois atributos, o nominal 'sonora' do adverbial 'pelas costas abaixo', que caracterizam o tipo de 'fachada' (elementos de mesmo valor semântico-pragmático costumam ser separados por vírgula).

O quarto período opõe som e silêncio: "Depois vinha um silêncio de túmulo, onde as altas árvores da propriedade, carvalhos de galhos enlouquecidos, conversavam perigosamente conosco"; acrescentando, pelo traçado adverbial de lugar expresso por "onde", nuances locativas ao silêncio. Há a continuação do 'muito medo' – tema deste parágrafo, caracterizado pelo acontecimento da vinda do silêncio tumular e por meio da conversa perigosa dos carvalhos enlouquecidos. Os traços presentes na frase são verbais, nominais, articulares, adverbiais, pronominais e de pontuação.

A quinta frase continua a traçar o 'muito medo': "Olhava-se para aqueles ramos e sentia-se uma teia de aranha a formar-se-nos na alma". Contém três acontecimentos: a ação de olhar, a de sentir e a de formar; tudo isso por meio de verbos, pronomes, preposições, substantivos, conjunção e artigos, numa profusão sensível e pragmática do traçar literário.

No período seguinte, há ainda traços do 'muito medo': "Em dias muito tristes, particularmente chovidos, pendiam das ramagens fantasmas alvacentos". Desta vez são 'fantasmas alvacentos' que 'pendiam das ramagens' nos 'dias muito tristes'; nesse trecho, traços verbais e nominais são caracterizados por meio de atributos dirigidos à intensidade do medo.

Dessa forma, grammas e engramas se relacionam por meio do texto literário, formando afetos e sensações, estimuladores, por sua vez, de perceptos persistentes e enriquecedores dos próprios afetos e das muitas sensações. Os grammas traçados por engramas do artista provocam engramas no leitor, sendo eles os fixadores dos perceptos.

Mais alguns engramas e grammas do artista podem ajudar a experimentar o traçar estilístico das gramáticas:

Aquele mutismo suspenso, de gaiyota a pairar, fazia pensar nos ecos da sala de estar de uma pessoa reformada.

Em volta, mais algumas pessoas se curvavam sobre livros, com gestos lentos, de gota que cai de uma torneira mal vedada.

Mesmo ao pé de uma janela, avistava-se um fulano esguio, todo ladrilhado de luz, que escrevia de um modo pensativo, flutuante. (MAGALHÃES, 2011, p. 160)

A gramática de Gabriel Magalhães é próxima dos usos padrões do português europeu, e, nesses três trechos, assim como em muitas outras passagens da obra, percebemos um dos usos do autor que não se afasta do uso padrão e que identifica o seu traçar estilístico: o sabor do uso de vírgulas antes do aparecimento do traçar verbal, ora separando o sujeito do verbo por algum traçar atributivo, ora invertendo a posição do atributo adverbial, antecipando-o ao sujeito, à base substancial do acontecimento.

Destaquemos uma das orações destes trechos: “algumas pessoas se curvavam sobre livros, com gestos lentos” – o acontecimento é a leitura, marcada pelo rema ‘curvar-se’, o substrato pragmático da frase, seu sujeito, está indicado por traços nominal e pronominal, ou, mais propriamente, ‘prenominal’; a circunstância primeira é locativa – ‘sobre os livros’, à qual se segue outro traço adverbial, desta vez modal – ‘com gestos lentos’. E, assim, o escritor compôs esses excertos com maestria transdutiva saborosa e cheia de saber alagmático.

Adentremos nas nossas considerações por meio de um último trecho da obra, em que uma das personagens tinha cochilado na biblioteca, justamente aquele sujeito citado acima, o que tremia na presença de livros: “Acordou com a sensação de que alguém lhe tinha tocado na face, mas era apenas o sol da tarde que lhe aflorava o rosto” (MAGALHÃES, 2011, p. 161).

Mesmo para o que dorme com medo dos livros, é preciso aflorar-lhe o rosto com o calor do afeto na busca de perceptos, de conceitos e de funções – que são, respectivamente, objetos e resultados da arte, da filosofia e da ciência.

Contemplando a literatura para percepção de aspectos linguístico-gramaticais, reforçamos o que temos defendido para o trato com as gramáticas: é preciso que os professores de língua portuguesa alcancem uma pedagogia que sensibilize desde os bebês na creche, crianças na escola até os jovens no colégio e na universidade; é necessário, igualmente, que guerreemos contra os estigmas linguísticos, contra as violências simbólicas, contra as exclusões sociais e culturais, e contra toda forma de preconceito linguístico-gramatical.

Já que gramas são traços ou riscos, riscar é necessário, assim como o viver! E, já que riscar é preciso e viver não é “preciso”, risquemos e vivamos os paradoxos do dizer-se excessivo – do desejo do dizer –, do querer dizer o excesso.

Vivamos bem, contemplando e experimentado o belo e o bom; vivamos as nossas univocidades por meio de novos caminhos: “uma mesma voz para todo o múltiplo de mil vias, um mesmo Oceano para todas as gotas, um só clamor do ser para todos os entes” (DELEUZE, 1968, p. 388). Almejemos, juntamente, o desejo enquanto excesso, com a condição de atingirmos para cada indivíduo e para cada gota e para cada caminho o estado de excesso.

5 BENEFÍCIOS/CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA UM ENSINO IMANENTE DAS GRAMÁTICAS-REDE NA LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIMENTANDO A PARADOXALIDADE DOS TERRITÓRIOS LINGUÍSTICOS

Os capítulos 2 e 3, totalmente teóricos, possibilitaram-nos a construção do capítulo 4 que, à luz de teorias já existentes, constitui-se, principalmente, dos nossos posicionamentos e das considerações que pensamos ser viáveis para que os conceitos aqui tratados possam ocupar contextos diversos. Vemos que uma mesma primeira impressão pode se estender a diversos conceitos aqui trabalhados de Deleuze, de Guattari, de Serres, de Latour, de Morin e de Simondon. E, então, consideramos este trabalho, as relações dos seres, os ambientes de ensino e de aprendizagem como compondo um grande **plano de imanência**, traduzido como o espaço de habitação dos conceitos em plena potência. Segundo Deleuze, o plano de imanência é como um corte no caos – é como uma busca de consistência no infinito, sendo que o conjunto de todos os corpos sem órgãos é chamado de plano de imanência, e consideramos, ainda, que é lá onde a educação deve habitar.

Achamos por bem (re)afirmar que o desafio é realmente a recondução do ensino de gramáticas com embasamento modificador obtido nas teorias dos supracitados filósofos, de forma que, sim, “é possível compreender a linguagem, a língua e a gramática a partir de novas concepções trazidas por esses filósofos” (COSTA, 2019, 14). Salientamos, pois, que o principal objetivo é aplicar esses conceitos à educação, procurando, antes de tudo, ver a analogia deles em termos de sua verdade, riqueza e fecundidade. Nessa tarefa, atentamo-nos, ao máximo possível, para não utilizar os termos em transposições mecânicas e reducionistas. Todo o nosso esforço se dá em pensar, com base filosófica e inquietados pelos maus resultados da educação, novas vias de experimentação real para, especialmente, os ambientes de ensino e de aprendizagem escolar.

No livro *Bergsonismo*, Deleuze resume qual deveria ser, realmente, o ideal da educação: o aluno que deveríamos sonhar saindo dos bancos escolares se parecer figura semelhante ao grande filósofo. Escreve ele que “um grande filósofo [...] cria novos conceitos” que “ultrapassam as dualidades do pensamento ordinário e, ao mesmo tempo, dão às coisas uma verdade nova, uma distribuição nova, um recorte extraordinário” (DELEUZE, 1999, p. 125). Pois, Deleuze entrega ao filósofo o ato de criação que gostaríamos de conceder à juventude estudantil e, ao mesmo tempo, vincula essa criação à negação da univocidade da verdade que ainda pauta, sobremaneira, o ensino. (TEZA, 2016, p. 222)

Embasados pelas proposições do filósofo e pelo posicionamento de Teza (2016), também questionamos por qual razão nunca deveríamos deixar de lado a inclusão da filosofia nos programas curriculares?

É uma resposta difícil e de grande responsabilidade, mas o que existe de verdade e de logicidade na resposta, empolga-nos a não deixar de buscar explicações, motivos e exemplos para essa inclusão. Antes disso, é mais coerente passarmos pelas reflexões sobre o que é, afinal, a filosofia.

Enquanto a língua é a ferramenta que o filósofo utiliza para fazer a especulação e a generalização sobre os dados do mundo, a filosofia especula a realidade, buscando uma ordem para esse mundo especulado pela língua. Assim, pensar os objetos do mundo como possibilidade de conhecimento somente se torna possível pelo uso da língua; conceituar esses pensamentos e tudo que os rodeia em busca de compreensões e resoluções é possível por meio da filosofia. São os conceitos filosóficos que categorizam o mundo como ideia.

Vivemos uma realidade multidimensional e a filosofia se produz em conceitos múltiplos que atuam como funções-conceitos, provocando o pensamento a agir e aceitando afetos para se mover nessa realidade múltipla. Nesse contexto, a ciência e a filosofia (que seguem duas vias opostas; os conceitos filosóficos têm por consistência acontecimentos, de outro lado, a ciência tem por referência estados de coisas ou misturas) são as vias pelas quais os indivíduos se valem para pensar e agir. Assim sendo, se a filosofia é aquela que não para de extrair, por conceitos, do estado de coisas, um acontecimento consistente (DELEUZE e GUATTARI, 2010a, p. 164), concordamos o quanto ela pode incluir no ensino e na aprendizagem posturas de observação e atuação mais complexas, vivas, potentes, inclusivas e proveitosas.

A contribuição da filosofia é propor reflexões argumentativas e produtivas sobre a formação e sobre o ensino desejados, ações efetivas sobre as problemáticas detectadas, trocas potentes entre os indivíduos, percepções e

apreensões mais flexíveis e conscientes dos conhecimentos curriculares filosóficos, condições de debate e de prática intelectual, crescimentos afetivos, quantitativos e qualitativos nas comunhões com as intuições escolares etc.; tudo isso provocado pelo modo reflexivo de fazer e pensar a filosofia. As reflexões argumentativas e produtivas produzem ações que surgem para resolver problemas. A filosofia é uma caixa de ferramentas, e os conceitos são os utensílios existenciais, inventados para soluções e superações dos problemas que todo indivíduo vai encontrar no seu caminho durante o ato de viver.

Escolhemos a filosofia pela fuga de uma totalidade monoteísta e pela procura por pensamentos e ações complexas que abarquem as singularidades. As concepções filosóficas nos possibilitam a plural perspectiva que almejamos, pois nelas há a compreensão das subjetividades como configurações de um incontestável dinamismo e pluralismo, de posturas nômades e seguras, de ações concretas em verdade e inclusão. Fugindo, também, de inserções e imersões no emaranhado de sistemas desconexos e fragmentados, que não cessam de produzir signos que enquadram os indivíduos em padrões dicotômicos, geralmente dotados de limites intransponíveis para os quais não há uma razão, uma explicação, uma completude mínima possível, uma satisfação no desempenho e uma segurança gramatical para o indivíduo em seus contextos variados de uso linguístico. A filosofia traz um prisma multicolor que atravessa o tempo cronológico, que é pertinente à evolução dos contextos sociais por lançar, de forma constante, a possibilidade de novos olhares.

Escolhemos a filosofia pelo seu descompromisso com o absoluto, como nos enfatiza Trindade (2023), a filosofia “não possui compromisso nenhum com o Universal, com o consenso ou com a doxa (opinião). Seus caminhos são outros, ela opera por singularidades” (TRINDADE, 2023).

Escolhemos a filosofia por encontrar nela, paradoxalmente, a invenção de um pensamento afirmativo e de um pensamento de potência, algo singularmente fundamental para nós que defendemos a permanência do ensino e da aprendizagem das gramáticas na escola com sua positividade e potência. Não podemos e não queremos fugir dos questionamentos direcionados ao nosso campo de pesquisa, e a filosofia nos auxilia a encarar, embasar, (re)formular, (re)pensar. A filosofia nos traz questionamentos de toda ordem, desde as realidades políticas e sociais que determinam, fatalmente, a vida dos cidadãos, até as relações pessoais, as

construções cognitivas, a vida humana e não humana em geral. Ela, enquanto amiga da sabedoria, proporciona-nos cultivar uma moderação nas causas; afinal, não há “nada que compreenda melhor as coisas do mundo, os meios da história, da linguagem e do trabalho, que permita viver melhor e aceder à rara beleza” do que a filosofia (SERRES, 1993, p. 120).

Escolhemos filosofia porque, pelas suas características e especificidades, traz ricas contribuições ao ensino e à aprendizagem, criando possibilidades verdadeiras de reflexão, de crítica, de emancipação e de diálogos que a educação tanto precisa para avanços na gestão e no poder de transformação da realidade. A educação é a grande máquina responsável por uma grande maioria das transformações no mundo; dessa forma, os indivíduos dependem de uma educação filosófica, uma educação que perceba e considere a diferença na coletividade, a multiplicidade nas singularidades, o instável no estável.

Escolhemos filosofia pela sua verdade, profundidade e beleza. As afirmações de Serres (1993) concordam com essa beleza da filosofia e escolhem a palavra “bela” para conceituar como sua qualidade mais requerida (ao ser moderada pela sua própria beleza, manifesta a singularidade, a diversidade, a verdade, a novidade do mundo) e afirmam que, “quando a ciência e a razão tiverem atingido a beleza, então, não corremos nenhum risco. Como uma coisa bela, a filosofia afasta todo o perigo” (SERRES, 1993).

Entretanto, esperamos que fique evidente que não intencionamos apresentar, com base nos autores citados, a filosofia como um suposto e absoluto remédio para os problemas do ensino e da aprendizagem dos conteúdos gramaticais. Nossa intenção é pensar além. E, nesse pensar, nesse agir diferente, complexo e amplo, procurar trilhar possíveis caminhos nos quais os territórios gramaticais sejam contemplados por meio de uma perspectiva curricular baseada no pensamento rizomático e cartográfico, de Deleuze e Guattari, no método transdutivo, oriundo da teoria de Simondon, principalmente. Refletimos, questionamos, pensamos e teorizamos por concordar que,

as multidões munidas por ideais de transformação, e, sobretudo, por desejos de ver seus semelhantes tratados com isonomia, na exata medida de suas distinções, necessita de robustos instrumentos que lhes proporcionem a pavimentação dessas estradas rumo ao mundo que se pretende conquistar. Nesse diapasão, devemos reconhecer a filosofia como um dos meios mais eficazes para alterar realidades postas e impostas. Atemporalmente, a filosofia nos impele a questionar, a sair do lugar comum,

instigando a construção do pensamento crítico tão necessário neste tempo de desigualdades abissais e inversão de valores caros ao bem-estar da humanidade como um todo complexo e multifacetado. Atualmente, e, como brasileiros, podemos afirmar isto categoricamente: a filosofia, a partir de seus estudos, compreensão e apreciação se faz urgente. (NEGRI, 2019)

O ensino de gramáticas, apesar de inúmeros estudos filosóficos sobre linguagem e sobre línguas desenvolvidos no decorrer de sua história, permaneceu sempre descritivo e/ou normativo; para alguns estudiosos, a gramática normativa é um tipo de gramática descritiva, expondo o uso linguístico padrão, daí a conclusão de que tanto normativamente, quanto descritivamente, o ensino para as crianças tem se dado sobre algo pouco profícuo em função da restrição a modelos e paradigmas rígidos e pouco úteis, embora o processo linguístico seja algo consideravelmente criativo e transdutivo. Inicialmente, a gramática considerava apenas a fonologia, a prosódia, a etimologia e a morfologia; depois, a sintaxe, a semântica, negligenciando sempre as afirmações dos estudos filosóficos, sociológicos, psicológicos e antropológicos.

Teoricamente, a prioridade do ensino é o uso padrão da língua. Mas as evidências demonstram que, na prática, o aprendizado tem sido complicado. As razões disso perpassam pelas formas de ensino sectárias, pela negligência da pragmática gramatical no cotidiano escolar, pelo uso de modelos rígidos, pela apreciação de pressupostos linguísticos especulativos, pelo distanciamento entre as formas e suas variantes, e entre o seu ensino rígido e o seu uso pragmático e alagmático.

Escolhemos a filosofia por considerá-la uma via de descomplicação desse cenário e por encontrar nos conceitos aqui trabalhados os rumos para resolução dos sectarismos, das negligências, das rigidezes, das especulações, dos distanciamentos; enfim, da dicotomia existente entre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. De época em época, há a recontextualização dos conhecimentos segundo mudanças nas circunstâncias das condições humanas. Daí a necessidade de pensarmos em contínua conexão. Para isso, pensamos ser relevante considerar a convivência paradoxal e potente dos conceitos que sinteticamente reconsideramos nas linhas a seguir.

Por que o conceito de **individuação**? Vimos que, ao discorrer sobre o processo de individuação ao longo dos domínios individuados (tratando diretamente dos processos psíquicos, coletivos e cognitivos), Simondon nos oferece formas

ontológicas que servem para as individuações necessárias nos projetos educacionais contemporâneos. Nesses direcionamentos ontológicos, o conceito de individuação traz alternativas às existências, às necessidades e às atuações hodiernas do aluno, do professor, da escola e da ciência. Compreender o indivíduo na sua relação, como pontua Simondon, é dar visibilidade às trocas de conhecimento, aos processos culturais, às relações entre os sujeitos, à ação das redes de fluxo de informações, ao pensamento ontológico do mundo como processo e devir. Compreender a individuação dos alunos é considerar a capacidade e a necessidade de relações e de proveitos dessas relações afetivas, intelectuais, formais ou informais; é fazer de cada indivíduo um ser que, nas suas singularidades, cria, simula e inventa a si e ao mundo na vivência e nas conexões em redes sociais, afetivas e educacionais; é valorizar e experimentar a invenção, a comunhão participativa e a novidade como inerentes à formação dos indivíduos nos espaços escolares; é pensar a ontogênese do indivíduo, da escola e do conhecimento como (in)formação e transdução, como resoluções metaestáveis num campo supersaturado e potente que podemos identificar com o campo educacional, com a vida e com o mundo.

E como são essas resoluções metaestáveis? Falamos sobre a **metaestabilidade**, mais especificamente, nos itens 2.1 e 2.1.2, por considerar que é na troca de energia que se possibilita o surgimento de um novo pensar e de outro agir. A troca de energia ocorre por sistemas metaestáveis, e línguas e gramáticas são sistemas metaestáveis. Translínguas e transgramáticas são sistemas metaestáveis. Dentro desses sistemas existem os objetos técnicos que se potencializam e se concretizam na metaestabilidade, uma rede em constante estado de movimento em que não há estagnação (se há é muito frágil). Como Gilbert Simondon (1964) mesmo chamou, a metaestabilidade é a saúde do corpo que se faz por meio de uma estabilidade móvel (devir do real) e não um estado estático e cristalizado (ser do real). É em razão da metaestabilidade que o corpo não morre nem de faltas nem de excessos, de nenhum extremo. Ou seja, um desafio educacional contemporâneo é se manter nesse equilíbrio, utilizando as potências para não morrer; explorando o limiar e valorizando a sombra, numa espécie de experiência crepuscular; percebendo e levando em conta o caráter metaestável da/na educação; sendo capaz de colocar em jogo os cinco sentidos humanos (visão, audição, olfato, paladar e tato), potencializando a existência do ser. Assim sendo,

vendo os fenômenos, dando ouvidos às coisas, saboreando as experimentações, cheirando as singularidades e, sobretudo, tocando no acontecimento e em seus desdobramentos, numa experiência múltipla que reencontra e reaproxima as coisas de seus usos, de sua tecnicidade.

Por que a **tecnicidade** das coisas é importante? Segundo Simondon (2020b), a tecnicidade faz surgir e vibrar séries de objetos técnicos transformadores, já que, no tocante às suas funções, os objetos técnicos são sempre transformadores, sendo este o seu papel primordial: o objeto técnico transforma uma entrada e uma saída, sendo a entrada sempre uma transformação energética, e a saída, uma transformação estrutural (SIMONDON, 2020b). A técnica como energia que progride (não como meio, mas como ato, como fase de uma atividade de relação entre o homem e seu meio, como heterogeneização e singularização) retorna sobre o homem e lhe permite se modificar e evoluir, levando à criação de novos territórios existenciais. Guattari é um dos filósofos que, assim como Simondon, chama para uma harmonização entre homens e suas invenções técnicas, isso passa necessariamente pela consideração de uma ética das virtualizações/individuações/subjetivações operadas pelas novas tecnologias. Nessa invenção técnica, a tecnicidade é aquilo que transborda, que concretiza, que passa como informação, que está contida e que é expressa pela própria matéria. A matéria propõe um gesto, uma ação, propõe oportunidades para mudanças e, no caso do objeto técnico, a tecnicidade (a informação) contida retroage sobre os indivíduos, transformando-os, reconfigurando-os e produzindo novas subjetividades. Diante dessas considerações, vemos que “a normatividade está profundamente ligada à tecnicidade, definindo-a propriamente como troca ou metamorfose de energias, de formas, de estruturas, de processos e de informações” (OLIVEIRA e PEEL, 2022a, p. 10); e, a respeito da relação entre normatividade e tecnicidade, assim se expressou Gilbert Simondon: “o ser técnico existe, portanto, como um germe de pensamento, abrigando uma normatividade que se estende bem além de si mesmo” (2020b, p. 523). Simondon aponta, ainda, a normatividade como processualidade relacional presente no objeto técnico enquanto recurso entre o natural e o artificial (Id, Ibid), entre língua familiar e norma padrão, entre normatividade e variantes, sempre num processo alagmático.

E a **alagmática**? Como relacioná-la à gramática? As gramáticas são continuidades umas das outras, passando de uma a outra a partir do conhecimento

adquirido transdutivamente pelos passeios experimentais linguístico-gramaticais. Essa experimentação não ocorre se associada a disciplinas estanques e inflexíveis, mas sim numa processualidade alagmática. De modo cientificamente embasado, é preciso vivenciar nas escolas o que acontece, inconscientemente, dentro do primeiro campo de aprendizagem linguística: o processo familiar de aprendizagem das línguas e das gramáticas. Nesse processo, a vivência é transdutiva e alagmática, o ensino dos familiares e a aprendizagem dos bebês/das crianças acontecem sempre de maneira íntegra e múltipla, sempre por trocas, afetos e perceptos. Há aprendizagem porque há transdução; há transdução porque há alagmática (as trocas e as misturas – trocas de carinho e misturas de afetos, troca de informação e misturas de percepções, trocas de desejos e misturas de alegria, trocas de energia e misturas de aprendizado etc.). Trazendo essa conscientização alagmática para a aquisição e para o uso dos objetos linguístico-gramaticais dentro da escola, abrir-se-ão caminhos para um ensino com aprendizagens linguísticas transdutivas, já que será um ensino alagmático. Para Oliveira (2019b, p. 246), o processo alagmático é o que possibilita a individuação (operação amplificadora que deve ser estimulada pelos professores de língua); e, na escola, é necessário pensar em processos e em modulações, que, por meio da transdução como processo imanente, farão com que os alunos alcancem seus devires gramaticais.

E por que alcançar o **devir**? Partindo do pressuposto de que devir é conteúdo próprio do desejo; que devir é movimento, é transformação, é processo, é abertura; que, na linguagem da filosofia do acontecimento, devir é desterritorialização (GALLO, 2012), concordamos no quanto é importante e necessário uma educação-devir. Nessa orientação, a vivência da processualidade educacional é transdutiva, constituindo-se como descoberta contínua, potente e transfiguratória, na qual as atividades, partindo do ser, estendem-se em diversas direções e em múltiplas dimensões. Almejar o devir é considerar a experiência como travessia, o tornar-se como o vir-a-ser, o vir-a-ser como devir, o ponto de partida sem ponto de chegada, o caminhar como superação do ponto de partida. O devir é processo em potência contínua, é a experiência multidimensional, é o caminho sem ponto de chegada limitado e pré-determinado, ou seja, diante da complexidade imanente, o conceito de devir diz muito a respeito do campo problemático educativo contemporâneo, das necessidades de reconsiderações, de mudanças, de novo

pensar e agir que abarquem a multiplicidade linguística dos indivíduos, a paradoxalidade necessária dos saberes.

O **paradoxo**, por sua vez, é necessário, e muito; afinal, viver a paradoxalidade é viver a paixão do pensamento, segundo nos embasa a filosofia de Deleuze (2003), que nos diz que o paradoxo como paixão afirma que não podemos separar duas direções. Assim, num ensino de língua, em que a norma padrão é dever da escola e as variantes são inerentes ao indivíduo, é preciso pensar caminhos para além do senso único, posto que já é impossível desconsiderar a condição (ou a necessária condição) expressiva mutante do ser, bem como seus traços soltos, suas linhas livres, suas metamorfoses de afetos e de perceptos. Somos para Spinoza e para Simondon, relações, potências e modos e, assim sendo, constituímos-nos a partir de mutações, de graus, de modos – de existência, de compreensão e de significação (no mundo, no intelecto e nas linguagens); somos, simultânea e paradoxalmente, linhas e meios, afirmações e valores, sentidos e significados, incorporais e corporais. Logo, a lógica de considerar e saber lidar com as diferenças e as mutações.

Chegamos a outro conceito, pois as linhas e os meios, as afirmações e os valores, os sentidos e os significados, os incorporais e os corporais se explicam inteiramente pelo **ritornelo**, ou seja, pela processualidade do indivíduo. A educação que vivencia o ritornelo é aquela que caminha transdutivamente do mais íntimo (a variante familiar ou social) ao mais complexo (a norma padrão da língua) e, processualmente, faz o retorno do mais complexo ao mais íntimo construindo concretizações (resultado de cada fase, com inerente historicidade, encadeamento e continuidade). Compreender a composição linguístico-gramatical é a concretude que se precisa alcançar, pois o concreto é o resultado de um trabalho, de uma etapa, de um ritornelo. O ritornelo possibilita que o ensino, mesmo partindo das representações caóticas, não se estagne nelas; mas experimente a transformação linguística dos elementos e dos conceitos, numa disponibilidade contínua. É uma educação que transduz das variantes à norma padrão e da normatividade para as variantes linguísticas, sempre que necessário; pois, nos necessários contornos e retornos, alcança-se a possibilidade de vivência da totalidade das relações complexas do ensino de língua. Uma educação que, segundo Oliveira, Costa e Silva (2020c, p. 10), poderíamos chamá-la de educação-ritornelo, posto compreender as ênfases que caracterizam o movimento constitucional e transformacional dos

territórios (1. busca inicial por um agenciamento territorial/busca de uma saída do caos para a organizar um centro estável e calmo; 2. organização do agenciamento territorial; e, 3. saída do agenciamento territorial em direção a outros agenciamentos) como movimentos lógicos e ao mesmo tempo irracionais que devem ser feitos durante toda a vida.

A vida é cartográfica, a educação deve ser cartográfica, por isso, pontuamos a **cartografia**. Uma educação cartográfica preocupa-se com a conservação do humano, com a defesa de sua vida equilibrada e respeitosa, com a experimentação do desejo, do esforço, do impulso, do apetite, da volição, da afeição, do excesso, das variáveis e de seus variáveis estados. A cartografia é a diferença e a repetição de toda experimentação que respeite todos os agenciamentos, todas as experimentações e todos os devires oriundos do flunar ou da errância cartográfica, e uma educação-cartografia é o processo que resulta na aprendizagem-cartografia (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020c), numa intensificação e transversalidade das relações entre aluno e professor, professor e escola, indivíduo e mundo. A cartografia é da ordem do rizoma, consiste em desemaranhar suas enredadas linhas, além de instrumentalizar a resistência aos seus modos de objetivação e subjetivação.

Uma educação-cartografia é uma educação rizomática, que leva em consideração uma forma de pensamento reticular e não hierarquizado, oposta aos sistemas cognitivos de caráter unitário. O conceito de **rizoma**, por sua vez, nos embasa na perspectiva de que estruturas ou bases – sobre as quais o conhecimento é construído – dão lugar a processos horizontais de produção prática e real. Dessa forma, pensar o conhecimento como rizoma é pensar os saberes se comunicando potencialmente, atuando como linhas que se conectam e fluem em outras linhas, como teias de possibilidades, como multiplicidades de nós, de interconexões. Sendo assim, o rizoma rompe com a hierarquização de relações dominantes existentes entre os saberes, dando novas funções para o pensamento; agenciando múltiplas direções; fazendo surgir novos fenômenos. Segundo Gallo (2003), ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede uma nova fórmula de trânsito possível por entre seus inúmeros ‘devires’ e podemos encontrá-la na transversalidade.

A **transversalidade**, pois, é que vai gerar espaços para o trânsito das diferenças; implicar olhares inquietos sobre o mundo, numa sensibilidade afetável pela diferença da realidade; constituir linhas de devir; abrir espaços para a criação.

Nessa acepção, métodos de ensino transversais, por exemplo, são artifícios que não se limitam a propostas de incluir ou excluir (conteúdos, por exemplo), de classificar ou reclassificar, de definir e de resumir, mas sim de levar a pequenas revoluções nas práticas de ensino, em que são permitidas diversas deiscências (tais como a mobilidade, a flexibilidade, a abertura entre os saberes), possibilitando o reconhecimento do múltiplo e da diferença. Na transversalidade, a transdução é proposta pelas posturas cartográficas, sendo a cartografia constituída de rizomas e o rizoma composto por agenciamentos. Trata-se da necessidade de uma nova ética, de uma nova atitude no trato com os saberes, no entendimento, no ensino e na aprendizagem da língua; de uma postura transversal que afirme não só o múltiplo e a pluralidade, mas vivencie a multiplicidade e a complexidade. O tema da transversalidade se desdobra no tema das redes como redes comunicacionais. Essa postura propõe o funcionamento em rede de conexões e a inclusão do terceiro.

Uma nova ética, uma terceira via, a inclusão do terceiro é o que nos embasa em relação à teoria do **terceiro instruído**, teoria que defende a mestiçagem dos seres. Portanto, se o ensino e a aprendizagem se constituem de e para os seres, é inevitável considerar toda a mistura, toda a mestiçagem necessária para a coerência desse processo. Os cruzamentos inerentes ao indivíduo já começam com os genes de pai e mãe, depois com as exposições ao meio, com os familiares, com a igreja, com a sociedade.

Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se vários, desbravar o exterior, bifurcar em algum lugar. Eis as três primeiras estranhezas, as três variedades de alteridade, os três primeiros modos de expor. Porque não há aprendizado sem exposição, às vezes perigosa, ao outro. Nunca mais saberei quem sou, onde estou, de onde venho, aonde vou, por onde passar. Eu me exponho ao outro, às estranhezas. (SERRES, 1993, p. 15)

Cada novo cruzamento traz evolução para o indivíduo. Nesse contexto, a escola aparece como um dos principais cruzamentos; portanto, deve possibilitar grandes evoluções, que só vão ocorrer com a superação de ensinamentos dicotômicos, aqueles que desconsideram o terceiro. Na filosofia de Serres há a abordagem do terceiro instruído, que é de fundamental importância para se pensar a educação, lugar de explícitas e implícitas mestiçagens, misturas, composições diversas, inesperadas e desconhecidas da vida humana. Nesse ambiente é preciso conviver, assimilar, lidar com a língua, com a cultura, com os gestos, com os anseios, com as

formações prévias, com tanta diversidade e, ao mesmo tempo, trilhar um percurso pelo conhecimento que abarque todos os multifacetados humanos envolvidos. O próprio autor diz, em seu livro *O terceiro instruído*, sobre uma das grandes missões da pedagogia que é a condução para o exterior, uma ação pedagógica transversal e paradoxal, que oportuniza ao indivíduo vários caminhos: i. o alcance da passagem para o terceiro lugar; ii. o rompimento com a lateralidade (direito e esquerdo), com a dicotomia (ou isso ou aquilo), com o enquadramento (somente assim); e iii. o encontro de um terceiro lugar, que é o domínio das duas formas, a percepção de um terceiro modo e a segurança de transitar entre todos sempre e quando necessário. Quando isso ocorre, a aprendizagem acontece, e o indivíduo se torna um ser desterritorializado da sua posição original, reterritorializado em um terceiro lugar. Entretanto, esse terceiro lugar não é uma zona de conforto; um indivíduo des(re)territorializado alcança novas e outras passagens num movimento contínuo de invenção que é a aprendizagem, numa rede de conexão de saberes.

Assim, chegamos à **teoria ator-rede**, porque a proposta é trabalhar as gramáticas em rede, em coletividade, em transdução. Comumente, no início, a criança tem toda uma rede familiar e social, um leque de energias que a envolve e faz com que opere transdutivamente. O coerente seria que, ao chegar à escola, todo o processo de ensino e aprendizagem formal seguisse uma conexão com essa metodologia vinda de fora da escola, que verdadeiramente frutifica e produz aprendizagens. A escola não pode ser artificial, limitada, sem energia. A continuidade da troca de energias é a proposta para um ensino de gramáticas-rede.

O ensino de gramáticas-rede se dá com as **transgramáticas**. Se somos homens e mulheres de fases, nossas gramáticas são, também, fases; são fases do processo de individuação linguístico-gramatical. Assim, o que importa é compreender e estudar as gramáticas como fases do processo de individuação. As transgramáticas são as fases de individuações gramaticais, nas quais o indivíduo vem a existir, refletindo os seus caracteres, seus regimes e suas modalidades. As transgramáticas, quando alagmáticas, são transduções de desejos, de afetos, de signos – de excessos de alegria, de pura imanência. Essa compreensão se dá por meio da transdução, assim transgramaticamos.

A transdução arremata – e, de certa forma, engloba – todos os benefícios, todas as contribuições da filosofia que pensamos neste trabalho para um ensino imane das gramáticas-rede na Língua Portuguesa, para a experimentação e

vivência da paradoxalidade dos territórios linguísticos. Como defendemos, a transdução faz com que os agenciamentos e as experimentações partam do ser, por meio de processos alagmáticos, e possam se estender a diversas direções, como se múltiplas dimensões do ser surgissem ao redor das experimentações. Para acontecer a aprendizagem linguística e/ou gramatical é preciso esse movimento transdutivo.

A transdução tem o fluxo de passagem de um estado pré-individual (realidade não individuada) para um estado de transindividuação⁵⁶, que é o acontecimento da individuação transdutiva. No ensino e na aprendizagem da língua é o momento em que o indivíduo recebe estímulos linguístico-gramaticais do meio social e, assim, um sistema interno de ressonância coletiva é ativado. Em razão disso, desencadeiam-se respostas que possibilitam a materialização linguística e gramatical num objeto técnico concreto, efetivando as práticas rizomáticas transdutivas da processualidade.

A transdução posiciona as gramáticas como técnicas que são, constituídas a partir de conjuntos de traços adquiridos com a família, com o meio, com a escola, num processo de apropriação transdutivo e alagmático. E, como tecnicidade, as gramáticas são passíveis de um traçado harmônico, cuja experimentação é transdutiva e alagmática em todas as fases de aprendizado, em todos os ambientes de ensino, em todas as exposições do indivíduo. O aluno precisa saber criar suas relações, enfrentar seus problemas e inventar suas resoluções, suas gramáticas. Dessa forma, ele precisa ir ao plano de imanência, uma zona de pura potência criativa, de (des)organização orgânica psíquica, de vivência transdutiva, de compreensão da natureza e de percepção da funcionalidade da língua em uma realidade paradoxal.

A transdução permite as efetivas experimentações linguístico-gramaticais, dentro do ensino de língua portuguesa, quando o indivíduo produz seus avanços linguísticos transdutivamente, pois todas as suas enunciações são aberturas ou deiscências de contextos coletivos para os acontecimentos de sua vida individual, e vice-versa, num movimento de dupla captura, de aproveitamento e evolução.

⁵⁶ Segundo Novo (2019), o transindividual se compõe como saída para a combinação entre as fases do ser, do pré-individual à individuação psíquico coletiva [...] se apresenta também como um tipo singular de intersecção que visa resolver a composição entre o físico e o vital, e o singular e o coletivo. Aparece, com isso, a coexistência entre os dinamismos que disparam individuações e que correspondem tanto à necessidade de repor o que garante a metaestabilidade, quanto ao conjunto de relações transindividuais que sugerem uma revisão das noções de subjetivação e identidade.

Na transdução, o conhecimento não se satisfaz com conceitos preexistentes ou com repetição entre termos fixos e dados a priori. Na transdução não há ação de simulação, nem consideração de uma realidade que seja diferente do natural ou que queira substituí-lo. Ensinar transdutivoamente é assumir o conhecimento como a solução contínua – não uma solução nos modos de conclusão, como nos conhecimentos indutivos e dedutivos – dos campos problemáticos de tensões; conhecer transdutivoamente é olhar o mundo mais de perto, com maior nitidez, possibilitando criar soluções que abarquem todas as diferenças presentes no contexto, dimensionando-as, porém, sem sintetizá-las ou concluí-las.

Escolhemos a filosofia porque transdução, individuação, metaestabilidade, tecnicidade, alagmática, devir, paradoxo, ritornelo, cartografia, transversalidade, complexidade, terceiro instruído, teoria ator-rede e outros conceitos aqui refletidos possuem a função de produzir experiências, momentâneas, contínuas ou duradouras, que dissolvam as classificações hierarquizantes, as dicotomias totalizadoras e os olhares enquadrados presentes nas realidades cotidianas do ser, tais como a realidade social, educacional, profissional, de pesquisa, de formação etc.

Escolhemos a filosofia por ela permitir potencializar e cuidar da instauração do um plano relacional do ser, produzindo a ressonância e a conectividade entre as múltiplas dimensões da realidade, entre as redes de relações. As conexões possuem potências que merecem ser potencializadas e cuidadas, como nos ressalta Deleuze (1997), quando afirma que “o problema coletivo, então, consiste em instaurar, encontrar ou reencontrar um máximo de conexões. Pois as conexões (e as disjunções) são precisamente a física das relações, o cosmos” (p. 62); constituindo-se, ainda, como a confirmação de que o indivíduo é fluxo e devir, daí a importância da transdução que, alagmáticamente, conduz os conhecimentos, as percepções, os afectos, as emoções e as ações.

Escolhemos esse caminho de defesa de uma educação mais filosófica por causa desses benefícios e pelas infindáveis possibilidades que guardam em si o caos, a metaestabilidade, o plano de imanência, ou seja, os campos de ensino e aprendizagem, mas que ainda estão sob a guarda de metodologias que só veem o pensamento ordinário. A filosofia é o caminho de superação da rigidez dessas metodologias que ainda vigoram majoritariamente.

Superar a rigidez dos modelos implica mudar tudo que enrijece [...]. Será preciso que haja espaço livre para o tatear do aluno, que já se transformaria em experimentador implicado pelo plano de imanência. A escola deveria mirar ser caótica tanto quanto possível, pois só o caos guarda em si as possibilidades de superação do pensamento ordinário. Somente se a educação se propuser a não ser a repetição mecânica de conceitos da física, da biologia, da história, da história da filosofia; somente se a educação se propuser a ensinar a pensar com vistas a novos conceitos e fazer, desta maneira, de cada um “um grande filósofo” que, ao menos um pouco, ela cumprirá seu verdadeiro papel. É assim que pode surgir a escola que ensina a construir os novos conceitos e não a repetir os velhos. Em suma, ensinando a filosofar, ensinando a pensar o extraordinário, a pensar aquilo que foge ao ordinário, ao pré-estabelecido, ao reificado que ela possibilitará a cada aluno fazer a própria ressignificação de suas experiências, concederá a cada um a condição de ser parte do processo de criação do mundo em que vive. É dessa reorganização escolar que poderão sair verdadeiras pessoas que constroem pelo próprio pensamento o modo de organização do próprio saber, e que serão, enfim, capazes de superar o mal-estar desse mundo estandardizado. (TEZA, 2016, p. 226)

É com a filosofia – como uma nova imagem do pensamento, mais sábia, reflexiva e inclusiva – que se chega ao novo, pois “não imaginamos um grande filósofo do qual não se pudesse dizer: ele mudou o que significa pensar, ‘pensou de outra maneira’” (DELEUZE & GUATTARI, 2010a, p. 63). No nosso foco de reflexão, o traçar linguístico é processualmente uma ação transdutiva, constituindo-se linguisticamente e gramaticalmente como uma abertura dos contextos aos acontecimentos, como uma flexível postura de experimentação do novo, da diferença, das outras possibilidades, de contínuas tentativas. Entendemos que ultrapassar os entraves tidos até agora e, então, viabilizar a aprendizagem é uma função urgente da escola, é essencial para o indivíduo e, talvez, a única oportunidade de aprendizado formal que ele terá na vida; contudo, vemos que a escola (incluindo aqui todas as esferas responsáveis) ainda não tomou para si toda a responsabilidade de transformação que perpassa pela existência de objetivos vitais, culturais, sociais ou político-educacionais bem definidos, política de inclusão do terceiro, contemplação da complexidade do ato do ensino e da aprendizagem, ultrapassagem da dicotomia e subalternização do ensino de língua portuguesa, especialmente no componente da gramática da norma padrão, em que ainda falta prática e entendimento de seu funcionamento. Nas palavras de Luft (2006), “praticar a gramática é o que falta na escola. Ler (ler e ler), debater, escrever (escrever e escrever). Tudo isso é gramaticar – o melhor método de ampliar, reforçar e agilizar a gramática, a de todos e a de cada um em particular” (LUFT, 2006, p. 84).

(IN)CONCLUSÕES NÔMADES

Nosso desejo, enquanto excesso que almeja trazer os outros para nós, dirige-se para a sugestão de agenciamentos ou encontros – somente isso. (Arte-Cartografia, p. 109)

A vida é feita de encontros. A escola é um dos ambientes mais propícios para os encontros positivos. É nesse movimento de encontros e de agenciamentos que as coisas acontecem. Por desejarmos, apenas, agenciamentos e encontros, consideramos o quão nômades – segundo a teoria deleuzoguattariana – somos na vida, no ensino, no aprendizado.

A teoria dos nômades de Deleuze e Guattari nos diz acerca dos modos de se mover no espaço e de efetuar encontros. Assim como a reversão do método, proposta pela cartografia, o nômade é aquele que consegue andar sem um destino pré-estabelecido, mas numa experimentação na qual estar errante e não possuir residência fixa são situações caóticas, de onde se tira verdadeiras potências. Dos significados e dos usos da palavra nômade que nos interessam para nomear essa parte do trabalho, destacamos um ainda mais antigo, que vem do grego *nómos*, significando partilha, distribuição; ou, ainda, desdobramento, desenvolvimento de algo. A palavra *nómos*, na Grécia Arcaica (ainda antes de Platão e Aristóteles), já possuía ligação com uma lei imanente que brota do encontro, ou seja, já era uma procura por ultrapassar uma lei transcendente (que nunca mudava e que determinava uma organização do mundo de forma exclusivamente vertical, hierárquica). A lei imanente traduzida pela palavra *nómos* se fazia no próprio encontro, e consistia na maneira de cada coisa se distribuir pelo espaço de acordo com os encontros que se faz; deste modo, considerava o estado sempre metaestável do ser, as suas contínuas fases de (re)construção do pensamento. Para esse momento,

vivemos uma fase de desconstrução de valores para tentarmos dialogar com diferenças que passamos por tanto tempo ignorando, ou seria essa de fato uma nova maneira de lidar com a vida? Nos baseando em um processo de vivência e aprendizado totalmente particular, inerente ao que cada um julga ser o melhor de acordo com seus interesses? É preciso considerar que cada conceito é fruto de um entendimento. Será que mudamos como seres humanos? A mesma riqueza de oportunidades, caminhos e escolhas que fazem com que a vida tenha se tornado tão ampla, pode ao mesmo tempo trazer a agonia e a pressão de tantas possibilidades. Como trilhar tantos

caminhos? Como entender tantos atalhos? E o que perseguir considerando apenas a jornada, e não a linha final? (QUINAFELEX, 2018)

Toda a teoria desenvolvida neste trabalho abarca essa postura da experimentação. Em razão disso, podemos concluir que fizemos um percurso válido, uma trajetória alegre, uma pesquisa feliz. Sem necessitar olhar fixa e demoradamente para os pontos de partida e sem questionar demasiadamente o ponto de chegada, foi no percurso que colhemos tantos frutos, realizamos encontros e construímos afetos positivos com o tema. Habitamos territórios e nos transduzimos neles.

Ressaltamos a nossa consciência de que alunos, professores, coordenadores e outros profissionais da escola não são os responsáveis totais, maiores ou únicos pelos fracassos e nem pelas mudanças necessárias nos campos de ensino e de aprendizagem. É sabido o quanto a continuidade de um ensino de gramáticas e de língua acrítico, mecânico e sem reflexão (mesmo diante de pesquisas científicas que apontam para a necessária mudança) tem o endosso das classes mais superiores do organograma da formação, criação e admissão de propostas e de ações curriculares. Somos conscientes do quanto as mudanças perpassam pelas questões políticas e que, para que um ensino transdutivo e transformador chegue até o aluno de forma mais abrangente, institucional e igualitária, os projetos precisam ser determinados pelas classes que detêm o poder de decisão das questões educacionais, o que é uma tarefa a longo prazo. Em curto prazo, numa postura otimista, almejamos que professores possam ter acesso a essa proposta, realizando-a, mesmo que de forma mínima e em pequena escala.

Se considerarmos que um dos passos para habitar e transduzir por entre os territórios é, primordialmente, libertá-los de crenças e discursos dominantes, de forma a desterritorializá-los, consideraremos que, no que se refere aos territórios linguísticos e gramaticais, esse processo implica mudanças de postura diante, especialmente, da relação entre o funcionamento dos usos padrões da língua e das variedades linguísticas. Foram Deleuze e Guattari que nos disseram que, “na verdade, não basta dizer Viva o múltiplo. É preciso fazê-lo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe” (DELEUZE; GUATTARI, p. 14).

Para fazer esse múltiplo real, levamos em conta nossas inquietações primárias e continuamos num aprendizado contínuo e construtivo de argumentar e fundamentar uma libertação dos discursos dominantes que permeiam e que estancam o ensino de língua. Consideramos o mergulho realizado, embora de cunho introdutório, a concretização de uma tríade: agenciamento, experimentação e devir; que almejamos, igualmente, para os professores e para os alunos envolvidos em todo processo escolar. Desejamos que mergulhem, que nadem e que flutuem na língua por meio de agenciamentos e de encontros afetuosos com as palavras, experimentando-as como excesso prazeroso e fluido em suas vivências pedagógicas. Na mesma medida, aspiramos que todo nosso trabalho seja uma via reflexiva e facilitadora da conjugação de vontades da potência, de socialidades profícuas, de vivências múltiplas, de experimentações afetuosas entre alunos e professores em seus períodos de ensino e aprendizagem. Esperamos o trato paradoxal das línguas e dos componentes da língua, posto que concordamos com Barthes (2013, p. 26), no sentido de que “uma língua, qualquer que seja, não reprima outra: que o sujeito futuro conheça, sem remorso, sem recalque, o gozo de ter à sua disposição duas instâncias de linguagem, que ele fale isto ou aquilo segundo as perversões, não segundo a Lei”.

Como a nomeação deste tópico já denuncia, consideramos nômades os nossos pensamentos atuais; nômades, particularmente, pelas significações supramencionadas da palavra e de sua origem e, especialmente, pela necessidade de destacar a condição fluida que dá a este estudo toda uma abertura de continuidade, de complementação, de remodelação em virtude de estarmos tratando de territórios tão dinâmicos como a língua, o ensino e a aprendizagem. Assim como ressaltamos em Silva (2019), possuímos a consciência de que o nosso trabalho carrega a chama da inconclusão, sendo pertencente a um processo de permanente fazer, repensar, (re)construir avaliações, realinhamentos e ressignificações contínuas e necessárias, em razão do campo de estudo ser o ensino, e esse se caracterizar pela dinamicidade, vivacidade e inerente transformação. Portanto, estas considerações dizem respeito, especificamente, ao ponto de raciocínio em que pausamos hoje.

Debruçamo-nos no que propomos, construímos pensamentos e os expusemos em defesa da utilização de concepções filosóficas contidas, principalmente, na teoria da transdução de Gilbert Simondon e na filosofia do

acontecimento de Gilles Deleuze; construímos as linhas segmentárias transgramaticais que propomos, à luz das abordagens filosóficas, para que possam contribuir na superação da dicotomia persistente e na experimentação dos paradoxos entre os objetos da pesquisa: as variantes linguísticas e o uso padrão da língua.

Diante da inquietação primeira apresentada, que se refere à urgência da experimentação efetiva do campo de imanência existente nos processos técnicos da aprendizagem linguística, tecemos argumentos em relação à necessidade e à possibilidade da vivência paradoxal entre os territórios linguísticos e gramaticais, tornando-se linguístico-gramaticais; apontamos tal vivência como via de ultrapassagem da dicotomia, de experimentação de novos caminhos e de utilização de dispositivos para um desabrochar da percepção acerca da efetividade dessa paradoxalidade.

Grifamos que o paradoxo é a afirmação de dois sentidos ao mesmo tempo – a afirmação da complementaridade – e questionamos por que não experimentar a paradoxalidade dos territórios linguísticos. Como resposta, apontamos toda a incoerência de, ainda em tempos atuais, considerar-se os componentes de uma língua como concorrentes e discordantes. O paralelo que construímos entre a ideia de processo transdutivo, presente na filosofia simondoniana, e o processo de ensino da língua portuguesa comprova a possibilidade da vivência paradoxal e, portanto, a incoerência da dicotomia, ou seja, da colocação dos componentes em posições discordantes.

É viável conduzir os aprendizes por caminhos em que a língua portuguesa e seus conteúdos gramaticais possam ser vistos e tratados com ancoragem na filosofia do acontecimento. A transdução que propomos como ação para a processualidade escolar é do real, do acontecimento e não cabe em modelos predeterminados; assim, as linhas segmentárias apresentadas se portam como vias metodológicas, como caminhos de efetivação da relação transdutiva que vai se desenrolar singularmente diante das potências, das necessidades e do desenvolvimento peculiar de cada indivíduo. A efetivação do sistema 'língua familiar do indivíduo' → 'convívio com outras gramáticas' → 'intermediação do professor' → 'tomada de consciência' só se dará se for de maneira transdutiva; e isso é o que respondemos após a construção de todo este trabalho.

Partindo do pressuposto de que muitas práticas nascem, precisam ou se reforçam a partir de teorias, consideramos que atingimos o objetivo de participar de produção teórica que poderá embasar os possíveis e futuros caminhos transdutivos no campo do ensino e da aprendizagem. Com esta produção, oportunizamos exercícios de desconstrução das dicotomias no ensino de língua. Um novo pensar é o primeiro passo para um novo agir.

Dentro desses propósitos desenvolvemos os objetivos específicos que assim consideramos realizados:

- No Capítulo I nos propusemos a apresentar as inquietações, os objetivos, a justificativa, os aspectos teórico-metodológicos e o percurso da pesquisa. E assim se deu sua constituição. Nessa parte, atingimos o objetivo de, especialmente, expor a continuidade e a atualização que fizemos a partir de outras pesquisas e, portanto, consideramos válido mencionar alguns trabalhos nossos e de parceiros que tanto nos embasaram e inspiraram nesses anos de pesquisa. O percurso da pesquisa se tornou uma parte mais importante do que havíamos pensado inicialmente, pois acabou por apresentar ao leitor uma ordem cronológica dos estudos de pesquisadores que facilitará consideravelmente a compreensão do leitor acerca de todo o processo de crescimento intelectual e escolha da temática para pesquisa;
- No Capítulo II, nosso objetivo girou em torno da exposição de alguns destaques concernentes à vida, às obras e às perspectivas existenciais dos seis principais autores que embasaram toda a pesquisa. Para cumprir esse objetivo, discorremos sobre as defesas, os feitos/conceitos e as influências dos autores, tentando não realizar relatos bibliográficos, mas um texto que trouxesse uma visão de cada um e que, com a leitura desses trechos, fosse possível obter uma compreensão, especialmente, dos principais conceitos criados e defendidos por eles;
- Nos capítulos III e IV, cumprimos com a proposta de teorizar acerca da língua, da norma e das variantes linguísticas, fazendo com que o leitor visualizasse conceitualmente e funcionalmente as definições e os tratamentos de cada componente dessas mediações rizomáticas. E, em seguida, utilizamos conceitos filosóficos na construção das linhas segmentárias para tratar, de

forma transdutiva, da língua, da normatividade e das variantes linguísticas nos processos educacionais;

- Realizamos, no último capítulo, a defesa da habitação em territórios paradoxais, da experimentação dessa vivência múltipla entre o uso padrão da língua e as variantes linguísticas. Para isso, propusemos a desconstrução da relevância dada à contradição entre os territórios linguísticos e os gramaticais, instigando o auxílio mútuo entre os saberes distintos.

Cumprindo esses objetivos, atravessamos diametralmente a insistente fixação binária que enquadra os caminhos metodológicos, os estudos e os planejamentos, bem como as práticas pedagógicas, em “variantes linguísticas x norma padrão da língua”; construímos outros pensamentos e apresentamos outras possibilidades metodológicas, cartográficas e transdutivas como novos e dinâmicos caminhos de criação de rizomas entre os saberes linguísticos e os gramaticais, que devem ser vivenciados, quanticamente, como complementares entre si.

É certo que defendemos o alcance do uso padrão da língua pelo indivíduo que tem acesso à escola, mas esse alcance é gradativo e rodeado de parceiros que, outrora, não eram considerados. Concordamos, pois, que a fixação pura e simples da normatividade gramatical padrão não se compatibiliza com essa nova forma de ensinar e de aprender, baseada no saber-fluxo, ou no saber-trans.

Essa nova forma altera as concepções de ensino e de aprendizagem da gramática, que passa a ser “das gramáticas”, necessitando deixar de ser, por exemplo, apenas descritiva ou normativa e dando aberturas para composições do que está dando certo com o que precisa ser acrescentado no lugar do que vem dando errado, considerando o ensino um instrumento para a transdução, para a mestiçagem, para a multiplicidade e para a transversalidade.

Utilizando-nos das palavras de Escóssia (2003), torna-se necessário não apenas inventar o novo, mas reinserir o velho, atualizando-o, para criar um presente sob o apelo do futuro, o que significa correlacionar normas e valores, apreendendo o sentido da ética da metaestabilidade, em sua exigência de relação entre passado e futuro virtuais.

Os agenciamentos, bem sabemos, também são atravessados por polos de conservação e por polos de conversão; que não são necessariamente opostos, mas que estão sob a ótica da imanência e do paradoxo, sendo que a existência tende a

repousar no que é relativamente estável (nos lugares de reconhecimento de si e do outro, nas repressões, regras, instituições etc.) e a produzir conforme as urgências do instável no campo do desejo (nas transgressões, ressignificações, redescobertas, invenções etc.) (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020a). Nesse equilíbrio necessário de pensar conjuntamente o estável e o instável, ouçamos, mais uma vez, as contribuições de Deleuze e Guattari (1980), “com efeito, já não há modelo algum, ou melhor, é um modelo de devir ou de heterogeneidade que se opõe ao estável, ao eterno, ao idêntico, ao constante” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 447); dessa forma,

objetar-se-á que é uma contradição fundar o modelo no devir, na diferença ou no impróprio, entretanto, trata-se mais de um paradoxo do que de uma contradição. Fundar o modelo no devir significa, ao mesmo tempo, desfundar e desnortear o pensamento: o mais e o menos vão nas duas direções num devir-louco, “marcado por ‘traços’ que se apagam e se deslocam com o trajeto” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 472). Objetar-se-á também que uma tal lógica carece de precisão ou exatidão, porém, uma tal lógica “não seria nem inexata como as coisas sensíveis, nem exata como as essências ideais, mas anexata e entretanto rigorosa (inexata por essência e não por acaso)”. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 454)

Urge, então, considerarmos a abdução e a transdução como processos a serem incluídos no ensino e na aprendizagem do uso linguístico padrão, deixando a exclusividade de uma ou de outra gramática e considerando as pressuposições das humanidades contemporâneas. É preciso, pois, considerarmos a criança como um indivíduo de fases, de platôs e de segmentos, e, ponderando os seus rizomas, as suas segmentaridades, tanto linguísticas, quanto sociais, econômicas, físicas e biológicas; é necessário cartografarmos, para cada infante, percursos criativos e que considerem a língua maior e as línguas menores de cada indivíduo participante de uma classe (OLIVEIRA, 2019b, p. 245).

Toda a produção de um trabalho, no qual propusemos conceitos filosóficos para pensar e agir em ambientes de ensino e de aprendizagem, deu-se em razão de acreditarmos, assim como Deleuze, que a filosofia, sendo conceituações do real, da prática, pode e deve sair da teoria e fazer sentido diretamente no cotidiano, pois está disponível e é possível de ser imediatamente utilizada.

Dessa forma, a filosofia nos métodos educacionais viabiliza o pensamento de ser, efetivamente, capturado pela vida e vice-versa, dando luz e compreensão às categorias flutuantes, ansiosas por fazer entender a invenção, a mobilidade e a criação incessantes que permeiam esses contextos.

Diante dos nossos últimos aprendizados à luz da filosofia do acontecimento, compreendemos que é possível (e necessário!) refletir e produzir cientificamente sem estar por inteiro dentro de métodos consolidados e das formalidades da pesquisa enquanto ciência que se limita a comprovar verdades, a doutrinar, a apresentar modelos e limites. Posicionamos nosso trabalho como ponto de partida, como dinâmica de experimentação e, assim, ousamos tratá-lo como conhecimento provisório, como verdade transitória, como processualidade aberta e passível de novos e necessários estudos complementares ou transformadores, mas que possa, no ponto até aqui construído, já servir de instigação para novos olhares, caminhos, pesquisas e ações no campo das ciências humanas; nosso desejo é que ele exista de forma a propor uma palpável variedade de procedências e caminhos para o trabalho de construção das tarefas de ensino e também de outras pesquisas.

Todo o ensino e a aprendizagem, todo o trato com a língua e com seus componentes e todo o ambiente escolar têm potência de arte, de movimento, de ação, de acontecimento, de infinitude de saberes. Nessa perspectiva, as metodologias precisam ser arte-cartográficas, ou seja, redes infinitas de agregação de imagens que envolvam agenciamentos, problemas, ajustes, erros, acertos, novas aproximações, dúvidas e devires (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020b); precisam ser translaçadas e estar em contínua metamorfose, feitas de formas, mas de formas provisórias, prontas para novos pontos de vista técnicos, éticos e estéticos, sempre que precisarem enfrentar os erros, as conexões e os ajustes da transitividade da vida; precisam criar possibilidades de contemplação do movimento educacional, de usufruto das heciedade e das experimentações do devir; precisam da abrangência existente nas filosofias da multiplicidade, do acontecimento e da cartografia, que buscam em diferentes territórios as especificidades necessárias para compor seu território dinâmico; precisam se perceber e se compreender como processos naturalmente dinâmicos, complexos, interativos, múltiplos e criativos. Uma educação assim vivencia os rizomas, os vários pontos de intersecção, os infinitos (re)começos nos meios. É uma verdadeira educação nômade, cartográfica, transdutiva. Somente a educação nômade, cartográfica e transdutiva conseguirá lidar proficuamente com a coexistência entre previsibilidade e caos e, portanto, dará conta de abarcar

o tratamento da diversidade e ultrapassar as oposições inerentes ao ensino de língua, que ultrapassa a postura de usufruir de regras gramaticais apenas como aprendizado de classes gramaticais, mas que sejam vivenciadas pragmaticamente, além dos contextos e conceitos fixos, e que

provoque uma imaginação signal, uma abertura, umas possibilidades, reportando assim ao verbo-ação-ato existente na língua, na Língua Portuguesa, nas gramáticas e, definitivamente, deixando de limitar-se ao corpo-substantivo-objeto rígido. A escola deveria, então, deixar de trabalhar apenas com deduções e induções gramaticais, decidindo pela transdução como possibilidade e potencialidade de criar línguas com ovos e corpos sem órgãos. (OLIVEIRA, 2021a)

Foi para pensar uma educação assim, como nas palavras acima, que mergulhamos no caos fornecido pelos tipos de pensamentos como os de Deleuze, Guattari e Simondon, assim como os de Serres, Latour e Morin. A transdução conserva e integra os aspectos opostos (SIMONDON, 1958), por isso é a linha de fuga principal proposta por este trabalho. É em Deleuze e Guattari (2000) que confirmamos o quanto a linha de fuga marca, ao mesmo tempo, a realidade de um número de dimensões finitas (que a multiplicidade preenche efetivamente), a impossibilidade de toda dimensão suplementar (sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha) e a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre o mesmo plano de consistência ou de exterioridade (sejam quais forem suas dimensões) (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 17).

Portanto, como vimos em Deleuze, é possível a existência de relações opostas que não se excluem mutuamente, mas que se estabelecem numa relação paradoxal, e é nessa linha de pensamento que traçamos a transdutividade como método para construção da vivência paradoxal entre os objetos de pesquisa deste trabalho: a normatividade e as variantes linguísticas, objetos da vida mutante da qual somos parte. E,

Somos, destarte,
expressões mutantes,
traços soltos,
caminhos híbridos,
linhas livres,
metamorfoses de afetos e de perceptos;
ou deveríamos sê-lo.
Somos, para Espinoza e para Simondon,
relações, potências e modos;
não somos substâncias;
consequentemente, sendo relações e potências,

constituímo-nos a partir de modos ou graus -
modos de existência, modos de compreensão e modos de significação
(no mundo, no intelecto e nas linguagens).

Somos linhas e meios, somos afirmações e valores,
somos sentidos e significados, somos incorporais e corporais;
logo, devemos assumir nossas diferenças e nossas mutações,
para que sejamos paradoxalmente íntegros e quebrados
(nossa inteireza deve ser igualmente ética, estética e lógica;
assim como nossa quebradeira).

Somos, destarte,
linhas, segmentos e traços,
em todas as nossas formas de expressão,
sejam elas linguístico-gramaticais,
musicais,
visuais,
teatrais,
ou de qualquer outra espécie;
e, portanto, devemos traçar nossas vidas
nós mesmos.

(OLIVEIRA, 2021b)⁵⁷

⁵⁷ reestruturação do texto original feito pela autora para compor a poética do momento nômade (in)conclusivo deste trabalho;

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo, Livraria Acadêmica, 1943.

ANTONELLO, Claudia Simone; CAMILLIS, Patricia Kinast De. **Da translação para o enactar**: contribuições da Teoria Ator-Rede para a abordagem processual das organizações Cad. EBAPE.BR, v. 14, nº 1, Artigo 4, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/Km9cMXXFwpXTYL9WTrS7R3h/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 25 ago. 2023.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. 1ª ed. 8ª impressão. São Paulo: Parábola, 2017.

ARAGON, Luis Eduardo Ponciano. Individual, nos individual e individual em nós: a transindividualidade do conhecer. **Filosofia e Educação**, V. 6, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/1756/1811> Acesso em: 18 mar. 2022.

BAGNO, M. **Gramática, pra que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BARCELOS, Valdo. Gilles Deleuze e Félix Guattari – o entre-lugar de duas vidas. REU, Sorocaba, SP, dez. 2011. In: COSTA, Priscila Venâncio Costa. **Gramática**: uma reflexão sobre os fluxos de saberes entre a (des)territorialização gramatical e a formação do professor de língua portuguesa no currículo do curso de Letras. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, 2019.

BARROS, Gustavo de Almeida. **Da individuação em Simondon ao inventar-se pela educação infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2015.

BECKER, R. C. **Direito e poder em Vigiar e punir**: os conceitos de dispositivo e diagrama em Michel Foucault (uma leitura a partir de Gilles Deleuze). Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito, 2014.

BERGER, Peter L.; THOMAS, Luckmann. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

BLANCO, Gabriela Dias. Pragmatismo e teoria do ator-rede no estudo de controvérsias tecnocientíficas: refletindo sobre potencialidades e desafios. **Revista Contraponto** - Edição Especial VIII Seminário Discente, v. 7, n. 2, 2019.

BOUSQUET, Joe. In: DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Trabalho originalmente publicado em 1969).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **PCNs Língua Portuguesa - Ensino Fundamental Brasil. Secretaria de Educação**. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Caio César. **A teoria da individuação de Gilbert Simondon: os modos físico e biológico de individuação**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Filosofia, da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2016. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-14082017-130615/publico/2017_CaioCesarCabraal_VOrig.pdf Acesso em: 13 abr. 2023

CALLONI, Humberto. Contribuições ao estudo de Michel Serres. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 8: 143-155, 2003. Disponível em:
file:///C:/Users/rosel/Dropbox/PC/Downloads/903-Texto%20do%20artigo-1870-1-10-20090510.pdf Acesso em: 20 abr. 2023.

CAMPOS, Jorge Lucio de; CHAGAS, Filipe Chagas. **Os conceitos de Gilbert Simondon como fundamentos para o design**. Biblioteca on-line de ciências da comunicação, 2008. Disponível em:
<http://www.bocc.ubi.pt/pag/campos-jorge-chagas-filipe-conceitos-de-gilbert-simondon.pdf> Acesso em: 19 maio 2022.

CAPRA, F. **O tao da física**. São Paulo: Cultrix, 1983.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Acontecimento e história: pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas. **Trans/Form/Ação**, 28 (2), 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/LMC3NXVZmXCH3bHswZSczqq/#> Acesso em: 25 ago. 2023.

CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua; Redes de saberes: pensamento interdisciplinar. **Periferia**, vol. 10, núm. 1, pp. 16-30, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157593016/html/> Acesso em: 06 maio 2023.

CHÂTELET, Gilles. Avant-Propos. In: ARAGON, Luis Eduardo Ponciano. Individuar, nos individuar e individuar em nós: a transindividualidade do conhecer. **Filosofia e Educação**, V. 6, n. 3, 2014. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/1756/1811> Acesso em: 18 mar. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em:
https://www.academia.edu/34926331/DIDATIC%C3%81RIO_DE_CRIA%C3%87%C3%83O_AULA_CHEIA Acesso em: 31 ago. 2023.

COSTA, Priscila Venâncio Costa. **Gramática**: uma reflexão sobre os fluxos de saberes entre a (des)territorialização gramatical e a formação do professor de língua portuguesa no currículo do curso de Letras. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, 2019.

COSTA, Luis Artur; FONSECA, Tania Mara Galli; AXT, Margarete. Da Natureza do Artífício e dos Artífícios da Natureza: Simondon entre o natural e o artificial.

Informática na educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.15, n.1, jan./jun. 2012.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/20866/19315>

Acesso: 25 ago. 2023.

COUTINHO, André Rossi. **Da transferência à transversalidade: o devir dos conceitos e a variação do plano da clínica**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DELEUZE, Gilles. Prefácio. In: GUATTARI, 2003, p. I. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Ideias e Letras: 2003. (Trabalho originalmente publicado em 1974).

DELEUZE, Gilles. **Espinosa – filosofia prática**. Tradução: D. e L. Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

DELEUZE, Gilles. In: IAFELICE, H. **Deleuze devorador de Spinoza**: teoria dos afectos e educação. São Paulo: FAPESP, 2015.

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

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Différence et Répétition**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: Lógica da Sensação. Trad. de Aurélio Guerra Neto, Bruno Lara Resende, Ovídio de Abreu, Paulo Germano de Albuquerque, Roberto Machado (coordenação) e Tiago Seixas Themudo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Trabalho originalmente publicado em 1969).

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2016.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996, p. 83-96.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3a ed. Coleção Trans 34, 2010a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010b.

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

DOSSE, Francois. **Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, Layssa de Jesus Alves. **Reterritorialização da gramática nos cursos de Letras**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína: 2021.

DUARTE, M. de B.; CARMO, H. E. do; MACHADO, M. S.; MEIRELES, R. Dispositivos didáticos para a abordagem do método da Cartografia com pesquisadores da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 41, p. 376–401, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4375>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ESCÓSSIA, Liliana da. Por uma ética da metaestabilidade na relação homem-técnica. In A. Lanceti (Dir.). **Cadernos de Subjetividade. O Reencantamento do Concreto** (pp. 177-186). São Paulo: Editora Hucitec, 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38775> Acesso em: 14 abr. 2023.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FILHO, Ciro Marcondes. Michel Serres e os Cinco Sentidos da Comunicação. **Novos Olhares** - Edição 16 - 2º semestre de 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/rosel/Dropbox/PC/Downloads/51413-Texto%20do%20artigo-63978-1-10-20130208%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/rosel/Dropbox/PC/Downloads/51413-Texto%20do%20artigo-63978-1-10-20130208%20(2).pdf) Acesso em: 29 abr. 2022.

FIORINI, Marcelo. Entrevista - Bruno Latour. **Revista Cult**, 2010. Disponível em: < <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevistabruno-latour/>> Acesso em: 02 jan. 2021.

FLUSSER, V. **Língua e realidade**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

FOUCAULT, Michel. **O que são as Luzes**. In: Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.

FRANÇA, Andre Luiz Dias de; NETO, Julio Afonso Sá de Pinho; DIAS, Guilherme Ataíde. A ciência da informação e o pensamento de Bruno Latour: implicações para a análise de redes sociais. **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v.25, n.1, p. 137-144, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2015/12/pdf_0485e39672_0000018385.pdf Acesso em: 02 jan. 2021.

FUGANTI, Luiz. Devir. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

GUATTARI, Félix.. **Qu'est-ce que l'écosophie?** Paris: Lignes, 2013.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 21 set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419> Acesso em: 31 out. 2022.

HOLANDA, André. **Traduzindo o Jornalismo para Tablets com a Teoria Ator-rede**. Tese de doutorado, Faculdade de Comunicação Social. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014.

IAFELICE, H. **Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação**. São Paulo: FAPESP, 2015.

JARDIM, Carlos Eduardo Herculano. **Estilística e devir nos processos de individuação: experimentação de escritos de Hilda Hilst à luz das contribuições filosóficas de Deleuze e Simondon**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Trad. Estela dos Santos Abreu. RJ, EdUERJ/Contraponto, 2002.

KOWALSKI, Andrea; CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga. Concepções e práticas docentes relacionadas ao ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. **Work. Pap. Linguíst.**, 21(2), Florianópolis, mai./ago., 2020. Disponível em:

file:///C:/Users/rosel/Dropbox/PC/Downloads/71186-Texto%20do%20Artigo-285212-1-10-20201207.pdf Acesso em: 27 abr. 2023.

KUHN, Thomas Samuel. **As estruturas das revoluções científicas**. 9. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**. Bauru, SP: EDUSC; Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

LATOUR, Bruno. Entrevista de Juremir Machado da Silva com Bruno Latour. Bruno Latour: "O objetivo da ciência não é produzir verdade indiscutíveis, mas discutíveis". **Correio do Povo**: 2017a. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%A1logos/bruno-latour-o-objetivo-da-ci%C3%Aancia-n%C3%A3o-%C3%A9-produzir-verdade-indiscut%C3%ADveis-mas-discut%C3%ADveis-1.306155> Acesso em: 7 abr. 2023.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. São Paulo-BR: Editora UNESP, 2017b.

LAW, Jonh. Teoria ator-rede e semiótica material. In: ALZAMORA, Geane, ZILLER, Joana, COUTINHO, Francisco. Organizadores. **Dossiê Bruno Latour**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7243055/mod_resource/content/1/DossieBrunoLatour_PROVAFINAL.pdf Acesso em: 07 nov. 2022.

LE MOS, André. **A Comunicação das coisas**: Teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

LIMA, Maria Claudete; SOUSA, Camila Stephane Cardoso; MOURA, Ana Célia Clementino. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. **Eutomia**, Recife, Jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/241934/33803> Acesso em: 27 abr. 2023.

LOPES, Wendell Evangelista Soares. Gilbert Simondon e uma filosofia biológica da técnica. **Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 307-34, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/kpHqxTr3rxMFXCZ5Vz8DdSh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 ago. 2023.

MAGALHÃES, G. **Madrugada na tua alma**. Lisboa: Alétheia, 2011.

MONTEBELLO, P. **Deleuze, la passion de la pensée**. Paris : J. Vrin, 2017.

MONTEIRO, Aline Verissimo. Simondon e a possibilidade de uma visão ontológica da educação contemporânea. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 171-185, jan./jun. 2012.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar; DELGADO DÍAZ, Carlos Jesús. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Tradução de Irene Reis dos Santos. - São Paulo: Palas Athena, 2016.

NEGRI, Antonio. Deleuze e Guattari: uma filosofia para o século XXI. Tradução e Organização Jefferson Viel. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

NEVES, José Pinheiro. **O apelo do objecto técnico**. Porto: Campo das Letras - Editores, S.A., 2006.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

NICOLESCU, Barsarab. Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade. In: **Ateliers sur la contradiction: Nouvelle force de développement science et société**, 2009, École Nationale Supérieure des Mines, Saint-Etienne. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/textos/contradicao-logica-do-terceiro-incluido-e-niveis-de-realidade.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

NOVO, Maria Fernanda. Subjetivação e identidade: implicações do transindividual em Simondon. **Dois pontos**: Curitiba, São Carlos, volume 16, número 3, p. 27-34, julho de 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/rosel/Dropbox/PC/Downloads/70248-276648-1-PB.pdf> Acesso em: 24 ago. 2023.

OLIVEIRA, D. V. A técnica como modo de existência em Gilbert Simondon: tecnicidade, alienação e cultura. **Dois Pontos**, Curitiba, São Carlos, v. 12, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Ester Paniz. **Resenha do livro Conversações do filósofo Gilles Deleuze**. (2019a). Disponível em: <https://esterpaniz.wixsite.com/cartografar/post/gilles-deleuze-conversa%C3%A7%C3%B5es> Acesso em: 24 nov. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. **Os nós e as redes que encantam: dicionário de verbos irregulares da língua portuguesa**. João Pessoa: Ideia, 2017.

OLIVEIRA, L. R. P. F. Filosofias e gramáticas: a alagmática e a transdução como processos para a individuação. **Cadernos do CNLF**, vol. XXIII, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019b. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo01/17.pdf Acesso em: 01 mai. 2022.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de. **Língua-ovo**. João Pessoa: Ideia, 2021a.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de. Entrevista de Carlos Borges Junior com Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira. **Portal eletrônico Araguaína Notícias**: 2021b. Disponível em:

<https://araguainanoticias.com.br/noticia/provocacoes-sobre-o-ensino-de-gramatica-na-escola/26144> Acesso em: 7 abr. 2023.

OLIVEIRA, L. R. P. F.; DUARTE, L. de J. A.; PEEL, Misleine Andrade Ferreira Peel. **A experimentação das palavras: da imagem-percepção à imagem-relação (da transdução à alagmática)**. João Pessoa: Ideia, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira; SILVA, Rosélia Sousa; COSTA, Priscila Venâncio. Resgate do afecto-paixão rumo ao afecto-ação na concepção de uma perspectiva educacional que ressignifique o ensino gramatical. p. 1809-1821. **Revista Philologus**, Ano 24, N° 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez 2018.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. Concepções gramaticais na prática do professor: reflexões em defesa de um dever variável de aliança e comunicação entre as diferenças. **Revista Philologus**, Ano 25, n. 75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. **Abecê filosófico da arte-cartografia**. João Pessoa: Ideia, 2020a.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. **Arte-cartografia** - João Pessoa: Ideia, 2020b.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. **Educação-cartografia: possibilidades de agenciamentos e devires na Educação Infantil** - João Pessoa: Ideia, 2020c.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos e alagmáticos: caminhos para o letramento-cartografia. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-19, 2021. Disponível em: Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras> Acesso em: 20 abr. 2022

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. Territórios linguísticos e paradigma(s) científico(s) gramatical(is) que contemplem a relação paradoxal entre a necessidade de um padrão e a realidade linguística mutável. **Revista Humanidades e Inovação**, v.9, n.01, 2022.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; DUARTE, Layssa de Jesus Alves. Michel Serres e gramáticas mestiças. **Revista Philologus**, Ano 25, n. 75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019a. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/75supl/138.pdf> Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; DUARTE, Layssa de Jesus Alves. A literatura ergódica nos currículos escolares brasileiros. **Revista Philologus**, Ano 25, n. 75 Suplementar. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019b.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado; PEEL, Misleine Andrade Ferreira Peel. **Língua, gramática, literatura e metaestabilidade criativa**. João Pessoa: Ideia, 2022a. Disponível em:

https://www.ideiaeditora.com.br/site/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/07/Lingua-Gramatica-Literatura-e-Metaestabilidade-Criativa-final-tybwxu.pdf
Acesso em: 30 ago. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado; PEEL, Misleine Andrade Ferreira. (Orgs.). **Individualizações linguageiras e meios associados**. João Pessoa: Ideia, 2022b. Disponível em:

https://www.ideiaeditora.com.br/site/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/06/EBOOK-individuacoes-COMPLETO-i6gbw5.pdf Acesso em: 30 ago. 2023.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. Pro-Posições, v.23, n.3(69), p.159-178, set./dez. 2012.

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

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. de José Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. **Singularidade e subjetivação: ensaios sobre clínica e cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras: Editora PUC-Rio, 2008.

PERES, C. O percurso construtivo da criação na arte e o processo de individuação. **Revista de Psicología Universidad de Antioquia**, 10 (1), 215-236, 2018.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PETRONILIO, Paulo. Literatura, vida e linguagem em Gilles Deleuze. **Guará**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 50-69, jan./jun. 2012.

PINHO, Romana Valente. O terceiro-instruído: Ontofenomenologia e educação em Michel Serres. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.34, n.71, p. 58, maio./ago. 2020.

PINHO, Maria José de; MEDEIROS, Thalita Melo de Souza; RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa. Complexidade e Transdisciplinaridade: novos caminhos para a educação do Século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.5, n. 3, p. 281-291, mar./abr. 2018. Disponível em: . Acesso em: 21 dez. 2020.

PORTO, Lilia. **Como fugir do senso comum para inovar? Rizomas podem ajudar**. Disponível em: <https://ofuturodascoisas.com/ampliar-ideia-rizomas-podem-ajudar/> Acesso em: 01 set. 2023.

PRIGOGINE, Ilya. **O Fim das Certezas - Tempo, Caos e Leis da Natureza**. Editora UNESP, São Paulo: 1996.

REBOUÇAS, José de Paiva. **Edgar Morin, 100 anos**. Agecom/UFRN, 2021. Disponível em: <https://ufrn.br/imprensa/reportagens-e-saberes/48993/edgar-morin-100-anos> Acesso em: 19 abr. 2023.

RIBEIRO, Vladimir Moreira Lima. O paradigma estético de Félix Guattari. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa –BA, v.19, n.1, p.1-24, fevereiro, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1152/694> Acesso em: 04 maio 2023.

SÁ, Geraldo Mateus de. **Michel Serres e a educação: da crítica ao conhecimento fragmentado à proposição de uma educação mestiça**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, São João del Rei-MG, 2017.

SANTOS, Zamara Araújo dos. **A geofilosofia de Deleuze e Guattari**. Tese de Doutorado, Unicamp. Campinas, 2013, p. 151.

SANTOS, Dalve Oliveira Batista; SANTOS, Domingas Ferreira dos. O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar? **Eutomia**, Recife, 23(1): 45-68, Jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/241456/33804> Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS, Elaine Maria. **O ensino de gramática e os métodos indutivos e dedutivos: análise de gramáticas de língua inglesa**. Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa Vol. 1, 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9862/2/Elaine_Maria_Santos.pdf Acesso em: 03 nov. 2021.

SERRES, M. **Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour**. São Paulo: Unimarco Editora, 1999.

SERRES, M. **O Terceiro Instruído**. Portugal: Instituto Piaget, 1993.

SERRES, Michel. [1985]. **Os cinco sentidos**. Filosofia dos corpos misturados – I. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Noadia Íris; Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, V. 10 (4), 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/st5y4RFQ6gH9ZWG5P5V6ph/#> Acesso em: 24 ago. 2023.

SILVA, Rosélia Sousa Silva. **Gramática, normatividade e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: processos linguísticos de des(re)territorialização e a necessidade do devir**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína: 2019.

SILVA, Thaiza Oliveira da. **A concepção de gramática e de ensino de gramática que emerge da obra “A gramática do português revelada em textos” Neves (2018)**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação. Santarém: 2021. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2019/Dissertacao_thaiza_oliveira.pdf Acesso em: 03 mai. 2023.

SIMONDON, G. **A individuação à luz das noções de forma e de informação**. Trad. Luís Eduardo Aragon e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020a.

SIMONDON, G. **Do modo de existência dos objetos técnicos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020b.

SIMONDON, G. **L'Individu et sa Genèse Physicobiologique**. Paris: PUF, 1964.

SIMONDON, Gilbert. **l'individuation psychique et collective**. Aubier, 1989.

SIMONINI, Eduardo; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Transversalidade e esquizoanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 915-929, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v24n3/v24n3a15.pdf> Acesso em: 17 abr. 2023.

SPERB, Carolina; CORAZZA, Sandra Mara; DINARTE, Luiz Daniel Rodrigues. Ciência, filosofia e arte escritora na/da escola. **Revista Teias** v. 18, n. 50, (Jul./Set.): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v18n50/1518-5370-tei-18-50-0338.pdf> Acesso em: 25 ago. 2023.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STRAPPAZZON, André Luiz e MAHEIRIE, Katia. **"Bons encontros" como composições: experiências em um contexto comunitário**. *Arq. bras. psicol.* [online]. 2016, vol.68, n.2, pp. 114-127. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-5267201600020010 Acesso em: 6 abr. 2023.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Brasília, 2015. 493 f.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013.

TEZA, R. de S. Deleuze e a desformatação da escola. **Humanidades em diálogo**, [S. l.], v. 7, p. 221-227, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/113351>. Acesso em: 6 abr. 2023.

TRINDADE, Rafael; LAURO, Rafael. Deleuze - o que é um conceito?. **Blog Razão Inadequada**. [S.L.] [2023]. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/09/27/deleuze-o-que-e-um-conceito/> Acesso: 24 ago. 2023.

TRINDADE, Rafael; LAURO, Rafael. Deleuze e Guattari - máquinas desejanter. **Blog Razão Inadequada**, 2013. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/09/27/deleuze-o-que-e-um-conceito/> Acesso: 24 ago. 2023.

TRINDADE, Rafael; LAURO, Rafael. Deleuze. **Blog Razão Inadequada**. [S.L.] [2021]. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/> Acesso: 24 ago. 2023.

URBINA, Susana. **Essentials of psychological testing**. New York: Hoboken, 2004.