



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

PRISCILA VENÂNCIO COSTA

**EDUCAÇÃO-CARTOGRAFIA:
ELABORAÇÃO DE PISTAS PARA UMA EXPERIMENTAÇÃO
TRANSDUTIVA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E DE
LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Araguaína/TO
2023

PRISCILA VENÂNCIO COSTA

**EDUCAÇÃO-CARTOGRAFIA:
ELABORAÇÃO DE PISTAS PARA UMA EXPERIMENTAÇÃO
TRANSDUTIVA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E DE
LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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 Letras.

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

C837e Costa, Priscila Venâncio.

Educação-cartografia:: elaboração de pistas para uma experimentação transdutiva do processo de alfabetização e de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. / Priscila Venâncio Costa. – Araguaína, TO, 2023.

267 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

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Cartografia. 4. Transdução. 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

PRISCILA VENÂNCIO COSTA

EDUCAÇÃO-CARTOGRAFIA: ELABORAÇÃO DE PISTAS PARA UMA EXPERIMENTAÇÃO TRANSDUTIVA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Foi avaliada para obtenção do título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.


Data da qualificação: 31/08/2023

Documento assinado digitalmente
 LUIZ ROBERTO PEEL FURTADO DE OLIVEIRA AN
Data: 19/10/2023 13:25:35-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


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




Profa. Dra. Meleine Andrade Ferreira Peel (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 ANTONIO CILIRIO DA SILVA NETO
Data: 25/10/2023 16:26:25-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
 ORLEANE EVANGELISTA DE SANTANA
Data: 19/10/2023 09:17:27-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Orleane Evangelista de Santana (UNITINS)

Documento assinado digitalmente
 SELMA MARIA ADDALLA DIAS BARBOSA
Data: 26/10/2023 16:09:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Selma Maria Abdala Dias Barbosa (UFNT)

Araguaína/TO
2023

A todas as vozes, risos e abraços que passaram pela turma B.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vivenciar essa *muíteza*!

À minha família, por todo amor, carinho, apoio e paciência. Especialmente, ao meu filho Júlio César, que, em todos os momentos de ausência, depressão e euforia, esteve comigo como fiel companheiro de luta. Ao meu esposo, Kledson, que me apoiou em todas as minhas decisões. À minha mãe, Edinéia, às minhas irmãs, Pérola e Cecília, à minha madrinha Hellen Keylla, à minha tia, Mudesta, e à minha prima, Fernanda, fontes inigualáveis de apoio e confiança.

Aos amigos e colegas de sala, pela força, motivação, pensamentos e conhecimentos compartilhados; especialmente ao grupo Rizomas, formação que, além de mim, inclui a Karine e a Rosélia, confraria com elos fecundos e benignos de amizade; ao GsO, portal sempre ativo para partilha de afetos potencialmente energéticos; à Verônica, pela dívida do encontro e da parceira; e à Solange, pela atenção e apoio num momento tão relevante da pesquisa.

À equipe Ceição, pelo acolhimento, apoio, carinho e partilha de conhecimento. Especialmente, às crianças, força motriz elementar e vital desta máquina-pesquisa, pela troca de afetos e por me ensinarem tanto!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, pelo apoio e orientação oferecidos ao longo de todo o percurso.

À banca examinadora: à Profa. Dra. Misleine Andrade Ferreira Peel, à Profa. Dra. Orleane Evangelista de Santana, à Profa. Dra. Selma Maria Abdala Dias Barbosa e ao Prof. Dr. Antônio Cilírio da Silva Neto, pela seriedade, compromisso e contribuições neste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguística e Literatura (PPGLLIT), docentes, coordenadores, secretários(as) e demais colaboradores, pela competência, organização e auxílios prestados.

À Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), pelos espaços concedidos para estudo e produção de trabalhos.

À Secretaria Municipal da Educação, pelo consentimento e apoio oferecidos em prol da realização da pesquisa.

À vida, que sempre mostrou querer-me, reclamando minha presença; e, por último, como de costume, ao meu corpo, por suportar tanto.

RESUMO

O objetivo desse estudo foi encontrar, nos escritos filosóficos de Gilles Deleuze, de Félix Guattari e de Gilbert Simondon, caminhos para vivenciar a cartografia como prática pedagógica para uma experimentação transdutiva nos processos de alfabetização e letramento. Para sua materialização, além da realização de estudos coletivos entre acadêmicos e professores da Universidade Federal do Norte do Tocantins e professores da educação básica, também foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz, situada em Araguaína-TO. A metodologia adotada foi a cartografia social, oriunda dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, sendo que o principal suporte teórico utilizado para fundamentação metodológica foi o livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, um compilado de artigos e estudos organizados por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. A proposta sugere caminhos para repensar a alfabetização e o letramento sob uma ótica desterritorializada(ante) das práticas e discursos voltados para uma concepção representativa da língua escrita, especialmente daqueles mobilizados por intermédio das lógicas clássicas de raciocínio: dedução e indução. O estudo culminou na elaboração de pistas teóricas que apontam não para um método definido e aplicável às ensinanças linguísticas, mas para a necessidade de perceber a virtualidade da epistemologia transdutiva e permiti-la como possibilidade através das práticas de escreleituras.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Cartografia. Transdução.

ABSTRACT

The objective of this study was to find, in the philosophical writings of Gilles Deleuze, Félix Guattari and Gilbert Simondon, ways to experience cartography as a pedagogical practice for a transductive experimentation in the literacy and literacy process. For its materialization, in addition to carrying out collective studies between academics and professors from the Federal University of Norte do Tocantins and basic education teachers, a field research was also carried out at the Municipal School Maria da Conceição Costa Luz, located in Araguaína-TO. The methodology adopted was social cartography, derived from the writings of Gilles Deleuze and Félix Guattari, and the main theoretical support used for the methodological foundation was the book *Clues to the method of cartography: research-intervention and production of subjectivity*, a compilation of articles and studies organized by Eduardo Passos, Virgínia Kastrup and Liliana da Escóssia. The proposal suggests ways to rethink literacy and literacy from a deterritorialized perspective (before) practices and discourses aimed at a representative conception of written language, especially those mobilized through the classic logics of reasoning: deduction and induction. The study culminated in the elaboration of theoretical clues that point not to a defined method applicable to linguistic teachings, but to the need to perceive the virtuality of transductive epistemology and allow it as a possibility through the practices of writing.

Keywords: Literacy. literacy. Cartography. Transduction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- rizoma original da pesquisa.....	17
Figura 2 - nuvem de palavras <i>discursos sobre o aluno</i>	32
Figura 3- Ciclotrama 241	44
Figura 4 - rizoma educação-cartografia	66
Figura 5 - sequência de atividades em um caderno da Educação Infantil.....	120
Figura 6 - representação da hipótese apresentada	121
Figura 7 - experimentações (fotos com datações distintas)	139
Figura 8 - experimentações (fotos com datações distintas)	142
Figura 9 - Escola Maria da Conceição Costa Luz.....	145
Figura 10 - alguns recortes da primeira apostila elaborada com o avatar	150
Figura 11 - uma aula saborosa.....	152
Figura 12 - outras formas de escrita	153
Figura 13 - um projeto	154
Figura 14 - a colheita	156
Figura 15 - árvores, cores e rizomas	157
Figura 16 - uma visita virtual ao zoológico.....	159
Figura 17 - projeto sobre o meio ambiente	160
Figura 18 - paralisação	163
Figura 19 - Ficha de Acompanhamento Mensal	168
Figura 20 - rascunho de conversa	175
Figura 21 - produção de biscoitos da sorte.....	188
Figura 22 - cartas coladas no caderno	193
Figura 23 - paisagem conceitual.....	199

SUMÁRIO

	CONVITE.....	14
1	COMEÇANDO PELO MEIO	17
2	EDUCAÇÃO-CARTOGRAFIA: METAMORFOSEANDO VERDADES EM FUNÇÃO DE UMA OUTRA VERSÃO EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO	28
2.1	As representações simbólicas da educação moderna.....	29
2.1.1	Do ser	33
2.1.2	Da temporalidade	37
2.1.3	Do pensamento	40
2.2	Educação-cartografia: metamorfose das verdades.....	43
2.2.1	Outro ser, outro tempo, outro pensamento	47
2.2.2	Simondon: a individuação na educação contemporânea	52
2.2.3	Relação e informação.....	56
2.2.4	Transdução.....	59
2.3	Educação-cartografia: metodologia camaleônica	65
2.3.1	Aprendizagem-cartografia e seus signos.....	68
2.3.2	Um educador-cartógrafo: pela experimentação de um docente inominável ...	70
2.3.3	Pistas do fazer-cartográfico na docência	72
3	A EDUCAÇÃO-CARTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE ENSINANÇAS TRANSDUTIVAS EM ALFABETIZAÇÃO: POR UMA ESCRILEITURA QUE NÃO SEJA ANTÍTESE DA VIDA	75
3.1	A escrita aprisionada pela sentença da representação	75
3.1.1	A sentença da representação do signo.....	78
3.1.2	A sentença da língua-maior: enunciações de uma língua majoritária.....	81
3.1.3	A sentença dos métodos	82
3.2	Transdução e Alagmática: procedimentos no letramento-cartografia	86
3.2.1	Engramas e o letramento menor	88

3.2.2	Aprendizagem-cartografia: percebendo as errâncias como campo problemático, não negativo.....	89
3.2.3	Escreituras: passagens transfiguratórias	91
3.2.4	Experimentações multi-trans-seriadas: um (des)método.....	93
3.2.5	O digital como possibilidade quântica na prática de escrituras	96
3.2.6	A formação do objeto técnico-linguístico-gramatical.....	98
4	A CARTOGRAFIA COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA	101
4.1	Pistas Cartográficas	101
4.1.1	Pesquisa-intervenção	104
4.1.2	A necessidade de dissolução do ponto de vista do observador	106
4.1.3	O funcionamento da atenção do cartógrafo.....	106
4.1.4	O coletivo de forças	109
4.1.5	Cartografar é acompanhar processos	109
4.1.6	Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia.....	111
4.1.7	Habitar um território existencial	113
4.1.8	O diário de anotações.....	114
5	DIAGRAMA DA PESQUISA: TRAÇANDO O SABER-FAZER NO FAZER-SABER	116
	<i>Quando um coletivo vai se movendo com a pesquisa, uma pesquisa vai se movendo com o coletivo...</i>	116
	<i>Novas problematizações e articulações são tecidas no jogo de forças....</i>	118
	<i>Quando percebido como coletivo, o problema consiste em procurar encontrar o máximo de conexões...</i>	124
	<i>Lidando com o problema da direção conceitual e metodológica: o desassossego na busca de uma posição seriamente transgressora</i>	126
	<i>O ponto de apoio do pesquisador cartógrafo é a experiência entendida como um saber que emerge do fazer...</i>	128

	<i>Tecendo linhas de conexões e referências com a arte...</i>	133
	<i>A orientação do trabalho do pesquisador cartógrafo não se dá de modo prescritivo, mas também não se trata de uma ação sem direção...</i>	135
	<i>Atravessando território(s)</i>	137
	<i>Tecendo linhas de encontro com os territórios da Ceição</i>	143
	<i>Mapeando as desterritorializações no caminho do engajamento</i>	145
	<i>Dispersão: entre dizeres e mecanismos de poder</i>	162
	<i>A intervenção no processo de produção</i>	170
6	CAPTURAS DE ESCRILEITURAS	171
6.1	Devir-fuga: signos secretos	174
6.2	Devir-soltura: os inomináveis	176
6.3	Devir-aberrância: nasce uma jacore de fogo	179
6.4	Devir-transcriar: esrileituras transformadas	184
6.5	Devir-evocar: esrileituras de onde moro	185
6.6	Devir-afecção: toda de sorte de palavras saborosas!	188
6.7	Devir-outro: envio de afetos	193
6.8	Devir-filósofo	189
	DEVIRES	198
	REFERÊNCIAS	202
	GLOSSÁRIO: ENTRE MEIOS-TERMOS	207
	APÊNDICES	220
	APÊNDICE A – PROJETO INICIAL DE PESQUISA	220
	APÊNDICE B – EXEMPLOS DE ATIVIDADES COM O AVATAR DIGITAL	229
	APÊNDICE C – PLANOS DE AULA	243
	ANEXOS	263
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	263

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	264
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	265

CONVITE

Não pude ver outra forma de abrir este caminho senão por meio de uma paráfrase de Mil Platôs, pois este texto foi escrito por 'n' personagens. Como cada um deles era como vários, já que era um bocado de gente, utilizamos cada pensamento que recolhemos pelo caminho, tudo o que nos aproximava e distanciava; tudo o que reconfiguramos, tanto as ideias mais interessantes quanto as mais atarantadas que, no fundo ou no raso, poderiam indicar alguma coerência. Distribuímos pseudônimos errantes para dissimular; por isso tamanha foi a confusão para decidir quem poderia aparecer mais no texto.

Eis a paráfrase: *Outrora buscamos insistentes um Eu. Tolos, não víamos o quanto éramos e poderíamos ser. Agora, apenas por hábito, assumimos um Eu, mas isso não tem qualquer importância. Não somos mais nós mesmos. Fomos desterritorializados, multiplicados. Por isso é que, aqui, quantificamos a escrita e constituímos um organismo com a preocupação de fazê-lo funcionar com outras multiplicidades e, assim, experimentar metamorfoses. Por isso, este texto é uma pequena máquina cuja relação envolve outras máquinas, de amor, literatura, poesia nômade, cinema, arte, música etc. Aqui, mapeamos os acontecimentos, porque disseram-nos que escrever nada tinha a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que fossem regiões ainda por vir (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.18, desterritorializado pela autora).*

Neste compilado de escrelaturas e de vivências, minhas personagens, junto a outros conterrâneos dos territórios da filosofia do acontecimento, tiveram preocupação em assumir um compromisso teórico; mas, também, a pretensão de experimentar um caráter de escrita porventurosa num passeio teórico-filosófico do vivido, para experimentarmos alguns dos conceitos e acontecimentos que atravessaram e alavancaram este estudo-máquina. Antes que lhe ocorra um prognóstico de incoerência, leitor, é preciso esclarecer que esse passeio filosófico também o fiz, quase às cegas, noutra época. Então, o sentimento é de que estou refazendo caminhos e revisitando lugares; porque, decerto, o processo de escrita é navegante e, muitas vezes, também é impreciso no tempo. Os caminhos não permaneceram os mesmos; e com você, leitor, tomará novas formas. Desse modo, peço para que, ao acompanhar tal caminho, permita-se frequentar os incorporais, naquilo que acontece

entre os corpos, compreendendo qualquer coisa “não segundo as palavras em si, átomos no meio de um invólucro de sentidos, mas segundo esse invólucro que ‘exprime’ muito mais que as palavras” (CAUQUELIN, 2008, p. 10).

Esse convite se faz necessário porque, aqui, será dada primazia à gramática do fundo. Que fundo é esse? O mesmo que se dá na recordação de um encontro: em que “formas – um rosto, um gesto, uma conversa, o pedaço do jardim onde o encontro teve lugar – destacam-se como figuras”. Neste caminho em particular, atravessam diversos fundos; talvez você pense, agora, que não participou da composição deles, mas, certamente, eles farão intercâmbios com aqueles familiares aos seus.

O fundo é a gramática que liga as palavras:

Um invólucro que envolve as palavras, mas que não é a soma das palavras, um fundo que envolve os elementos da lembrança, sem se confundir com eles: trata-se ali, é claro, dos incorporais familiares; estamos de tal modo acostumados a eles que não os vemos e não iríamos procurar razões de ser ou definições mais aprofundadas para os simples: "Ah! Sim? Não me lembro", ou "O que você quer dizer?", ou ainda, "Em que você está pensando? - Em nada ". Também estamos acostumados ao fato de os retratos mirarem o vazio, ao fato de que as incompreensões subsistam ou que, milagrosamente, desapareçam. Todos esses não vistos nos cercam, nos solicitam e nos escapam, assim como os não-ditos, as frases não pronunciadas que, contudo, entendemos apenas com "meia-palavra", vagamente, ou as advertências formuladas pela metade e cujo sentido, apesar de tudo, apreendemos. (CAUQUELIN, 2008, p.11)

Ao considerar tal gramática, você correrá o risco de se aventurar por imprecisões ocasionais, permitindo a ocorrência do vago – ora, o vazio simplesmente o é..., assim como o exprimível. A natureza do vazio e do exprimível é acolher ou não qualquer possibilidade do fluxo e do existir. Prosseguindo com essa perspectiva, você provavelmente não se impressionará com o fato de a linha temporal, neste texto, parecer confusa algumas vezes – ora, o que é o tempo? Estamos acostumados com uma definição de tempo cronológica e linear, que o faz parecer sequencial, mas o tempo é intangível “ele só é corpo em um momento: o presente; antes do presente e depois do presente ele absolutamente não é” (CAUQUELIN, 2008, p. 36).

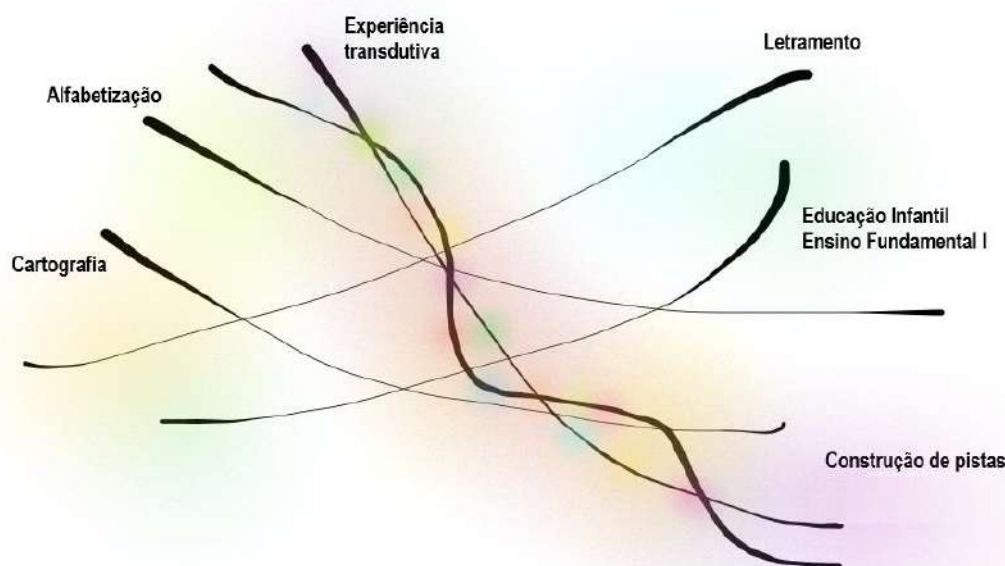
É preciso advertir também que o sujeito-escritor pode parecer zigzaguar entre as pessoas do plural e do singular, mas a pretensão não é a de andar em linha reta ou a de ser(mos) reconhecido(s), mas, sim, acompanhado(s) como estrangeiro(s); como foi dito anteriormente, aqui se assume um Eu apenas por hábito. O encadeamento das funções sintáticas é realizado via valores semânticos esquizos.

Sobre o sujeito-leitor que evocamos, também é preciso colocá-lo em suspeita, ele não possui um rosto, por isso não existe em função de um “para quem?”, mas de um “para além de” – pensando melhor agora, todo leitor também é esquizo.

Quase do mesmo modo – pois as convenções ainda nos assaltam, aqui e acolá, pelos caminhos da escrita –, também se deu o encadeamento do corpo deste texto. Inicialmente, a geografia da tese pendia às sujeições das normativas convencionais relacionadas à estrutura e à padronização textual, por isso, muitas vezes ficou afetada pelas classificações, ao ponto de ter seu fluxo estancado. Um belo dia foi possível ouvir seus gritos emanados por *nossa* própria polifonia: “fazes de mim organismo, arranca-me de minha imanência!”. Ora, uma pesquisa que se propõe cartográfica se dá por movência de rizomas e de multiplicidades em constante mutação; logo, sua materialização não deveria ser diferente de um corpo sem órgãos. Daí a tentativa de atender ao chamado.

1 COMEÇANDO PELO MEIO¹

Figura 1- rizoma original da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

O rizoma apresentado acima remonta à formulação do objetivo assumido neste estudo: mapear os escritos filosóficos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Gilbert Simondon, para assinalar possibilidades da cartografia como prática para uma experimentação transdutiva no processo de alfabetização e letramento. A transdução potencializa e atualiza as existências potenciais e a cartografia se faz no jogo multilinear da criação e da invenção da vida, por isso implica também pensar uma educação de multiplicidades que faz gerar multiplicidades.

Adentrar no embaraço dessas linhas, mapear territórios, acompanhar movimentos de desterritorialização, acionar rotas de fuga e criar pistas itinerantes foram algumas das façanhas necessárias para que este estudo pudesse ganhar a forma de uma rede articulada de conceitos e de possibilidades, tanto para pesquisar em educação, quanto para trilhar caminhos pedagógicos rumo à criação de territórios,

¹ O rizoma apresentado foi elaborado pela autora no ano de 2020 para a formulação do objetivo e do título da pesquisa. A ausência de bordas, a dispersão de cores e os espaços em branco foram propositais para indicar a pretensão de abertura às sensações, às aventuras e ao desconhecido. Até então, o nível da Educação Infantil constava como possível agenciamento nos objetivos. A partir do ano de 2021, o nível do Ensino Fundamental passou a ser o único campo pretense à exploração. Contudo, foi decidido manter o rizoma original, tomando a educação infantil, desta feita, não como nível escolar, mas como um plano circunvizinho.

à vivência de perceptos e afetos, à experimentação e a devires transdutivos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sendo resultado de um coletivo de forças, este estudo partiu de especulações sobre educação, alfabetização, letramento, ensino e aprendizagem realizados por um grupo de professores e pesquisadores associados à Universidade Federal do Tocantins², junto a contribuições de outros professores da educação básica. Contudo, para sua materialização, o expoente principal foi uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública municipal de Araguaína-TO, a Escola Maria da Conceição Costa Luz. A pesquisa durou quatro anos: a partir de 2019, foram realizados os estudos iniciais de forma coletiva, com organização de cursos de extensão, produção de material pedagógico e publicação de artigos atrelados diretamente ao teor da pesquisa; de 2021 até meados de 2023, a pesquisadora conviveu no espaço escolar como professora regente, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

A metodologia adotada foi a cartografia social, oriunda dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, sendo que o principal suporte teórico utilizado para fundamentação metodológica foi o livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, um compilado de artigos e estudos organizados por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Essa perspectiva metodológica também foi mobilizada para desenvolver a proposta da pesquisa, acrescentando-se ainda o conceito de transdução, proveniente dos escritos de Gilbert Simondon, e o conceito de escreituras, dos escritos de Sandra Corazza (2008). A proposta sugere uma alternativa para trilhar novos caminhos em pesquisa educação, especialmente, para tratar dos processos de alfabetização e letramento sob uma ótica desterritorializada(ante) das práticas e discursos voltados para uma concepção representativa, especialmente aqueles mobilizados por intermédio das lógicas clássicas de raciocínio: dedução e indução.

O ensino e a aprendizagem da língua escrita têm realizado seu caminho por essas vias de raciocínio há bastante tempo. Há anos, a escola tem centralizado seus esforços e suas bases teóricas em como ensinar crianças e adultos a ler e a escrever. Longa foi a jornada na qual a cifração e a decifração do código da linguagem mantiveram seu reinado. Hoje, as pesquisas são diferentes, os processos de

² Em meados do ano de 2019, a criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins foi sancionada pelo governo federal.

aprendizagem ganharam novos olhares, o sujeito que educa é visto sob nova ótica e, por conseguinte, isso também alcançou o sujeito que aprende. As políticas da cognição foram postas em debate. As concepções em torno do papel da escola são outras. Outrossim, o corpo da criança também é outro. Com o advento da tecnologia anuncia-se, ainda, um corpo modificado/em modificação: o da *ciberexistência*, o *ser online*, o *corpo digital*, os *cíbridos* – termos emprestados de Vilalta (2018).

Nessa perspectiva, o conceito de transdução, aliado ao de cartografia, foi concebido, não sobre a égide de uma posição salvacionista para o processo de alfabetização e letramento; tampouco se pensou em apresentá-lo sob a forma de princípios doutrinários ou classificatórios; mas, sim, para pensar a concepção do ser a partir da noção de atualização de energias potenciais, da quebra do dualismo que concebe o que é estável ou instável e, por conseguinte, da modificação, da amplificação e da expansão de limites.

Do mesmo modo, pensamos sobre as práticas de ensinanças e aprendizagens da língua escrita. A vivência dos processos transdutivos se constitui como descoberta transformadora, em que as atividades partem do ser e se estendem a diversas e múltiplas direções e dimensões; almejando ao devir e às individuações – outros conceitos que apresentaremos ao longo deste estudo. Nessa aprendizagem, os principais vetores são a potência, o afeto e a experimentação, que se desviam das representações.

Na aprendizagem linguística, 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 mesclam saberes e sabores –, que se estendem em diversas direções, como se múltiplas dimensões do ser surgissem ao redor de experimentações (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2021). A premissa sustentada neste trabalho é a de que urge a necessidade de conferir importância e lugar consciente à operação transdutora no que diz respeito aos processos de investigação e estudo sobre a língua. Consideramos que o fluxo do processo de escrituras está arrastado por estudos sistemáticos de codificação, decodificação e assimilação por lógicas indutivas e dedutivas. Não obstante a importância desses métodos junto à ciência, geralmente eles apresentam regras e resultados universais e produção de saberes mecânicos e automáticos.

Desse modo, a proposta apresentada neste estudo foi a de fazer verter um campo de experimentação transdutiva no processo de alfabetização e letramento, com o intuito de mobilizar formas mais ativas, afetuosas e significativas para lidar com a produção de conhecimento linguístico do aluno, por intermédio de práticas e dispositivos pedagógicos que o levem a perceber e a criar problemas e soluções, experimentando múltiplos caminhos no processo de produzir escrituras cartográficas com a vida.

Para essa empreitada, os seguintes movimentos foram realizados:

- percorrer com olhos atentos sobre os caminhos já estabelecidos como verdade no contexto clássico dos temas sobre linguagem, alfabetização e letramento, remontando, ainda, a concepção ontológica concebida neles;
- buscar, por meio das forças discursivas modernas em torno da escrita, descentralizar o pensamento dos dogmas representativos da verdade cognoscente, versando sobre a experiência de uma pedagogia da escrita para a vida;
- compor pistas para tecer e vivenciar uma concepção de prática pedagógica cartográfica, fazendo verter, por aí, uma prática de experimentação transdutiva no processo de ensinar e aprender sobre a língua(gem).

Os percursos teóricos e práticos foram guiados pela própria experiência do pesquisar, no *know how* da pesquisa – termo emprestado de Passos e Barros (2005). Ou seja, a investigação foi sustentada no seu próprio modo de fazer. A criação de problemas e a construção da proposta tiveram múltiplos vetores, paisagens, desenhos e dispositivos, os quais, ao longo do caminhar, foram experimentados, revisados, reafirmados e modificados.

Para compor a rede de paisagens conceituais, convocamos Gilles Deleuze, Félix Guattari, Gilbert Simondon, Walter Kohan, Sônia Matos, Virgínia Kastrup, Sandra Corazza, Michael Foucault, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Rosélia Sousa Silva, Misleine Andrade Ferreira Peel, Layssa de Jesus Duarte, dentre outros agenciamentos. A rede conceitual atravessa e agencia os conceitos de cartografia, transdução, alagmática e individuação.

1.1 Metodologia:

Para a pesquisa, foram adotados procedimentos cartográficos, formulados por um grupo de professores e pesquisadores, entre os anos 2005 e 2007, a partir do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980). A cartografia, a partir desses autores, consiste em mapear *territórios*, acompanhar processos, conhecer no mundo a ser conhecido, fazer parte da produção do saber e da transformação da realidade, baseando-se no princípio de que “conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com sua produção” (ALVAREZ e PASSOS, 2009, p.131).

O desafio dessa proposta metodológica é fazer uma reversão do sentido tradicional do processo metodológico, “não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*” (PASSOS & KASTRUP, 2015, p.17). Por isso, na cartografia, não são desenvolvidas regras ou metas rígidas, mas pistas de orientação, como, por exemplo, as seguintes: 1) compreender que não há indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade quanto do pesquisador; 2) estudar a atenção do trabalho cartográfico através do processo de rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento; 3) acompanhar os processos; 4) compreender os movimentos funções de referência, explicitação e de produção e transformação da realidade; 5) implicar-se com a prática de construção do plano coletivo de forças; 6) compreender a necessidade de dissolução do ponto de vista do observador; 7) habitar o território existencial; 8) realizar o estudo da política das práticas de narrativa.

A premissa maior para a elaboração de pistas metodológicas de acompanhamento de processos é assegurada pelo modo como a realidade é concebida: como uma tessitura, um plano de composição de elementos heterogêneos em que fluxos e agenciamentos de diversas naturezas são aí mobilizados e atravessados. Frente a isso, convoca-se uma forma de pensar voltada totalmente para uma experimentação ancorada no real, a partir do acompanhamento de percursos e de suas implicações em processos de produção, colocando-se em xeque aquela voltada para a representação ou decalque.

Nessa metodologia, o conceito de transdução, de Gilbert Simondon, também foi mobilizado, uma vez que se configura como um desvio metodológico das práticas de pesquisas formais e representacionais, voltando-se para uma pesquisa-ação em rede, na qual sujeitos e objetos se deslocam de um ponto para outro, desdobrando-se em novas ações e direções numa realidade reticular.

1.1.2 Desenho da pesquisa:

A pesquisa adotou uma postura observacional, descritiva e exploratória, tendo como base os procedimentos da cartografia, oriundos dos estudos de Deleuze e Guattari, o conceito de transdução, de Gilbert Simondon e, ainda, o conceito de escrituras, de Sandra Mara Corazza. A partir dessa abordagem, que se caracteriza como investigativo-interventiva, buscamos compreender, principalmente, o processo de alfabetização e letramento, realizando estudos teóricos e oficinas de atividades escritas com uma turma de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

1.1.3 Procedimentos metodológicos:

Como já dito, na cartografia, não é condizente prever todos os procedimentos a serem realizados durante uma pesquisa cartográfica. Entretanto, é possível pré-determinar o local da pesquisa e prever alguns passos iniciais a partir do levantamento de problemas e de fundamentações teóricas. Desse modo, para organização da pesquisa os processos metodológicos foram realizados conforme “ações”. Essas ações, apesar de terem suas especificações, não necessariamente seguiram uma ordem rígida e sucessiva; com exceção, da ação de número 4, cujo período de realização fora determinado a partir da decisão do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

- Ação 1 – Estudo teórico e exploratório: foi realizado um estudo teórico e exploratório de obras voltadas para o tema.
- Ação 2 – Produção de material: mediante os resultados da ação anterior, foi realizada uma produção de material teórico voltado para inclusão do processo de alfabetização e letramento na proposta conceitual da cartografia e da transdução.

- Ação 3 – Varredura de campo e seleção dos participantes da pesquisa:
 - a) *Critérios de inclusão*: todo e qualquer aluno que estivesse inserido na turma que participaria da pesquisa, seja ela de 1º, 2º ou 3º ano;
 - b) *Critérios de exclusão*: turmas que correspondem aos 4ª e 5º ano não foram incluídas, uma vez que a pesquisa se voltou para turmas de 1º, 2º, até o 3º ano.
- Ação 4 – Realização das oficinas para coleta de dados:
Duração: as oficinas foram iniciadas a partir da aprovação do CEP, por conseguinte, do consentimento dos pais, estendendo-se até o final do semestre de 2023/1.

Atividades:

- desenvolvimento de abordagens e de experiências diferenciadas sobre variados temas nos quais a língua foi vivenciada em segundo plano, com o objetivo de estimular o aluno a experimentá-la através de situações efetivas, como meio e não como fim;
- realização de oficinas com o “caderno de vivências”, por meio do qual o aluno foi levado a utilizar a língua escrita de forma mais criativa (a pesquisadora se responsabilizou pela oferta de cadernos, lápis e canetinhas para cada aluno).

Sobre as oficinas:

Foram realizadas atividades e oficinas com os alunos através de diferentes metodologias e com a utilização de variados materiais pedagógicos. O mais importante não foi, exatamente, o material utilizado, mas a forma como foi possível lidar com ele – a lousa, por exemplo, muitas vezes foi utilizada não apenas como instrumento para cópia de conteúdo, mas como dispositivo para prática de escrita coletiva. Os livros didáticos também foram incluídos na proposta – até mesmo para garantir que o aluno não fosse distanciado do que é preconizado nos parâmetros e nos documentos oficiais para sua educação e, ainda, para sustentar a premissa de que há importância e fundamentos nessas preconizações, fato que não condiz com sua exclusão no processo de ensino e aprendizagem da língua(gem).

Para as atividades de experimentação linguística, o “Caderno de vivências” foi um dispositivo de grande importância. Confeccionado e ofertado pela pesquisadora, através dos cadernos, foram propostas atividades de deleite voltadas para uma experimentação linguística envolvida por afetos; como, por exemplo, realização de desenhos, de pequenas anotações sobre aulas, de troca coletiva de mensagens afetuosas etc.

O caderno de vivências foi um instrumento pedagógico coletivo e individual que transitou pelos territórios da escola, do aluno e da pesquisadora. Ou seja, foram realizadas propostas de atividades além das oficinas, a partir das quais o aluno teve a oportunidade de levar seu caderno para casa, tendo que devolvê-lo, posteriormente, para que a pesquisadora pudesse ver os resultados, realizando a coleta de dados e pensando em uma nova atividade. Desse modo, as oficinas não ocorreram em dias consecutivos, mas semanalmente, tendo a duração de, no máximo, duas horas cada. Ao final das oficinas, cada criança ficou com seu caderno de vivências.

Com as atividades e oficinas, o objetivo foi mostrar caminhos para que o aluno despertasse gosto e interesse pela escrita de modo autônomo e menos enraizado nas atividades tradicionais de reconhecimento. O efeito pretendido era de que o aluno desenvolvesse a aprendizagem da língua escrita de um modo mais voltado para a vida; realizando, de fato, escrituras de vivências. Com essas atividades, a noção de *erro* também foi resignificada, pois também era esperado que o aluno tivesse mais autoridade para arriscar em sua escrita e lidar com seus erros de um modo a enxergá-los como incluídos no processo. As experiências realizadas tiveram o objetivo de mostrar ao aluno que ele também pode pesquisar, descobrir e produzir conhecimento, não apenas assimilar conteúdos prontos ou exercícios a serem respondidos.

Observações sobre o diário de bordo:

Como se trata de uma pesquisa que envolve acompanhamento de dados no campo coletivo de discursos, inicialmente foi feita uma coleta de dados sobre o perfil da escola, a partir do seu Projeto Político Pedagógico e do ambiente que a compõem. Consideramos, ainda, uma coleta de dados sobre os discursos pedagógicos que circulavam no local da pesquisa, sendo que esses discursos foram expostos de forma mais literária no corpo da pesquisa, por meio de fragmentos do “Diário de bordo”.

Na cartografia, o diário de bordo é um instrumento que acompanha o pesquisador durante todas as fases da pesquisa. O “diário de bordo” ou “caderno de anotações” foi utilizado pela pesquisadora desde o início de sua pesquisa, para realizar o registro de divagações e percepções sobre teorias, questionamentos e, posteriormente, sobre o espaço escolar e suas políticas públicas, reflexões, experiências pessoais, mapas conceituais, descrição do andamento das oficinas etc. Considerando que a pesquisadora atuava como professora na mesma escola a que propôs sua pesquisa, esse registro foi iniciado antes mesmo da realização das oficinas, sendo que nessa fase inicial não foram relatados aspectos relacionados aos alunos, mas apenas à pesquisa e ao ambiente educacional de modo geral. Nesse registro não foram feitas menções diretas/explicitas a outros profissionais ou a alunos que conviveram no local da pesquisa.

- Ação 5 – Análise e discussão dos resultados: as produções foram selecionadas, digitalizadas/fotografadas e inseridas no corpo da pesquisa mais para uma prática de experimentação científico-filosófica, do que para análises exaustivas, como propõem o método da cartografia. As oficinas, as experiências e os resultados foram observados, descritos e experimentados pela pesquisadora através de seu diário de bordo. A partir das anotações, que abrangeram toda a experiência da pesquisa, é que a pesquisadora realizou a escrita de suas conclusões no corpo da Tese, culminando na elaboração do conjunto de pistas teóricas para experimentação transdutiva do processo de alfabetização e letramento.

1.2 Organização e resultados

O texto está organizado da seguinte maneira: além da introdução, no segundo capítulo – *Educação-cartografia: metamorfoseando verdades em função de uma outra versão epistemológica e ontológica da educação* – realizamos uma discussão em torno das representações simbólicas sobre o corpo, sobre o pensamento, sobre a temporalidade e sobre os modos de educar e de aprender no sistema educacional contemporâneo, propondo uma superação dessas representações. Para tanto, mobilizamos os conceitos de educação-cartografia, oriundo da filosofia da diferença, de Deleuze e Guattari; e mobilizamos, ainda, o pensamento de Gilbert Simondon.

No terceiro capítulo – *Educação-cartografia como prática de ensinanças transdutivas em alfabetização: por uma escrita que não seja antítese da vida* – realizamos uma discussão sobre as práticas reducionistas, calcadas na linguagem representacional, que limitam o ensino da leitura e da escrita, propondo uma concepção metodológica orientada pelo conceito de transdução, oriundo dos escritos de Simondon, como forma de processo lógico e mental; e pelo conceito de escrituras, de Sandra Mara Corazza.

No quarto capítulo – *A cartografia como procedimento de pesquisa* – tratamos especificamente da perspectiva metodológica que orientou a pesquisa, apresentando uma revisão do livro *Pistas do método da Cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2017), que serviu como principal aparato teórico para o direcionamento teórico-prático metodológico assumido na pesquisa.

No quinto capítulo – *Diagrama da pesquisa: traçando o saber-fazer no fazer-saber* – descrevemos como se deu a internalização da metodologia cartográfica durante todo percurso da pesquisa, apresentando as perguntas elaboradas, os problemas verificados e as ações teórico-práticas mobilizadas em torno desses problemas; e apresentamos, ainda, uma seleção de escritos recortados do diário de anotações adotado como dispositivo nesse percurso. Essa seleção de escritos corresponde, especificamente, às experiências vivenciadas na escola pesquisada.

No sexto capítulo – *Capturas de escrituras* – são apresentadas algumas experimentações mobilizadas nas oficinas de escrituras, com exposição de fotos das produções escritas pelos participantes da pesquisa, junto à experimentação teórico-cartográfica que a pesquisadora realizou com essas produções.

As seções seguintes apresentam um glossário de termos/conceitos utilizados no corpo do texto – *Glossário: entre meios termos* – e, ainda, apêndices e anexos relacionados a materiais/planos de aula/projetos/oficinas mobilizados durante a pesquisa, dentre outros.

Os resultados da pesquisa não buscaram apontar para um método definido e aplicável às ensinanças da língua, mas para a necessidade de perceber que, apesar das represálias impostas pela linguagem representacional, a transdução ocorre no curso da aprendizagem da criança, cabendo a nós, educadores, intermediar esse processo e não o manipular por meio de estruturas homogeneizantes – linhas

codificadas para controlar e disciplinar a leitura e a escrita, demarcando espaços, sujeitos e verdades universais. Da escrita escorrem forças e inquietações no vivido. É necessário permitir que o fluxo dessas forças aconteça. Para isso, é urgente forjar posturas e caminhos pedagógicos voltados para uma escrita *com* a vida, libertando a vida no processo da escrita, a própria escrita e o sujeito que a vive.

2 EDUCAÇÃO-CARTOGRAFIA: METAMORFOSEANDO VERDADES EM FUNÇÃO DE UMA OUTRA VERSÃO EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Dois conselhos conhecidos de Foucault coincidem com a proposta de metamorfosear verdades na educação. O primeiro nos diz que certas concepções acerca de nós mesmos nos aprisionam; por isso, devemos mudar nossa subjetividade e nossa relação conosco mesmo. O segundo sustenta a convicção de que o mais urgente não é descobrir, mas recusar o que somos para refutar o tipo de individualidade que nos foi imposta (FOUCAULT, 1994). No que concerne ao contexto escolar, essas recomendações são bastante úteis e fecundas, uma vez que se trata de um território repleto de mecanismos de controle, vigilância, e formação de sujeitos sob o domínio das relações de poder.

Com a esperança de provocar uma experiência filosófica que promova essa transformação é que este capítulo insurge, sendo organizado a partir de três eixos conceituais. No primeiro eixo foi realizada uma revisão das representações simbólicas no âmbito da educação contemporânea sobre o corpo, sobre o pensamento, sobre a temporalidade e, conseqüentemente, sobre os modos de educar e de aprender. Essas representações, no segundo eixo, passam a ser recolocadas a partir do conceito de educação-cartografia, à luz da Filosofia da Diferença, de Deleuze e Guattari, e do pensamento de Gilbert Simondon. No terceiro eixo, as especificidades gerais do conceito de educação-cartografia são esclarecidas, de modo que se percebam os princípios que norteiam seus preceitos ontológicos e epistemológicos.

Essa organização se dá com o objetivo de apresentar e discutir sobre propostas metodológicas em prol de uma superação dos conceitos tradicionais e representativos que atrofiam os caminhos das concepções ontológicas e epistemológicas do sistema educacional como um todo – daí o título assumido em função desse objetivo: metamorfosear verdades. A proposta aponta para a necessidade de recolocar e repensar as concepções ontológicas e epistemológicas no âmbito da educação, percebendo o sistema educacional e aqueles que nele estão envolvidos à luz de conceitos-rede articulados em função de uma educação-cartografia.

2.1 As representações simbólicas da educação moderna

Venha ver! o Rei dorme.
Escute seu ronco
Um ronco capaz de arrancar sua cabeça fora
Agora ele está sonhando com *você*
Você é uma espécie de coisa no sonho dele
Se o rei acordasse, *você* sumiria
Quando *você* não passa de uma das coisas do mundo dele
Você sabe muito bem que não é real³

É possível que se torne um hábito o paradoxo de ser real sem sê-lo a um só tempo? Ao fazer uma revisão de uma pequena parcela da herança que o projeto educacional deixou em relação às ideias de infância, tempo, pensamento, ensino e aprendizagem, surgem muitos questionamentos, obstáculos, vazios e um amontoado de denominações que procuram, veementemente, uma teoria representativa a seu serviço. As bases tradicionais desse projeto permanecem nutridas: a promoção de uma educação cujos objetivos estão consolidados por uma lógica ética e política, extrínseca e predeterminada aos que estão envolvidos no projeto educacional.

Não somente no construto histórico das propostas filosóficas tradicionais e/ou contemporâneas, mas, principalmente, nos propósitos daqueles que a governam, a educação é sonhada como instrumento que conduzirá os indivíduos àquilo que o estatuto estabelece que eles devam ser. Os indivíduos se tornam, então, objeto desse projeto utópico; o sonho a ser alcançado é a existência do cidadão melhor, justo e correto, em torno de um conceito de uma vida melhor, para se tornar o alguém melhor, com a verdade melhor.

Em uma análise sobre a constituição e sobre o desenvolvimento da educação, Aline Monteiro (2012) indica a concepção original do projeto educacional como aquela voltada para a formação de um indivíduo racional, civilizado e autônomo, reconhecendo a escola como instrumento formativo calcado estritamente em preceitos epistemológicos. Essa análise também indica que, nessa perspectiva educacional, a possibilidade de conhecer, compreender e comunicar, tendo como

³ Uma adaptação feita pela autora inspirada em um dos diálogos entre Alice e os dois irmãos Tweedledum e Tweedledee (Conf. CARROLL, 2009, p.139).

base o projeto metafísico, passou a ser sustentada, a partir do pensamento ocidental e dos acontecimentos históricos, por um modelo de educação segundo o qual o conteúdo disciplinar, a aprendizagem e o ensino têm lugares privilegiados, em detrimento da natureza do Ser. O primeiro momento histórico, destacado pela autora como uma das bases epistemológicas da educação escolar moderna, foi o Renascimento e a expansão dos domínios mundiais, com o movimento das grandes navegações nos séculos XIV a XVI, momento a partir do qual surgiram diversas transformações técnicas, culturais, econômicas e políticas. A partir daí, entre os séculos XVII e XIX, movimentos como Iluminismo, Mercantilismo, Absolutismo, Revolução Francesa e Liberalismo deram seguimento ao processo civilizatório estabelecendo uma visão de progresso e evolução das sociedades.

No século XVII, o sentido de progresso e de evolução ganhou outro importante aliado: a determinação de um modelo científico das ciências naturais consolidado pelos notáveis resultados da física newtoniana, tornando a razão científica o motor propulsor do progresso e o caminho para se alcançar a verdade; sendo, nesse caminho, pressuposta a existência de um sujeito cognoscente para trilhá-lo por meio das ciências humanas e da educação escolar. No mesmo período, Descarte inaugura esse sujeito e sua racionalidade por meio do cogito cartesiano, instaurando, no conhecimento, um discurso e um trabalho sistematicamente racionais. E, assim, a aprendizagem e a educação passaram a lidar com uma visão racionalista, segundo a qual o conhecimento tinha relação “com o que havia de racional no mundo; a cognição com o raciocínio metódico; o sujeito com o sujeito do conhecimento, dotado de razão; e a comunicação com o discurso, igualmente racional” (*Ibid.*, p. 174). A isso, acrescenta-se, ainda, o fato de que tal sujeito teria como baluarte a ideia de um Deus perfeito como fundamento da razão humana.

No século XVIII, o sujeito racional passou a ser compreendido como ser político e social construído sócio e historicamente e, um pouco mais tarde, no bojo das concepções do idealismo transcendental de Kant, passou a ser considerado como aquele que alcança o conhecimento essencialmente pela experiência, embora também pensado como disjuntivo do objeto e necessariamente superior a ele – já que assumia um papel de legislador da natureza. A partir do século XIX, com a teoria darwiniana acerca da evolução das espécies e com o Liberalismo, o humano se afasta de uma visão orientada pelo divino e se aproxima de uma perspectiva voltada para o

percurso evolutivo histórico-social. Em outras palavras, dentre os elementos que compõem a paisagem conceitual que acompanha a resolução da educação escolar, os ideais em torno da evolução humana e a defesa de seu estado civilizado pelo exercício autônomo da razão foram os que, de modo mais intenso, reverberaram no plano de escolarização, para fins de ordenamento e progresso da sociedade.

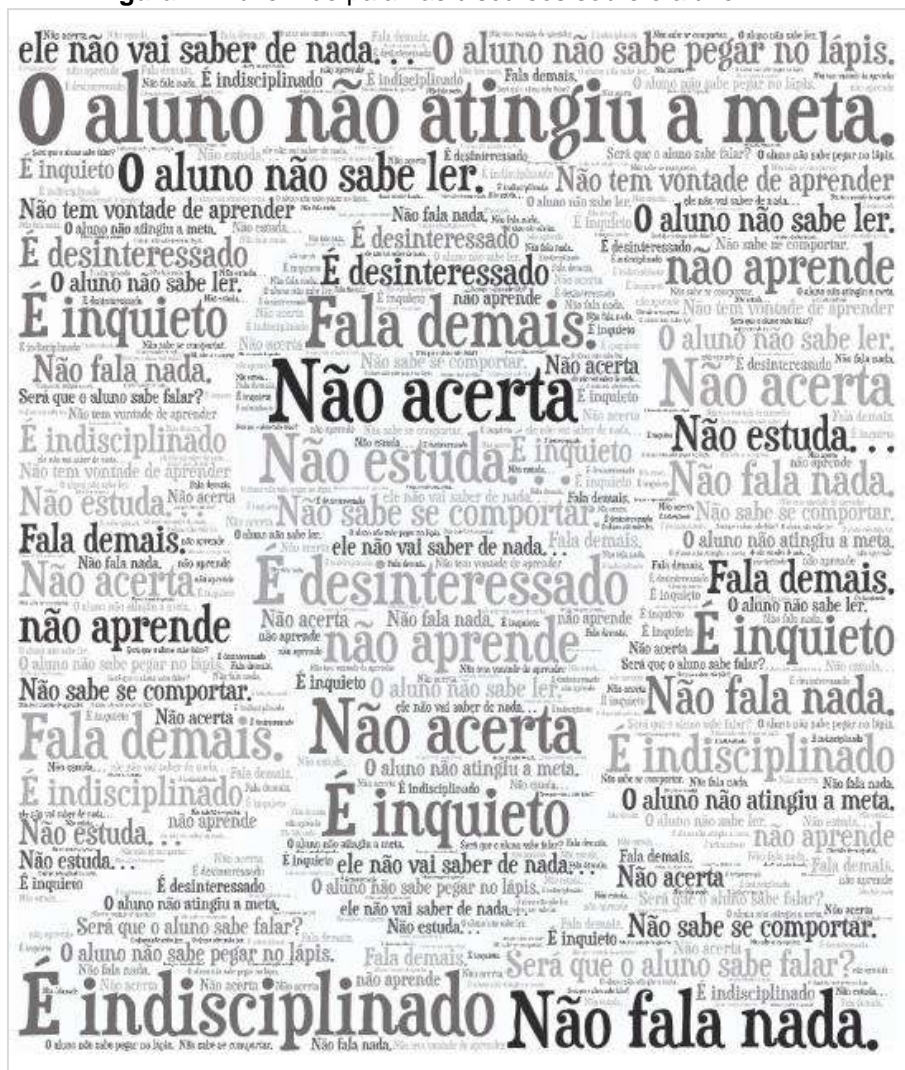
Do mesmo modo foram afetados os pensamentos acerca do desenvolvimento da criança e da infância, para o estabelecimento de um projeto educacional racional e científico direcionado ao controle e à adequação ao corpo social. Daí o caráter metódico adquirido pelas práticas pedagógicas. Em síntese, os esforços em torno do projeto educacional culminaram na resolução de um objetivo geral distanciado dos aspectos ontológicos em torno do ser, do tempo e do pensamento, e direcionado para formatação de sujeitos do conhecimento, numa concepção na qual o sujeito humano e o conhecimento são tomados a partir de conceitos e identidades fixos. O ideal de ordenamento e progresso que vincula o sujeito e o conhecimento para fins de um projeto educacional, além de reduzir o sujeito a uma questão epistemológica, culmina na formatação de um espaço escolar de igual caráter, envolvendo os alunos, os professores, os saberes e a produção de conhecimento.

Henrique Lafelice (2015) analisa essa problemática lançando como argumento o efeito das forças mercadológicas, corporativistas e midiáticas sobre a educação. O argumento denuncia uma escola menos interessada no crescimento pessoal e afetivo do ser humano – embora isso seja um jargão entre os educadores – e mais direcionada à formação de indivíduos adaptados ao trabalho e aos mecanismos de poder. A escola é apresentada por Lafelice tal qual uma empresa que, por meio de diversos dispositivos promocionais e motivacionais ligados a outros órgãos do poder, estimula o individualismo, a concorrência e a discriminação. Daí, surgem formas educativas menos orientadas por atividades/experiências do pensar do que pelas representações simbólicas, isto é, formas voltadas para o reconhecimento de verdades apreendidas pela representação ou pela reconhecimento.

Todas essas forças, que operam no sentido de uma representação do sujeito e de uma redução da reflexão ontológica, impõem um regime de representações sobre o corpo, sobre o pensamento, sobre a temporalidade e, conseqüentemente, sobre os modos de educar e de aprender. Assim, a pedagogia aparece cada vez mais envolta por prescrições de práticas pedagógicas, pela necessidade urgente de bons níveis de

aprovação e de sucesso e, por conseguinte, pela necessidade de gerenciamento, escolarização e vigilância. Nesse regime de verdades, tem-se o aluno, o quantitativo, os valores de desempenho, os níveis, os números, o projeto do aluno sonhado – aliás, se quisermos nos basear pelas aferições governamentais, esse projeto está sempre a faltar, a falhar. A falta também reverbera nos discursos pedagógicos cotidianos em forma de verdade, pressupondo também a ideia da utopia, do insucesso e das necessidades de ordem e progresso.

Figura 2 - nuvem de palavras discursos sobre o aluno



Fonte: elaborada pela autora.⁴

Há uma lógica identitária preexistente ao corpo, indicando modelos de ser, de tempo e de pensamento no sentido de uma formatação escolar. Talvez por isso se dê

⁴ Nuvem de palavras com formato de rosto elaborada na plataforma digital *Word Art*.

a queixa de Foucault! O sequestro do corpo e dos saberes pela disciplina e pela docilização. O sequestro da inteligência, da comunicação e das vivências pela condição de se deixar ser disciplinado. As questões epistemológicas e ontológicas na educação precisam ser recolocadas:

como é o aluno?

quem disse que ele não sabe?

cadê o seu querer?

cadê o seu corpo?

como é seu rosto?

como são seus olhos?

como ele quer pensar?

como ele quer dizer?

cadê a sua língua?

será que o gato comeu?

2.1.1 Do ser

A redução ontológica na educação reforça a oposição entre identidade e diferença; fortalecendo ainda mais as estruturas representativas do “eu”; configurando a prática da experiência do vivido a partir de caminhos já conhecidos: a ordem do *é isto, é aquilo* – prisão utópica pela qual o indivíduo busca incessantemente. Desse modo, a ideia de ordem e progresso e a demarcação das estruturas do “eu” impõem dada visão sobre o ser criança, principalmente quando se trata de demarcações realizadas pela forma “adulter” de pensar sobre a infância.

Walter Kohan (2011, p. 40) nos diz que Platão foi quem provavelmente inaugurou uma filosofia ocidental, segundo a qual a imagem da criança é fruto de uma utopia pedagógica fundamentada na busca pela concretização das formas puras de beleza, de bem e de justiça. A partir dessa perspectiva, a educação infantil constituiu sua importância, assegurada por uma premissa incontestavelmente poderosa: “as crianças serão os adultos de amanhã”; e por um paradigma educacional sistemático: educar conforme um modelo e uma ordem social configurada a partir de uma normativa estética e política instituída por legisladores, em função do bem daqueles

que atualmente estão no estágio infantil, no sentido de levá-los a uma produção que visa ao futuro de um mundo mais belo, justo e melhor para as sociedades futuras. Daí a culminância de um idealismo transcendental e normativo sobre a infância: torná-la “matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores” (KOHAN, 2011, p.40).

No pano de fundo desse objetivo, Kohan assinala quatro traços principais segundo os quais o pensamento platônico envolve a infância. O primeiro traço, a *infância como possibilidade*, retrata uma imagem da infância que ainda permeia no meio educacional, aquela que a concebe como degrau fundador na vida humana sobre o qual o resto da vida se constituirá. Nessa perspectiva, a educação na infância sofre influências políticas, uma vez que projeta a ideia de que uma boa educação garante um cidadão sensato – o que, basicamente, significa afirmar que uma boa educação pode reparar uma má natureza e que uma educação inadequada pode arruinar as melhores das naturezas (*Ibid.*). Essa é uma verdade muito forte e garbosa, mas contém uma premissa contundente:

A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos. (*Ibid.*, p. 40)

Ainda que a importância de perceber o outro seja pregada na educação, há um sistema de representação acerca da infância que ainda a toma como um objeto a ser objetificado. A classificação da infância está, constantemente, sujeita à própria classificação do ser, materialmente incorporada num constructo histórico e numa transformação realizada pelo sistema ocidental. Assim, a infância se torna produto de uma dada ordem universal. Essa classificação remete, de modo mais específico, ao modelo do homem adulto.

O segundo e o terceiro traço, a *infância como inferioridade e como desprezo*, denunciam uma visão da infância que a toma como fase inferior à adultez, tanto no aspecto físico quanto no espiritual, sendo considerada como fase na qual “não é possível saber sobre o justo e o injusto; é o tempo da incapacidade, das limitações no

saber e, também, no tempo; é a etapa da falta de experiência; é a imagem da ausência do saber, do tempo e da vida” (*Ibid.*, p. 45)⁵. Esse pensamento também está projetado na educação; por isso, e por outros tantos fatores, o papel da escola tem sido considerado como aquele destinado a formar quantidades manipuláveis, intelectualmente e moralmente, conforme imagens representativas e globalizadas do homem adulto. Assim, há a seguinte ambivalência: de um lado, a criança sem controle de si mesma, que balbucia, que fala mal, que brinca; de outro lado, o homem adulto, racional, equilibrado e político, que fala bem e com clareza” (*Ibid.*, p.53).

O último traço diz respeito à *infância como material da política*, essa análise remete à construção de um paradigma educacional que, dentre outros aspectos, busca educar para politizar os novos e torná-los ativos em uma *pólis* já definida para eles. Kohan (2011, p.59) é decisivo quanto à relação entre política e educação calcada nos preceitos platônicos: “educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos”. Não parece mesmo uma perseguição na qual a esperança da geração é sempre depositada no que o novo se tornará no futuro? Em função dessa perspectiva utópica tornam-se mais robustos os pilares de um projeto pedagógico voltado para a rostificação da criança, impondo uma maneira de ser, de como se mover, de como se vestir, de como falar, de como pensar, de como sentir etc. Há uma produção de rosto agindo sobre os desejos e sobre a consciência da criança; na luta incessante por criar rostos representativos.

O rosto

tic tac tic tac
tic tac tic tac tic tac
tic tac passa o tempo
tic tac o rosto espera
vai passando tic tac
sem atraso
sem demora
sem bagunça
sem conversa⁶

⁵ Nesse trecho, Kohan mobiliza análise acerca do *Alcebiades I*, um texto considerado por filósofos da Antiguidade como introdução à filosofia geral e à platônica.

⁶ Paráfrase do poema *O relógio*, de Vinícius de Moraes.

A criança é multiplicidade. O rosto é usado para controlar uma multiplicidade conforme um modelo. Qual seria esse modelo? A escola apresenta:

aluno-comportado-produtivo-sentado-calado-obediente

A *rostidade*, como chamam Deleuze e Guattari, configura-se como um conjunto de códigos específicos que pré-determinam subjetivações e territórios. Tal sistema também é denominado como *muro branco-buraco negro*. Nesse sistema, os rostos definem padrões que devem ser absorvidos para passarem a “ser” exclusivos. Os rostos, conforme os autores, “não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e as conexões rebeldes às significações conformes” (DELEUZE e GUATTARI, 2011c, p. 32). O rosto é, então, o mecanismo de formação de identidades, via padrões de significância pré-estabelecidos; sistemas de modelização geral de poder e de vigilância que pré-determinam papéis e espaços de modo muito peculiar.

Os rostos nascem de uma *máquina abstrata de rostidade* ou *máquina abstrata de codificação*. É essa máquina que busca estabelecer padrões e a partir daí assume determinados encargos de escolha e de seleção. A máquina é que julga se o dado rosto passará ou não, se vai ou não conforme as unidades de rostos comuns. A cada instante, a máquina rejeita ou suspeita dos rostos não conformes (DELEUZE e GUATTARI, 2011c, p. 44-45). E, assim, ela se movimenta e vai expandindo a rostidade em todo o sistema, organizando-se e tomando determinados contornos e expressões, bem como coordenadas binárias, tais como “é assim” ou “não é assim”, “sim” ou “não”, “pode” ou “não pode” (BRITO, 2017).

Dessa maneira, a máquina abstrata universaliza, classifica e contabiliza, ainda que as subjetivações estejam sempre suscetíveis a fugazes metamorfoses. Nesse processo de modelização, os fluxos são submetidos a ações de bloqueio e as representações são bem quistas, em detrimento das fugas, das diferenças – a propósito, a diferença, algumas vezes, é submetida à pena, à subestimação, à complacência comodante, ao esquecimento, à pseudo-inclusão e ao sucesso medíocre.

Maria Brito questiona o que a educação tem a ver com essa máquina abstrata de rostidade: ela poderia mesmo ser entendida como um campo de rostidade? A reflexão elaborada pela própria autora é bastante plausível:

Ora, é sabido que a educação é uma questão cultural, política, ligada ao *sócius* e ao poder. Com isso, a educação não deixa de ricochetear o rosto, ela mesma é um rosto com suas superfícies que não deixam de fomentar significações. Ela instala comandos por todos os lados, disciplina corpos, fomenta normas, institui condutas, sempre cavando um buraco da subjetividade ou buscando um muro, um buraco para que o eu seja instalado, esse eu que é tão caro para alguns. (2017, p.149)

Aí está o papel exercido pela educação: constituir-se como máquina de controle cuja função é atuar como dispositivo disciplinar de observação, registro, treinamento, correção, consciência, moral, razão, formação etc. Os propósitos dessa educação de rosto, visivelmente calcada no exercício tradicional do poder, não são ocultos. A escola é reconhecida de forma explícita por sua intencionalidade de não somente transmitir conhecimentos, mas formar pessoas, produzir subjetividades. Nesse processo de produção, a diferença, muitas vezes, é sublinhada e dada à exposição e à análise.

2.1.2 Da temporalidade

No reduto das propostas e abordagens pedagógicas acerca do desenvolvimento geral da criança, evidencia-se outra problemática: a questão do tempo. O suporte de teorias da Psicologia do Desenvolvimento teve como principal mentor Jean Piaget⁷ – que ainda tem sido fonte teórica para diversos pesquisadores da Educação e da Linguística como conjunto de caminhos, tanto para assumir determinada concepção a respeito da natureza da aquisição do conhecimento, quanto para pensar sobre as práticas pedagógicas do ensino, inclusive ações educativas previstas em documentos educacionais. Seus estudos postularam, em certo sentido, uma perspectiva teórica para o processo de ensino e aprendizagem, segundo a qual

⁷ A principal preocupação de Piaget era buscar responder de que modo se desenvolvem as estruturas do pensamento e do conhecimento humano. A partir daí, o biólogo produziu o que se considera como a teoria mais completa do desenvolvimento intelectual: a Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética; que explica como o indivíduo constrói o conhecimento desde seu nascimento até a idade adulta. No campo da pedagogia educacional, essa teoria é mais conhecida como construtivismo ou como concepção construtivista da formação da inteligência.

a criança é pensada e direcionada por faixa etária e fases psicológicas. O que também alcança e afeta o modo como educadores compreendem e lidam com o desenvolvimento do corpo e do pensamento da criança. A premissa de Piaget sobre o desenvolvimento é decisiva:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (1986, p.11)

Concordando ou não com essa perspectiva, é notória a ideia de *começo x fim* trazida por ela – baseada, a propósito, na ótica racionalista da forma adulta. O estudo do desenvolvimento está à sombra dos resultados; a conclusão, alcançada no equilíbrio superior, é a resposta esperada. A forma de conhecer, por conseguinte, também é influenciada por essa verdade. A noção de temporalidade do outro se esgota numa análise linear, sendo voltada para a busca de um estado/fase previamente estabelecido como modelo superior.

Virgínia Kastrup (2000), em *O Devir-criança e a Cognição Contemporânea*, enfatiza que, no campo dos estudos sobre a cognição, as teorias do desenvolvimento deram introdução ao problema do tempo sob uma ótica cronológica na qual as estruturas cognitivas são realizadas numa ordem sucessiva, assumindo, com isso, uma noção derivada da noção biológica de evolução, cujo enfoque teórico está voltado para modificação e genealogia. Na análise da autora, também ocorre a denúncia das ideias de falta e de progresso:

Tais teorias têm ainda como característica tomar o homem adulto como ponto de chegada e termo eminente da série de transformações que têm lugar na cognição da criança. É preciso notar ainda que, autorizando comparações entre as estruturas cognitivas, a noção de desenvolvimento traz, como uma espécie de contrapeso, a ideia de progresso. Como a colocação do problema das transformações temporais da cognição tem como horizonte a forma adulta de conhecer, a cognição da criança é assombrada pela ideia do déficit. Pergunta-se então o que falta à cognição da criança para chegar à cognição do adulto. (2000, p.373)

Esse paralelo feito entre a criança e o adulto, e essa ideia de progresso associado à falta fazem com que a plenitude da criança, enquanto *devindo a ser*, seja ofuscada. Virgínia Kastrup, percebendo esse ofuscamento nas teorias do desenvolvimento – especialmente na teoria piagetiana –, traz uma análise sobre o modo como elas lidam com a questão do *tempo*. Segundo a autora, o problema da transformação temporal cognitiva se dá a partir de duas coordenadas:

A primeira é horizontal e diz respeito à consideração de sua ocorrência no curso de um tempo histórico, sequencial e cronológico. A segunda é vertical, referindo-se a uma ordem de sucessão marcada pelo progresso. Tomando como exemplo o construtivismo de J. Piaget, verifica-se que as transformações temporais são por certo genealógicas. Cabe à Psicologia explicar a gênese das estruturas cognitivas, sua derivação umas das outras por filiação progressiva durante um processo de construção, ou seja, acompanhar suas transformações da criança ao adulto. Encontra-se aí a primeira coordenada: o tempo histórico, sucessivo e sequencial. Introduzir o tempo é então explicar a gênese, a construção das estruturas intelectuais. Traduzindo o problema do tempo como sendo de desenvolvimento cognitivo, Piaget caracteriza a criança por certas estruturas intelectuais que tendem a ser integradas e subordinadas ao modo adulto de conhecer, representado pelas estruturas lógico-matemáticas. A coordenada vertical aparece através da colocação do problema epistemológico, que move a investigação de Piaget. Como o problema é explicar a construção das estruturas que são condição de possibilidade do conhecimento científico, a questão da subjetividade fica definida no âmbito do sujeito epistêmico, e não enquanto singularidade (Moura, 1995). Cabe ressaltar que o problema epistemológico dirige a investigação piagetiana para o comportamento da criança frente a situações lógicas, como tarefas de conservação de quantidades, classificação e seriação. Buscando encontrar as estruturas lógicas da criança, encontra uma pré-lógica ou semi-lógica, que evidencia um déficit ou uma falta, que será ultrapassada pelo modo adulto de conhecer. (KASTRUP, 2000, p. 374)

Conforme essa linha de raciocínio, a criança é compreendida a partir de esquemas qualitativos e de uma ótica superior imposta sobre ela – fundada, obviamente, em preceitos marcados e limitados pela abordagem estruturalista. Ainda que se considere – junto aos adeptos de tal teoria e seus pressupostos – que a questão central desses estudos é a necessidade de uma lógica e não a imposição de uma verdade, é válido refletir sobre o efeito que tal entendimento incide sobre a subjetividade da criança, pois, conforme confronta Kastrup, a partir dessa ótica,

[a] infância surge como um longo período de preparação para o modo adulto de conhecer e pensar, caracterizado pelo estágio das operações lógico-formais. [...] Nesta linha, ganham importância fenômenos cognitivos como a construção dos conceitos de número, velocidade e causalidade. Resulta daí que, na caracterização da cognição da criança, é frequente a utilização de categorias negativas: inexistência de pensamento, ausência de função simbólica, irreversibilidade das formas, inteligência pré-operatória, pré-lógica,

etc. Desenvolver-se é, deste ponto de vista, superar deficiências cognitivas, completar lacunas, deixar para trás estruturas cognitivas imperfeitas que impedem a criança de conhecer como um cientista. (*Ibid.* p.374)

De um modo geral, a reflexão trazida pelo confronto dessa análise pesa sobre o modo como temos lidado com nossas próprias questões ontológicas ao longo dos tempos – especialmente sobre nossos medos, inseguranças e ansiedades no processo de aprendizagem. Uma vez que essa reflexão remete a um antigo problema: o esforço coletivo para avaliar o processo de conhecer conforme a faixa etária, mediante o qual, muitas vezes, somos levados a acreditar que a partir de certa idade não teremos mais capacidade de desenvolver certas habilidades e de adquirir novos conhecimentos. Ainda que essa análise não intencione invalidar as contribuições de Piaget no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento – já que, segundo Kastrup, o construtivismo piagetiano, ao introduzir a construção, contribuiu para pensar a cognição em transformação –, considerar o desenvolvimento pela perspectiva piagetiana implicará, em certa medida, representá-lo como “um movimento de fechamento do sistema cognitivo” (*Ibid.*, p.375).

2.1.3 Do pensamento

Sobre a categoria do pensamento, recorremos mais uma vez aos escritos de Kohan. Se o autor já havia falado sobre os construtos de um projeto educacional utópico em torno da criança; doravante, seu reclame/argumento, referindo-se ao pensamento na infância, é o seguinte: “A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento” (2011, p. 237). Então, talvez seja isso o que faz ressurgir constantemente o interesse pedagógico – ou moda, por ironia kohaniana – em desenvolver o pensamento “crítico” e “criativo” das crianças.

É preciso refletir se não estamos sendo muito severos ou tolos quando insistimos em colocar o problema do pensar em nossas divagações a respeito das relações entre educação e infância. Se insistirmos que desenvolver o pensamento crítico e criativo das crianças é a primeira questão, não deixaremos de sair da redundância e do clichê. Ora, a criança, em si, carrega criticidade e criatividade! Por que não as deixamos mostrar isso?

Do mesmo modo, se insistirmos em educar o pensamento das crianças nesse sentido, aí também o desvalorizaremos, por subestimá-lo. O problema deve ser recolocado, então. Contudo, é importante destacar que, quando falamos de uma recolocação, não queremos pressupor que não exista, de fato, um problema em relação à valorização do pensamento de um modo geral – em diversos âmbitos e expressões sociais pode-se evidenciar uma desvalorização do pensamento, especialmente se fizermos um paralelo com a situação contemporânea marcada pela velocidade dos meios de comunicação digital e virtual.

A questão que se coloca é a mesma elaborada por Kohan: “Como explicar que o pensamento se mostre tão pouco valorizado e estimulado socialmente e que, ao mesmo tempo, exista toda uma incitação de discursos pedagógicos voltados a “desenvolver o pensamento”?” (KOHAN, 2011, p. 211). Para o problema, Kohan aponta duas explicações: “A primeira é que esses discursos são, justamente, uma resposta àquele clima dominante ou que, em outras palavras, eles procuram restaurar um certo espaço protagonista para o pensamento”. E a segunda é “que o que está sendo cogitado é uma versão desvalorizada do pensamento” (*Idem*, p. 211). Em síntese, a explicação remonta ao que temos dito desde o início: continuamos perseguindo uma versão representativa do pensamento. O fundo que envolve tanta insistência em desenvolver o pensamento é também o próprio acusador da atuação repressora e representativa que promove.

A propósito, quando se fala em pensamento e escola, uma temática bastante discutida é a do currículo. Embora as defesas e os estudos apontem veementemente para um currículo inter/transdisciplinar que vise interligar os saberes e expandir o fluxo do pensamento, as fragmentações dos campos do conhecimento ainda persistem. O modelo de currículo contemporâneo ainda atende ao paradigma epistemológico racional e positivista consolidado como hegemônico pelas vias do pensamento ocidental. Por que isso ainda acontece? As reflexões são diversas. Em Skliar (2003), o problema é que a tarefa de educar se tornou um ato de fabricar mesmidades. Para Edgar Morin (2005), as fronteiras afirmadas entre os saberes são os empecilhos para a religação dos saberes. Em Foucault (1995), o problema ocorre desde o advento do método cartesiano, a partir do qual a natureza passou a ser reduzida a partes mensuráveis e observáveis a favor de uma organização temporal e espacial orientada pelo poder disciplinar. Em Adorno e Horkheimer (1985), vemos a crítica sobre uma

racionalidade instrumental que privilegia os objetivos finais, em detrimento dos meios. Em Deleuze e Guattari (2011a), a crítica aponta para o postulado da imagem da árvore sobre o pensamento humano, isto é, para o modelo de compartimentalização e ramificação que dissocia os saberes, tornando a comunicação entre eles cada vez mais limitada e voltada para a tarefa de identificação, classificação e reconhecimento de conhecimentos já dados.

Voltemos, então, ao mote desta seção: é possível que se torne um hábito o paradoxo de ser real sem sê-lo a um só tempo? Como vimos, sim. As ideias de ser, de tempo e de pensamento em relação à criança impõe sobre ela um regime de representações que a toma, assim reflete Skliar (2003), como ponto de chegada e de partida da *mesmidade*, isto é, um movimento de perversão que a faz transitar sem língua, sem gestos, sem rosto e sem corpo – ou com todos esses atributos devidamente medidos.

Contudo, é importante lembrar-se disto: o outro existe. Skliar procurou defender essa premissa veementemente. A partir do momento em que a representação impõe uma centralidade, individual e coletiva, ela se multiplica no sentido de repetir o mesmo; uma imagem do mesmo que busca alcançar, nomear, capturar e tornar próprio. Por isso é sempre válido refletir sobre o modo como olhamos a nós mesmos e aos outros; e sobre o modo como pensamos a nossa temporalidade e a do outro. Quando realizamos tal reflexão, é bem possível que percebamos o engendramento de um sistema de representações regulando e controlando a direção do nosso olhar e o modo como devemos perceber *quem nós somos e quem são os outros* – isso muitas vezes ocorre como uma sentença.

Todo ato de classificação pressupõe a seleção, inclusão e exclusão, seja por violência, coerção, padronização. Assim, a necessidade de um movimento de conversão no projeto educacional é justificada pelo desejo de absolver o ser e as fronteiras do tempo de suas nomenclaturas, dissolver o rosto para dar lugar ao outro e, por conseguinte, não conter o fluxo do pensar e do viver. Daí o caminho rumo à adoção/configuração de uma filosofia epistemológica e ontológica da diferença; mas uma filosofia no sentido virtual, como busca constante.

Uma filosofia assim prioriza a diferença e o devir, a partir de um pensamento que se afasta do dualismo e da lógica formal que operam pelo princípio da identidade, da não contradição e do terceiro excluído. Dessa forma, o ser e o pensamento passam

a não ser mais orientados pela verdade enquanto absolutos, mas pelo tempo como devir ou como repetição e diferença. Filosofia essa que rege os princípios de uma educação-cartografia.

A concepção de uma educação-cartografia revisita o modo como as identidades são fixadas em termos de temporalidade e de existencialidade e, assim como nos escritos de Skliar (2003), nela também vigora uma preocupação em *respeitar o outro; dar abertura ao outro*. E, assim, também debate: há uma colonização do tempo, do pensamento e do ser na infância? Por que as questões do *ser* e do *é* ainda são tão dominantes e persistentes na tarefa de avaliar e classificar o outro naquilo que ele *não é* ou naquilo que *é em parte*, ou naquilo que *não é completamente*? Qual alternativa poderia dar conta da alteridade sem com isso aprisioná-la entre a condição e o estado do ser ou não ser, ou do ser em parte? Qual alternativa poderia dar abertura para o potencial criativo do pensar?

2.2 Educação-cartografia: metamorfose das verdades

Ao falar sobre educação-cartografia é importante mencionar o caminho pelo qual esse conceito tem seguimento para perceber algumas das linhas que o compõem. No que diz respeito ao termo *cartografia*, o uso mais comum está relacionado à ciência dos estudos de mapas, sendo o principal constituinte de sua produção o processo de mapeamento, resultante de estudos exaustivos, operações científicas, procedimentos e técnicas voltadas para elaboração de mapas. Embora seja comum, tal conceito possui diversas ramificações e seu uso tem sido cada vez mais crescente na literatura acadêmica.

Aqui, interessa-nos o termo *cartografia* oriundo dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia* (1995). A cartografia, a partir da perspectiva desses filósofos, ganha esse título em razão do uso do termo “mapa” no primeiro platô do livro, intitulado como *Introdução: Rizoma*. Nessa seção, crucial para a compreensão do pensamento deleuze-guattariano, os filósofos apresentam a cartografia como um princípio do rizoma, atestando um pensamento “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”, diferentemente do pensamento cartesiano, representativo e transcendental, denominado pelos filósofos como arborescente (Deleuze e Guattari, 1995, p. 21). Em tal perspectiva, a realidade é compreendida como um mapa móvel, cujas entradas e sentidos são múltiplos, e

aquilo que aparenta ser “o mesmo” nada mais é que um centro de significação de saber e de poder.

O conceito de rizoma, portanto, é a ancoragem benfazeja pela qual o conceito de cartografia se expande à compreensão da dinâmica dos seres, do tempo, do pensamento e, conseqüentemente, abre caminhos para a recolocação conceitual da visão epistemológica e ontológica na educação.

Para fins de conceitualização, a noção de rizoma advém da botânica, numa concepção tal que faz referência a um tipo de caule cujo crescimento ocorre em sentido horizontal e subterrâneo, em que brotos podem se ramificar em qualquer ponto, formando, assim, um bulbo ou tubérculo – na perspectiva artística de Landini, o rizoma é materializado da seguinte forma:

Figura 3- Ciclotrama 241



Fonte: LANDINI (2021).

Desterritorializado pela/na filosofia deleuze-guattariana, não como metáfora, mas como um intermolde originado do/no fluxo dos discursos, o conceito de rizoma confronta o pensamento arborescente, ou seja, aquele vertical e dicotômico. Esse insurgimento aponta para uma filosofia dos múltiplos singulares e traz às claras a realidade a respeito da natureza das redes, evidenciando a multiplicidade inegável das coisas e dos eventos, isto é, reafirmando a dinâmica da vivência e do pensamento rizomáticos. É importante sublinhar a utilização do verbo *reafirmar*. O conceito de rizoma não é representativo. Em Deleuze, a noção de conceito possui uma dimensão tal que o configura como um contorno do vivido; uma verificação dos acontecimentos e dos seres. Em outras palavras, a noção não tem a ver com perceber *o que é* uma coisa, mas suas *circunstâncias*. A criação de um conceito é, então, uma prática necessária e aventureira, mas bastante séria, uma vez que, em função dos princípios

gerais dessa filosofia, é preciso renunciar qualquer consideração transcendente. “O conceito é o acontecimento da filosofia; e o plano de imanência, o seu horizonte, constituindo-se, de fato, como um recorte no caos” (OLIVEIRA, *et al.*, 2020). Assim, o rizoma é reafirmado porque testemunhado, vivenciado, produzido, movimentado, desterritorializado no vivido.

Como isso acontece? Segundo Deleuze (2011a), o homem é um animal segmentário, sua própria vivência é constantemente segmentada em linhas que o direcionam a forças (des)territorializantes que atravessam seu corpo. Assim, somos: a) linhas de segmentaridade dura, aquelas marcadas pela rigidez, pela instituição e pela função de nos identificar enquanto sujeitos assinalados por uma família, um trabalho, um sexo, uma classe, religião, nível educacional etc.; b) linhas flexíveis, que nos permitem captar forças e realizar agenciamentos por meio da amizade, da diversão; e c) linhas de fuga, que nos levam ao novo, à arte de devir, a resistir contra o instituído. Essas linhas organizam, enquadram, disfarçam, adoram, matam e criam o homem através das amarras das estruturas constituídas e dos mergulhos no caos – esse é o movimento caosmótico da existência, como diria Guattari (1992).

Assim, compreende-se que há em cada um de nós uma dada geografia:

Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésias, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que por outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras...se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (DELEUZE e GUATTARI, 2011b, p. 83)

Essa geografia pressupõe que nos construtos da nossa tão vigiada “identidade” prevalece, na verdade, a multiplicidade dos encontros heterogêneos e disruptivos. Nessa geografia, o corpo se comporta de outro modo; é um corpo real que vive: um corpo sem órgãos, atravessado por fluxos, forças e diferentes graus de intensidade – o que faz das identidades e dos itinerários na existência caminhos e lugares relativos; e a subjetividade, por sua vez, está longe de remeter a um Eu, mas ao múltiplo; ao

esquizo⁸. Aí verificamos a linha de confronto entre a perspectiva deleuze-guattariana e o *cogito* cartesiano. Descartes, passando do estado da dúvida metódica para a suposta descoberta da primeira verdade, julgou firmemente a seguinte premissa: ao menos estou certo de que eu sou enquanto penso que sou: “penso, logo existo” (DESCARTES, 1979). E assim, os questionamentos do “eu sou”, centralizados a partir da premissa do pensamento puro, fundaram a ordem das razões. Os pensamentos de Deleuze e Guattari, especialmente a partir do desenvolvimento da esquizoanálise, operam uma crítica a essa visão clássica do sujeito ao afirmar não a centralidade da consciência, mas seu deslocamento para o limite externo de um processo do qual ela não se constitui como causa, mas como indicativo, como movimento – o que reconfigura a compreensão do pensamento, afirmando que mesmo ele pode ter razões que a própria consciência desconhece.

Nessa vertente, o pensamento é entendido, portanto, como multiplicidade, isto é, como um sistema cujo caráter probabilístico incerto é verificado pela “descontinuidade das células, [pelo] papel dos axônios, [pelo] funcionamento das sinapses” (DELEUZE E GUATTARI, 2011a, p.34). Do mesmo modo é compreendido o tempo. Como já mencionamos no *Abecê Filosófico da Arte-Cartografia* (OLIVEIRA et al., 2020), retomando às palavras de Virilio (2015), na perspectiva da esquizoanálise, o tempo é percebido enquanto desvinculação entre a percepção e seus objetos possíveis, sendo irreduzivelmente plural, descontínuo, heterogêneo e reversível.

O agenciamento realizado com tais maneiras de perceber o ser, o tempo e o pensamento, dentre as divagações realizadas no contexto da educação, foi o que desestabilizou nosso olhar em torno desses conceitos e apontou para a necessidade de uma educação-cartografia. Essa desestabilização ganhou mais intensidade quando nos aproximamos do pensamento de Gilbert Simondon, especialmente a respeito da dinâmica de individuação transdutiva dos seres. Daí resultou, portanto, o

⁸ O termo “esquizo” vem do germânico (*skhízein*) e significa dividido; relacionado à divisão do todo em partes. Daí o termo “esquizoanálise”, produzido no encontro entre Gilles Deleuze e Félix Guattari a fim de romper com os paradigmas da Psicanálise freudiana e do marxismo, ambos predominantes na década de 1960, na França, bem como o lacanismo de matriz estruturalista. O objetivo principal desse rompimento era o de reformular as noções de inconsciente e de subjetividade, até então compreendidas a partir da ideia da falta, do passado, da representação e do Édipo. Nessa reformulação, o inconsciente passa a ser visto como máquina de produção desejante porque produz no real-social e atravessa os indivíduos, suas relações e seus territórios.

conceito de educação-cartografia: um encontro entre o que propõe a filosofia de Deleuze e Guattari e a teoria de Gilbert Simondon, em função de uma potencialização dos sistemas de pensamento em educação.

2.2.1 Outro ser, outro tempo, outro pensamento

Na educação-cartografia, a verdade sobre ser, tempo e pensamento é experimentada de outro modo. Para Deleuze, é preciso agenciar a noção de verdade com a noção de tempo, para experimentá-las juntas, aprofundando a noção de um tempo não cronológico como artifício apropriado para questionar o lugar da verdade; o tempo como devir implicará que a verdade só aparecerá com a criação do novo (ABREU e ONETO, 2014). O desejo de Deleuze é, de fato, por um pensamento sem imagem e sem representação; por um pensamento implicado com o aparecimento da veracidade do novo inserido na ótica de um tempo virtual.

Assim, em concordância com Kohan, ampliamos os horizontes da temporalidade: a infância não é somente uma questão cronológica (*chrónos*), mas uma condição da experiência. O tempo *aiônico* de Heráclito permite essa conversão. *Aiôn*, *Kairós* e *Chrónos*: antecedentes gregos. *Chrónos* é a numeração ou a ordenação do tempo; é passado, presente e futuro; é a duração da vida – essa é a designação de tempo mais comum entre nós. *Kairós* é a conveniência e a ocasião; é o momento crítico; é a oportunidade da vida. *Aiôn* é a intensidade de vida; é a temporalidade não numerável e intensiva; é a duração criativa. *Aiôn* é o devir-criança, consistindo num reinado marcado pela relação intensiva com o movimento; é o não tempo; é o criando; é o *aiôn-país* (“o não tempo-criança”). *Aiôn* é a criança que brinca (KOHAN, 2007; OLIVEIRA, et al. 2020b).

Aiôn é o tempo dos acontecimentos e das diferenças. Cada experiência na educação-cartografia é sempre “aiônica”; um corte no entre-tempo. A experiência do aprender e do crescer é compreendida mediante o tempo incorporal, considerado – como já dissemos, outrora, no *Abecê filosófico da arte-cartografia* (2020a) – como eternidade do presente; e também como não tempo, sendo tempos somente o passado e o futuro que existem e podem ser percebidos. O entretempo se insere na diferença do próprio sujeito, sendo a eternidade da presença e da vivência de perceptos e afetos; é um verdadeiro corte no tempo, daí a entretemporalidade.

O devir passa a ser compreendido, então, como a própria atualização enquanto criação do novo:

Neste sentido, o devir já não é mais encarado como uma simples modificação do ser, não é uma passagem de uma atualidade à outra, mas é a própria atualização como criação do novo que se torna, agora, tarefa do pensamento. A verdade conhece, assim, sua crise mais radical. Isto porque o virtual afeta a própria forma do verdadeiro como universal e necessário, na medida em que torna indiscernível sua diferença com relação ao atual no interior do processo de atualização. O virtual aparece como sem-fundo ou abismo do atual. Isto permite pensar o que seria impensável de um ponto de vista cronológico: a simultaneidade de presentes desatualizados e/ou a coexistência de passados puramente virtuais. (ABREU e ONETO, 2014, p. 157)

O virtual traz consigo potência e não uma realidade representável. A noção de verdade, atrelada à noção de devir e experimentada como atualização e criação do novo, ganha outro sentido, sendo afirmativo e relacionado com a educação, uma vez que a aprendizagem não diz respeito meramente à reconhecimento ou reprodução de verdades instituídas, mas à criação metamórfica da realidade. Para isso, “a aprendizagem deve ser realizada de modo a forçar o desaparecimento do sujeito e a revelação de uma verdade experimentada naquilo que o ultrapassa, que está fora do seu ser, fazendo criar possibilidades de pensamento” (OLIVEIRA, COSTA E SILVA, 2020a, p. 31).

A ideia de atualização como criação do novo permite, portanto, pensar o ser nas vias de uma temporalidade tal qual aquela elaborada por Skliar: *Um estar sendo* “como processo e não como um estado identitário *essencializado*”, o que significa que as identidades não são percebidas como “temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas”, mas enquanto producentes de “um movimento de perturbação em cada unidade, em cada momento, em cada fragmento do presente. *Um estar sendo* como vibração e não como uma acentuação exacerbada” (SKILIAR, 2003, p.47).

O estar sendo, nessa perspectiva, não pode ser entendido por nenhum saber já dado sobre o outro, pois é acontecimento da alteridade que altera nossas percepções em torno do outro, modificando, senão substituindo, nossos dizeres habituais, os olhares precisos, a gramaticalidade correta. A partir daí não nos cabe mais dizer o que o outro é ou não é, o que é ou não sua identidade; o que faz com que fechemos as portas de nossos laboratórios, observatórios e reservatórios. “O estar sendo obriga-nos a fragmentar a nós mesmos, a retirar de cima de nós aquele

tempo e aquela temporalidade em que o outro era, podia ser, devia ser, não podia ser, um artifício da mesmidade” (*Ibid.*). O estar-sendo é o tempo dos acontecimentos e das diferenças.

A diferença, para a Filosofia da Diferença (ou Filosofia do Sentido), não tem o sentido usual atribuído a esta palavra; sua compreensão está ligada à noção de multiplicidade (DELEUZE, 2000) e diz respeito à recusa da ditadura da identidade, às estruturas do “eu” e à “forma” dissimulada do indivíduo. Essa recusa está voltada para o postulado da reconhecimento, isto é, daquilo que pode ser reconhecido; daquilo que é e que não é. Fortalecido desde os constructos da filosofia tradicional, esse postulado pressupõe um modelo de classificação recognitiva segundo o qual a identidade é estabelecida: a definição não só de nós mesmos, mas de todas as coisas no mundo. Trata-se de uma busca pela essência das coisas calcada em princípios racionais⁹.

Tal busca, ainda que não seja potencialmente capaz de estancar o fluxo da existência, cria modelos e ideais para os quais o indivíduo constantemente está voltado, no sentido de alcançá-los – assim, temos o modelo de uma mulher ideal, de um homem ideal, de um pensamento ideal e, por conseguinte, de uma educação ideal, de um educador ideal, de um aluno ideal etc. Então, para Deleuze, esse modelo de pensamento recognitivo, voltado para a identidade, triunfa sobre a diferença, no sentido de fazer com que esta não seja pensada por si mesma, pois, ainda que a diferença seja percebida, isso se dá em relação a um modelo de referência postulado pelo princípio recognitivo da identidade, e, desse modo, a diferença é percebida enquanto negativa/duvidosa/excêntrica.

Deleuze, então, propõe um novo estatuto para a diferença a partir de uma concepção radical de mundo, pois aí a diferença é pensada como devir; como movimento constante dos seres e das coisas. Os seres vivem no tempo,

⁹ Segundo explicação e análise de Marilena Chauí, os enunciados dos princípios racionais são os seguintes: a) princípio da identidade: “A é A” ou “O que é, é” - esse princípio funciona como a condição do pensamento, ou seja, sem ele não podemos pensar, sendo que qualquer coisa só pode ser reconhecida e pensada se sua identidade for percebida e conservada; b) princípio da não-contradição: “A é A e é impossível que seja, ao mesmo tempo e na mesma relação, não-A” - sem esse princípio, o princípio da identidade não funciona, ele afirma que uma coisa ou uma ideia que negam a si mesmas se autodestroem; c) princípio do terceiro excluído: “Ou A é x ou é y e não há terceira possibilidade” - esse princípio exige que apenas uma alternativa seja verdadeira, uma vez que entre várias alternativas haverá apenas duas, a certa ou a errada; d) princípio da razão suficiente: postula que tudo que existe e tudo que acontece tem uma razão, inclusive o acaso e ações/fatos acidentais. Desse modo, os princípios da razão indicam como as coisas devem ser e como devemos pensar; sendo validados como universais, isto é, onde houver razão tais princípios serão verdadeiros; são necessários e indispensáveis para o pensamento e para a vontade, uma vez que indicam que algo é de um modo e não de outro (Conf. CHAUI, 2002, pp. 44-45).

acompanhando-o e/ou movimentando-o, de modo que na relação entre o “eu do futuro” e o “eu do presente” o que prevalece não é, necessariamente, a identidade, mas a diferença, verificada nas mudanças ocorridas ao longo do tempo. A própria repetição, nessa relação, é vista como vetor de transformação, pois, na medida em que as coisas se repetem, isso também acontece de maneira diferente. Há, portanto, um vetor mútuo entre diferença e repetição na passagem do tempo, fazendo com que a identidade seja descentralizada de seu caráter representativo e a diferença seja assumida pela multiplicidade.

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individualizações sem sujeitos); a seus espaços-tempos, que são espaços livres; a seu modelo de realização que é o *rizoma* (por oposição ao modelo árvore); ao seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua; a seus vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*). (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 10)

A multiplicidade é a diferença; é o acontecimento. Essa perspectiva, assumida em educação-cartografia, torna cada experiência na educação uma passagem contínua de atualização e criação do novo, considerada como sempre nova, sempre em movimento, pois todos somos múltiplos em nós mesmos. A noção de verdade, ao recusar o Uno, ganha um novo sentido. A vida e o mundo são encarados de outra maneira: passo a pensar que “a cada instante sou um novo, sou muitos”; e, assim, “sendo nós múltiplos, o sentido de uma Verdade, de um verdadeiro conhecimento desaparece”, o que nos permite uma alternativa, o devir, vida e transformação (FOGAZZI, 2013).

Não sendo mais orientada pela verdade, essa conversão que se expande aos campos de compreensão que articulam ser, pensamento e temporalidade, compreende o ser pela defasagem em si mesmo; o tempo deixa de ser visto como sucessão empírica de momentos atuais para ser experimentado como tempo de coexistências virtuais em devir (ABREU e ONETO, 2021). Do mesmo modo o pensamento passa a ser entendido, como conexões de heterogêneos acrescidas da necessidade do acaso e da surpresa dos devires.

A verdade passa a ser, então, a hora ou a hecceidade¹⁰; é, propriamente, um modo original de individuação. E, pela educação-cartografia, juntamente com suas ramificações, a verdade será vivida no momento da experimentação mobilizada numa rede de ensino e de aprendizagem que conecte o devir-ser e o devir-saber, como hecceidade; como individualidade acontecimental, comportando sempre passagens e mudanças, “pela coexistência instantânea de duas dimensões heterogêneas num tempo vazio, no qual futuro e passado não param de coincidir e até de meter-se um no outro, distintos, mas indiscerníveis” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 141). É como o paradoxo de Alice: crescer e diminuir ao mesmo tempo. Mas como isso ocorre? Deleuze nos explica:

Quando digo "Alice cresce", quero dizer que ela se torna maior do que era. Mas por isso mesmo ela também se torna menor do que é agora. Sem dúvida, não é ao mesmo tempo que ela é maior e menor. Mas, é ao mesmo tempo que ela se torna um e outro. Ela é maior agora e era menor antes. Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos faremos menores do que nos tornamos. Tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente. Na medida em que se furta ao presente, o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo: Alice não cresce sem ficar menor e inversamente. 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, 1974, p. 1).

É crucial, portanto, a seguinte compressão na proposta de uma educação-cartografia: o devir é paradoxal; é futuro do presente, aquilo que é mais próximo, mais real, mais possível. Pensando desse modo, não convém na educação-cartografia permitir uma verdade que mensure, que suponha a utopia, que descreva e ordene a existência; mas, um princípio existencial que reconheça a imanência daquilo que acontece. Como já foi dito, o objeto do devir é o acontecimento, que coincide com o próprio ato de criação de si e de existir, sendo um processo de desejo que toma curso em um campo de multiplicidade, onde as forças que (trans)formam o corpo se dão por encontros entre componentes heterogêneos que também se desterritorializam mutuamente. Assim, convém na educação-cartografia uma ontologia e uma epistemologia imanente.

¹⁰ O conceito de *hecceidade* foi cunhado por Duns Scotus e denota as características distintas de algo que torna o ser singular ou particular; do latim *haecceitas*, - *atis*, o termo caracteriza ainda um ser como próprio ou individual, isto é, diferente do outro.

Alice experimenta o paradoxo da identidade infinita, transitando entre o “ser do real”, concreto e matéria das designações, e o “ser do possível”, como um “outro ser”. Em educação-cartografia busca-se o mesmo, permitir a vivência do paradoxo da identidade infinita, no sentido de contestar a designação de identidades fixas. Assim, não há outra verdade senão aquela que contesta a si mesma e permite a criação do novo e, melhor ainda, insiste em pensar a espacialidade e a temporalidade do outro; a diferença. Considerar a verdade paradoxal de cada um, a sua hecceidade temporal, permitirá que a educação seja experimentada como metamorfose, em que fundo e maneiras vibrarão nas passagens e nos meios pelos quais os indivíduos compõem suas errâncias. Essa perspectiva sugere a experimentação como problematização, apontando para uma educação conduzida pelo diferente, tendo em vista que os problemas surgem quando ocorre a percepção de algo diferente do que se esperava.

Nessa perspectiva teórica, há que se ter um amparo de uma compreensão sobre a formação/constituição do ser desterritorializada do sistema de representações, para que seja mais visível uma via pela qual se possa perceber o processo de aquisição do conhecimento e sua produção. Na busca por esse amparo, o pensamento de Gilbert Simondon se apresenta como um possível caminho a ser percorrido, pois se propõe, justamente, a revisar e a expandir as compreensões em torno do processo de devir.

2.2.2 Simondon: a individuação na educação contemporânea

Como outrora mencionado, as teorias transcendentais e substancialistas¹¹ propagaram a ideia de que a forma, isto é, a constituição das coisas, remete à transcendência: existe uma realidade essencial e eterna; um modelo a ser alcançado por nós a partir de um processo de modelagem. Nessas teorias, a noção de forma é antecedente à própria operação que a torna real, por isso a valorização da forma em detrimento do processo. Essa é a herança que a filosofia tradicional deixou em relação à formação/constituição do indivíduo que também reverbera no projeto educacional.

¹¹ Perspectivas situadas na Grécia antiga nos redutos das filosofias de Platão, que abrangem as formas puras, das filosofias de Demócrito e Leucipo, a respeito do atomismo e, ainda, das teorias hilemórficas de Aristóteles.

Deparando-se com essa premissa e tomando-a como uma desvalorização do processo de devir na história do pensamento, a objeção que Simondon realiza na reflexão e na investigação da gênese do indivíduo é compreendê-lo como decorrente de seu próprio processo de individuação: percebendo-o enquanto operação, não enquanto forma, ou seja, Simondon propõe que a ontogênese seja investigada no sentido de romper com o pensamento segundo o qual o indivíduo é tratado como aquele que já possui identidade e considerar, ao invés disso, o caráter de devir do ser. A insistência nessa conversão é justificada pelo fato de que investigar o princípio de individuação, colocando o indivíduo como unidade central, sempre será insuficiente para perceber a totalidade do indivíduo como processo. Desse modo, o que deve ser enfatizado, ao pensar sobre o indivíduo, é o processo e não o fim: pensando o ser como aquilo que devém enquanto é, como ser. Para essa ontogênese, Simondon recorre às noções de informação, metaestabilidade e operação de transdução – noções que serão explanadas doravante.

A ideia fundamental do princípio de individuação é compreender a constituição/formação do indivíduo enquanto processo imanente que ocorre por intermédio de múltiplas trocas entre os seres e o meio – sendo que esse processo ocorre no nível físico, biológico, psíquico e coletivo. Distante da lógica tradicional, a formulação de Simondon traz uma nova concepção da dinâmica dos seres, realizando uma conversão da visão em torno da questão da natureza do indivíduo: é preciso “conhecer o indivíduo através da individuação, em vez de a individuação a partir do indivíduo,” concebendo-o “como uma realidade relativa¹²” (SIMONDON, 1995, p. 26).

A essência do indivíduo é, então, compreendida como uma fase do ser constituída por relações que o compõem e, ainda, antecedida por uma “realidade pré-individual” ou pré-singular (*Ibid.*), na qual não existe unidade e/ou identidade, o que pressupõe que não temos uma forma pré-estabelecida ao nascer, mas que somos seres pré-individuados e rico em potencialidades que, ao longo do tempo e do contato com o(s) meio(s) e com os problemas, (trans)formam-se constantemente.

¹² Simondon amplia o debate, inclusive, defendendo que o ser humano não pode ser mais concebido como animal psíquico e vitalmente superior aos outros seres existentes. Isso porque, para Simondon, os indivíduos são apenas um momento de maior estabilização e sedimentação de um processo de individuação. A realidade relativa, portanto, diz respeito ao indivíduo como processualidade. Para exemplificar, Villalta, citando Antunes (2014), lança mão dos estudos contemporâneos da microbiologia, segundo os quais, estima-se que há dez vezes mais micróbios em nossos corpos do que nossas próprias células, ou seja, quanto ao número de células, somos 90% micróbios e apenas 10% humanos; o que dar ao ser o atributo de ser composto (conf. VILALTA, 2018).

Nessa transformação, ocorre continuamente a passagem de um estado pré-individuado (sem fase e rico em potenciais¹³) a um estado individuado (em que ocorre a aparição de fases¹⁴) que também é *metaestável*¹⁵, isto é, sempre sujeito a novas atualizações. No reduto das filosofias tradicionais, as concepções em torno desse processo repousavam na dualidade entre o estável e o instável. No pensamento de Simondon, a noção de equilíbrio estável não se aplica à individuação, uma vez que ela mesmo, enquanto processo, é que mantém as tensões em equilíbrio de metaestabilidade, tornando-se (in)compatível com elas.

O pré-individual é o estado metaestável, o meio associado que se constitui em suas relações; um campo de tensões carregado de potenciais que nos constitui – é aí que crescemos e diminuimos a um só tempo, como em Alice. A realidade pré-individual, segundo Simondon (2020), não é apenas mantida pelo indivíduo, mas transportada por ele como fonte de potencial de estados metaestáveis vindouros dos quais poderão surgir novas individuações. O indivíduo jamais se tornará completamente individuado, porque não é considerado “como substância, ou matéria, ou forma, mas como sistema tenso, supersaturado”, rico em potenciais e constantemente suscetível a mudanças, sendo capaz de defasar-se em relação a si mesmo. Por isso, as teorias da identidade/unidade não podem dar conta do processo de individuação; não podem abranger a realidade completamente. O ser é, a um só tempo, mais e menos que a unidade, pois comporta “uma problemática interior e pode entrar como elemento numa problemática mais vasta que seu próprio ser” (SIMONDON, 2020, p. 23).

Pascal Chabot (2003) explica a fase pré-individual a partir da noção de meio amorfo em estado de caos auto-organizante. O termo “amorfo”, assinalado pela ausência, compreende o meio em termos de sua carência de forma. A lógica negativa tradicional da falta é rompida a partir dessa perspectiva, uma vez que ao conceber o pré-individual, Simondon o faz a partir da ideia de caos auto-organizante que, em sua própria natureza, espera uma organização que ocorrerá mediante a realização das condições energéticas necessárias. Tal rompimento se dá, conforme Chabot, no

¹³ É importante destacar que as fases das quais trata Simondon são compreendidas como resoluções provisórias, parciais e relativas.

¹⁴ Não se trata de uma evolução ou de uma sucessão, mas de fases que são contemporâneas umas às outras.

¹⁵ Conceito tomado da termodinâmica que significa, grosso modo, um estado de equilíbrio pouco estável que em determinadas circunstâncias tende a estabilizar-se.

momento em que Simondon rejeita a terminologia Aristotélica, segundo a qual, o “pré-individual seria potência sem ato – uma pura passividade”. A diferença é que “Aristóteles dá primazia ao ato e define a potência em termos daquilo que falta para o ato” (CHABOT, 2003, p. 86); Simondon, por sua vez, entende essa potência como geradora e criativa, plena de vitalidade.

Para melhor entender o conceito de individuação, Oliveira, Duarte e Peel sugerem, como exemplo, o plano atual-virtual de Bergson, vejamos:

O plano atual contém tudo o que nos é sensível e tudo o que faz parte da realidade palpável, esse plano está contido no real. A este último pertence tudo o que existe no plano atual, e também o que Bergson e Deleuze chamam de "virtuais" – tudo o que ainda não surgiu no plano sensível ou que não possui uma forma exata. No plano real, as coisas sensíveis/atuais e virtuais existem concomitantemente. Quando há um processo de trocas entre o indivíduo e outros indivíduos ou entre ele e o meio, um virtual salta do plano real e se faz presente. (2019, p. 101-102)

Assim, na individuação, caminham juntos o plano virtual, enquanto duração, e o plano atual, enquanto atualização. Mas é preciso refletir um pouco mais sobre isso: a possibilidade é fruto do real. Não se trata de uma possibilidade que seja fruto de uma ideia modelo ou exterior à realidade. Essa é uma reflexão-chave para compreendermos o que se considera como transformação e devir. O possível é uma extensão do real. Quando pretendemos realizar um projeto de natureza criativa, tal qual o da nossa existência, não o realizamos como uma cópia ou imitação de uma ideia pretendida. Criamos, sim, uma ideia possível de nós mesmos, mas no plano virtual/atual percorremos por muitos caminhos desconhecidos que nos constituem mais pela diferença atrelada ao novo, do que pela semelhança ao já instituído.

A individuação é o sujeito mudando; é devir. Devir não é imitar; mas, sim, potência em ato e desejo encarnado pela imanência daquilo que acontece. O que preenche o devir é o acontecimento que coocorre com o próprio ato de criação de si e do existir. É por meio de aumento e/ou de diminuição das mudanças sofridas pelo corpo que suas variações de potência ocorrem, (des)configurando sua expansão e transformação; por movimentos entrecruzados: misturas; fluxos, relações; acontecimentos (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2021). Por isso, a unidade e a identidade não são aplicáveis ao ser pré-individual, pois tais noções não se aplicam à ontogênese no tocante ao sentido pleno do termo (SIMONDON, 2020). Desse modo,

a concepção de *ser* com a qual dialoga esse estudo e proposta da educação-cartografia é a mesma defendida pelo pensamento de Simondon:

o ser não possui uma unidade de identidade, que é a do estado estável, na qual nenhuma transformação é possível; o ser possui uma *unidade transdutiva*, isto é, ele pode defasar-se relativamente a si mesmo, transbordar a si mesmo de um lado e de outro de seu *centro*. [...] o devir é uma dimensão do ser, e não o que lhe advém segundo uma sucessão que seria sofrida por um ser primitivamente dado e substancial. A individuação deve ser apreendida como devir do ser, e não como modelo do ser, o que esgotaria sua significação. (SIMONDON, 2020, p. 27)

As novidades do pensamento de Simondon indicam, portanto, três características metodológicas para pensar o processo de individuação dentro da proposta da educação-cartografia: 1) considerar a relação como interna ao ser ou contemporânea aos termos; sendo que, nessa relação, a perpetuação das relações para o processo de ensino e aprendizagem se darão a partir do encontro entre indivíduos, saberes, discursos e práticas diversas; 2) romper com os princípios do terceiro excluído e da identidade; o que implica revisar a prática de fixação de papéis e identidade sobre o ser; e 3) assumir a dinâmica de individuação como transdução, isto é, revisar a expectativa da transmissão de conhecimento e pensar a educação como espaço de produção e transformação ativa de saberes – sendo esta última categoria metodológica nosso alvo exponencial.

2.2.3 Relação e informação

Na individuação, todo o processo de variação de potência, fluxos, acontecimentos ocorre por relações heterogêneas, necessitando, fundamentalmente, de uma verdadeira relação. Para Simondon, a relação é mais que uma necessidade no processo de individuação, ela constitui uma dimensão da individuação na qual participa o indivíduo a partir da realidade pré-individual que se individua fase por fase. Assim, a relação não é simplesmente conceitual; mas, uma modalidade do ser, uma maneira de ser, ou seja, o indivíduo não está simplesmente em relação consigo mesmo ou com os outros, ele mesmo é o ser da relação. Nesse processo, além do indivíduo, surge também o “par indivíduo meio”, sendo esse par a força motriz no modo como o indivíduo resolve suas tensões (SIMONDON, 2020).

A resolução das tensões, por sua vez, pressupõe uma relação de comunicação, o que leva Simondon ao conceito de “informação”. Tal conceito traz consigo a ideia

de uma tomada de forma verificada no momento em que uma operação de individuação comporta uma situação na qual dois níveis díspares de realidade tornam-se sistema, ou seja, a informação corresponde não a uma “forma” antecedente e absoluta em si mesma, mas a uma tensão de um sistema; a uma problemática, vale dizer ainda, a potenciais energéticos ligados estreitamente a um processo de tomada de forma. As tensões são inerentes à própria estrutura que se forma, sendo conservadas por meio de um intercâmbio entre estrutura e operação que provocam (des)equilíbrios sucessivos no sistema individuante (*Ibid.*). A informação não é, portanto, conduzida por uma forma fixa prévia, ela é o próprio início do processo de individuação – entendimento que também é distinto em comparação com as abordagens tradicionais, pelas quais o conceito de informação é resumido à transmissão de mensagens que ocorrem entre emissor e receptor. Logo, a compreensão da informação em Simondon é diferente:

Uma informação nunca é relativa a uma realidade única e homogênea, mas a duas ordens em estado de disparação [diferença de intensidade]: a informação, quer ao nível da unidade tropística [no qual atuam a sensação e a adaptação ao meio], quer ao nível do transindividual [coletivo que busca resolver uma tensão psíquica], jamais é depositada em uma forma que pode ser dada; ela é a tensão entre dois reais díspares, a significação que surgirá quando uma operação de individuação descobrir a dimensão segundo a qual dois reais díspares podem tornar-se sistema; portanto, a informação é um início de individuação, uma exigência de individuação, nunca é uma coisa dada; não há unidade e identidade da informação, pois a informação não é um termo; ela supõe tensão de um sistema de ser; só pode ser inerente a uma problemática; a informação é aquilo por intermédio de que a incompatibilidade do sistema não resolvido devém dimensão organizadora na resolução; a informação supõe uma mudança de fase de um sistema, porque ela pressupõe um primeiro estado pré-individual que se individua conforme a organização descoberta; a informação é a fórmula da individuação, fórmula que não pode preexistir a esta individuação; poderíamos dizer que a informação é sempre no presente, atual, porque ela é o sentido segundo o qual um sistema se individua. (SIMONDON, 2020, p. 109-110)

A concepção de informação, na proposta da educação-cartografia, é um elemento diferencial, pois uma vez recusada a existência de qualquer elemento fixo pressuposto à operação de informação, a ideia de que a problemática se torna a dimensão organizadora da resolução prevalece no momento em que passamos a refletir sobre o modo como o ser e o pensamento acontecem, especialmente no que se refere aos caminhos da aprendizagem. Diferentemente da lógica tradicional, a noção de informação em Simondon visa perceber pragmaticamente de que modo as posturas do emissor e do receptor são afetadas no processo, ou seja, a ênfase não

está mais voltada para o efeito da informação na *forma*, mas para o efeito no meio. Isso é explicado por Faria (2014) da seguinte forma:

O “meio comum” ou situação de interação se caracteriza como um espaço de transmissão e transdução da informação composto pelo indivíduo, os indivíduos externos e os objetos. Estas unidades distintas comutam informação. Parte da informação compartilhada é comum entre as unidades para que haja um processo de comunicação eficiente, e outra parte da informação é comum somente a uma das unidades distintas. Neste processo, de encontro entre as unidades distintas, homens, máquinas e objetos, estabelecem um espaço de aprendizado, no qual as semelhanças e diferenças entre os sistemas de informação funcionam como um mecanismo de tencionamento da informação, no qual promove-se a variação da linguagem e da língua, do código e da gramática, da estrutura e do que preenche a estrutura, e promove-se o surgimento do dado novo ou de novos conhecimentos, no homem que passa pela situação de interação. (FARIA, 2014, p. 597)

Ao tratar da informação, de modo diferente das abordagens tradicionais, Simondon se refere a uma integração de caráter quântico que promove trocas entre o meio interno e o meio externo, isto é, o individual e o meio. É a partir dessas informações que ocorre a individuação dos seres vivos¹⁶. O sistema de informação do ser vivo é que estabelece conexões e mudanças internas; não se trata de um elemento dado, mas de um elemento que se transforma. A informação em Simondon, portanto, não é mais aquela destinada à transmissão dual de informação pré-definida e sem ruídos; mas, sim, aquela pela qual um sistema se individua (SIMONDON, 2020), isto é, havendo indivíduos, estes não são elementos pelos quais a informação é transmitida; mas, sim a própria resolução de um dado processo informativo; a própria solução em um campo de tensões.

Essa noção de informação é que constrói, aqui, a conexão para tratar do que se compreende como ensinar e aprender. Ora, é válido aprimorar o jargão: na educação não se transmite apenas, mas resolve-se tensões relativas às potências do ser. Não há, portanto, apenas transmissão de conhecimento entre professores e alunos, mas relação de informações entre elementos de naturezas distintas em um campo metaestável de individuações físicas, psíquicas e coletivas. De modo que as diferenças e as errâncias já não fazem sentido se colocadas em um conceito fixo. Não condizem com a natureza do ser a ideia do fixo, da identidade, de elementos

¹⁶ A teoria de Simondon reúne quatro categorias de individuação: a física, a biológica, a psíquica e a coletiva.

recognitivos; o ser não é identidade, pois se realiza a partir da ordem do pré-individual, sempre heterogêneo e conflitante.

2.2.4 Transdução

Posto que a informação se trata do vetor inicial motriz da individuação, pela tensão e estruturação de um sistema, dois conceitos importantes devem ser destacados no pensamento de Gilbert Simondon para compreendermos melhor de que modo a individuação opera, são eles alagmática e transdução. Esses termos foram cunhados pelo autor para explicar o processo de individuação dos seres, sendo apresentados em sua tese principal, *L'individuation: à la lumière des notions de forma et d'information* (A individuação à luz das noções de forma e informação), publicada completamente em 1989, e em sua tese complementar, *Du mode d'existence des objets techniques* (O modo de existência dos objetos técnicos), publicada em 1958.

Se o indivíduo é, como vimos, naturalmente autoproblemático, uma vez que ele não encontra dificuldades, mas é dificuldade em si mesmo; do mesmo modo, é natural que o indivíduo possua capacidade de estar em comunicação ativa e permanente com o meio, resolvendo problemas, adaptando e modificando essa relação e, simultaneamente, transformando a si mesmo com a criação de novas estruturas internas. Essa atualização constante do ser, se já não pode mais ser esgotada nas noções de unidade e identidade, passa a ser compreendida pelas operações alagmáticas e transdutivas (SIMONDON, 2020).

O termo alagmática se origina do grego *allagmé* (“modificação” e “troca”), significando a teoria geral das trocas e das mudanças de estados, ou ciência das operações. O termo foi criado num sentido vizinho dos sistemas cibernéticos, visando às operações das máquinas, dos animais e dos seres humanos¹⁷ (DOMINGUES, 2013). Essa associação é coerente, tendo em vista que a cibernética se comporta como um sistema que compreende os processos físicos, fisiológicos e psicológicos de transformação da informação. Desse modo, o termo diz respeito ao processo múltiplo e misto de transformação da informação, operação na qual uma estrutura se torna o resultado de uma construção, sendo que o próprio ato operatório é que faz a estrutura aparecer tanto quanto a modifica (SIMONDON, 2020).

¹⁷ Simondon teve forte influência dos estudos de Norbert Wiener, pioneiro na consolidação da teoria cibernética entre os anos 1946 e 1953.

Enquanto a *alagmática* diz respeito à *operação*, isto é, ao movimento geral de individuação dos seres nos níveis físico, biológico, psíquico e coletivo, por intermédio de trocas e conexões na heterogeneidade dos meios associados, a *transdução* está mais especificamente relacionada ao processo em *progressão*, ou seja, ao modo repetitivo e progressivo pelo qual se dá o processo de individuação.

Recorrendo, *a priori*, à etimologia do vocábulo, o termo transdução é atribuído ao processo de condução [-ductio] de algo *através* [trans-] de meios diferentes. No campo da física e da tecnologia em geral, esse processo está relacionado à transmissão de um sinal e, simultaneamente, a sua conversão, sendo mais comum o uso do termo transdução em práticas e estudos relacionados a eletroacústicas, dispositivos de transmissão/recepção telegráfica etc. No campo da Biologia também se pode encontrar o uso do termo para se referir a transferência intracelular de informação através de sinais.

Num sentido parecido com o das definições anteriores, o conceito de transdução de Simondon traz uma nova dimensão do termo, provocando um impacto decisivo no pensamento filosófico relacionado à natureza do ser. Em seus estudos iniciais, Simondon relacionou o termo transdução ao princípio que possibilita o processo de individuação, tomando-o como processo de condução de energia que se desdobra na organização de estruturas, entendendo-o da seguinte forma:

Por transdução, entendemos uma operação – física, biológica, mental, social – pela qual uma atividade se propaga de próximo em próximo no interior de um domínio. A transdução funda essa propagação sobre uma estruturação do domínio operada de lugar em lugar: casa região da estrutura constituída serve de princípio de constituição para a região seguinte, de modo que uma modificação se estende progressivamente, ao mesmo que essa operação estruturante. (SIMONDON, 2020, p.29)

Considerando o nível físico, Simondon citou como exemplo de operação transdutiva a formação de um cristal, cuja estrutura se constitui progressivamente a partir de um germe pequeno que cresce e se estende por várias direções em sua água mãe. A formação do cristal não é resultante de um encontro entre uma forma e matérias constituídas previamente ou de forma fragmentada; mas, sim, de um desenvolvimento cuja deliberação emerge do âmago de um sistema metaestável, um “germe cristalino” amorfo e rico em potenciais que passam a se estruturar “segundo uma disposição adequada de todas as partes entre si” (SIMONDON, 1995, p. 84). Esse germe estrutural é o que orienta não somente a matéria, mas também a energia

potencial de todo o sistema em estado metaestável. Há que se considerar, portanto, que no nível físico, especialmente na individuação do cristal, além de ocorrer uma *relação*, também ocorre uma *energia potencial*.

No que diz respeito ao ser vivente, o indivíduo, enquanto ainda vivo, não se conclui, ele mesmo é responsável por amplificar a operação de individuação que o constitui, retomando às palavras de Simondon (2020, p.281), como “aquilo que foi individuado e que continua individuando-se” – o que reverbera no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, em aproximação com o conceito de *corpo sem órgãos*, “que não para de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas assignificantes, intensidades puras, que não para de atribuir-se aos sujeitos, aos quais não deixa senão um nome como rastro de um intensidade” (2011, p. 18). E, de retomada, lembra-nos novamente do conceito de *multiplicidade*, que remete a consignaões, grandezas e dimensões, de modo a se modificar e a crescer à medida em que realiza conexões distintas e abundantes.

Dando prosseguimento à sua teoria, Simondon expande o conceito de transdução aos domínios da problemática psíquica, de modo a considerá-lo enquanto procedimento mental, podendo ser comparado à indução e à dedução.

A transdução pode ser uma operação vital; ela exprime particularmente o sentido da individuação orgânica; pode ser operação psíquica e procedimento lógico efetivo, ainda que não seja de jeito algum limitada ao pensamento lógico. No domínio do saber, ela define o verdadeiro andamento da invenção, que não é indutivo nem dedutivo, mas transdutivo, isto é, corresponde a uma descoberta das dimensões segundo as quais uma problemática pode ser definida. (SIMONDON, 2020, p.30)

Com essa colocação, Simondon, mais uma vez, retoma às abordagens clássicas em torno da lógica e do pensamento. A filosofia clássica distinguiu duas modalidades da atividade racional: a razão intuitiva e a razão discursiva. A intuição compreenderia um ato de espírito em relação à captação do objeto, isto é, uma visão direta e imediata do objeto do conhecimento isenta de provas, como, por exemplo, a percepção de qualidades externas como cores, sabores, odores, paladares, texturas, dimensões, distâncias; ou internas, como sentimentos, desejos, lembranças etc. A razão discursiva corresponderia ao percurso pelo qual a atividade racional chega ao objeto que, ao contrário da modalidade anterior, exigiria provas e demonstrações das verdades a serem conhecidas e/ou investigadas (CHAUÍ, 2002).

A razão discursiva compreende vários atos intelectuais interligados, visando formar um processo do conhecimento tanto por meio de exercícios empíricos e práticos quanto por meio de critérios de generalidade e universalidade. Estes últimos compreendem o raciocínio dedutivo e o indutivo, que compõem o alvo de debate neste estudo, uma vez que eles se realizam de modo a substituir a individualidade psicológica do sujeito e a singularidade do objeto – há, ainda, um terceiro tipo de raciocínio, o abduutivo¹⁸, porém não será elucidado na proposta.

A dedução “consiste em partir de uma verdade já conhecida e que funciona como um princípio geral ao qual se subordinam todos os casos que serão demonstrados a partir dela” (*Ibid.*, p. 18); em outras palavras, trata-se de um tipo de raciocínio cujo ponto de partida é uma teoria verdadeira. A indução, por sua vez, realiza-se de maneira contrária, parte-se de casos iguais ou semelhantes a fim de procurar uma “lei geral, a definição geral ou a teoria geral que explica e subordina todos esses casos particulares” (*Ibid.*). Em síntese, ambos os processos estão condicionados a um ponto de partida ou a um ponto de chegada, ligados à identidade e à semelhança.

A transdução se realiza de outro modo. Teófilo Cantón (2015) explica que, ao contrário da dedução e indução, os processos transdutivos extraem a estrutura a partir da resolução das próprias tensões, da metaestabilidade de um domínio. Não procuram em alhures um princípio, como ocorre na dedução, tampouco buscam reduzir/isolar dados elementos na descoberta das dimensões e estruturas; ou seja, não há uma busca por eliminar o que há de singular nos termos de um domínio, como acontece com a indução, que só preserva os termos comuns. A transdução preserva a informação, não exige a perda da informação, os termos díspares são integrados ao sistema de resolução, tornando-se condição de sentido. Assim o pensamento transdutivo permite o raciocínio: atravessando os limites da pura descontinuidade ou heterogeneidade e, a um só tempo, transpondo os limites da pura continuidade e homogeneidade, sem perda de informação.

Para Cantón (2015), na perspectiva epistemológica transdutiva, o método transdutivo se configura como uma aplicação do raciocínio analógico. O pensamento analógico consiste em estabelecer identidades de relações, sustentadas pelas

¹⁸ A abdução, introduzida por Peirce, embora seja mais intuitiva e adivinhatória do que propriamente demonstrativa, compreende interpretação racional de sinais, indícios, signos (CHAUI, 2002).

diferenças. Não há, desse modo, no real, nem pura continuidade homogênea, nem absoluta atomização descontínua e heterogênea, mas sim cruzadas. Em outras palavras, o método transdutivo permite uma epistemologia que pensa o real sem o esforço da razão para hierarquizar e classificar a todo custo; trata-se, então, de uma epistemologia na qual a relação entre os diferentes domínios do pensamento é horizontal, como uma epistemologia do encontro.

Na escola, os modelos de produção do saber, além de possuírem um regimento curricular verticalizado, a partir do qual os conhecimentos são organizados de forma isolada entre si, predominantemente, têm assumido a visão clássica das formas de raciocínio e pensamento. Ao aluno é transmitida uma verdade e dele espera-se que haja uma reprodução dessa verdade. Aquilo que, em algum nível, fuja do esperado, passa a ser visto, muitas vezes, como inaceitável ou inadequado. Há um ponto ideal do qual o aluno deve partir, um modelo, uma verdade; e outro ponto ideal ao qual chegar. Por essas vias, o processo de ensino e aprendizagem tem sido colocado nas esteiras da hierarquização, classificação, seleção, imitação e da representação, limitando os devires e as individualizações.

A transdução é diferente porque considera, no ato da experiência e na interação com o meio, uma busca por elementos externos ao problema a ser resolvido. A busca pelo conhecimento não se realiza inteiramente por reconhecimento de conceitos pré-existentes, tampouco com a imitação de termos fixos e pré-estabelecidos. As soluções e/ou resoluções surgirão das tensões, aí mesmo, em seu próprio domínio, ocorre o movimento do problema. Do mesmo modo, também há diferença entre transdução e indução. Na resolução do problema, a indução procura manter os caracteres dos termos comuns de realidade, extraíndo desses termos as estruturas de análise, desse modo, o que surge de singular é eliminado. A transdução, como operação de componentes heterogêneos, realiza uma manutenção dos termos envolvidos, compreendendo os termos iniciais, sejam eles positivos ou negativos, e conservando a informação.

No processo de ensino e de aprendizagem, essa perspectiva aponta para um processo de organização do caos, pela *percepção de problemas* e pela busca de resoluções. As errâncias e as experiências de acertos funcionam como vetores de

desterritorialização na via caosmótica¹⁹ do processo de aprender, mas de forma mútua. As errâncias não são consideradas como negativas, mas como possibilidade de criar também zonas furtivas de improviso; lugares de percepções e instabilidades. Assim se dá o aprendizado sob o ponto de vista da educação-cartografia, por processo transdutivo, não por indução e dedução apenas. Assim, a diferença será contemplada, o terceiro deixará de ser excluído, assumindo seu lugar de direito; os devires menores virão a ser criadores de liberdade substanciais.

Se a educação-cartografia compreende o indivíduo como ser em relação, um campo de forças, e a realidade como mapa orientado por vetores de territorialização e desterritorialização, a transdução propõe, portanto, uma epistemologia que experimente a realidade por meio de sua manifestação, isto é, da captura de algumas de suas dimensões quando está mudando. A realidade se transforma continuamente, não podemos, com efeito, alcançar integralmente a realidade pré-individual que pressupõe essa transformação, mas podemos perceber dimensões do real na relação entre o contínuo e descontínuo, matéria e energia, estrutura e operação.

Essa relação possui, portanto, um caráter quântico. O ser é parte de um sistema; um campo de forças o modifica em função desse sistema e vice-versa. Há uma relação de troca de energia; uma relação que modifica a estrutura ao mesmo tempo em que modifica a relação e o nível de energia, propagando-se a outros indivíduos; o que implica o transindividual; e, na educação, um processo de ensino relacional é transdutivo porque é também transindividual.

O sistema educacional corresponde ao transindividual, a uma individuação de grupo. Não há, portanto, distinção entre indivíduo e meio. A individuação psíquica não ocorre por um lado e a coletiva por outro; mas, pelo caráter transindividual, ocorre a um só tempo. Então, se por um lado, o projeto escolar convencional, ancorado ao paradigma cartesiano, é voltado para a formação da Identidade; por outro lado, a educação-cartografia propõe a *experiência do transindividual*, uma dinâmica psíquica cujo vetor motriz é o par *afetividade-emoção*.

Na explicação de Viana (2019), a teoria criada por Simondon em torno da afetivo-emotividade introduz no pensamento do vivente um espaço de tensão, engendrado pelas relações energéticas de comunicação interna, constituído por

¹⁹ *Caosmose* é uma expressão que dá título a um livro de Félix Guattari e se constitui como uma composição dos termos *caos*, *osmose* e *cosmo*, sugerindo o sentido paradoxal de (des)ordem na dinâmica dos fluxos e das conexões entre os universos corporais e incorporais.

dobras internas que oscilam entre afetividade e emoção, de forma a determinar a temporalidade interna do indivíduo e operando como eixo problemático/resolutivo crucial na relação vida-percepção-ação.

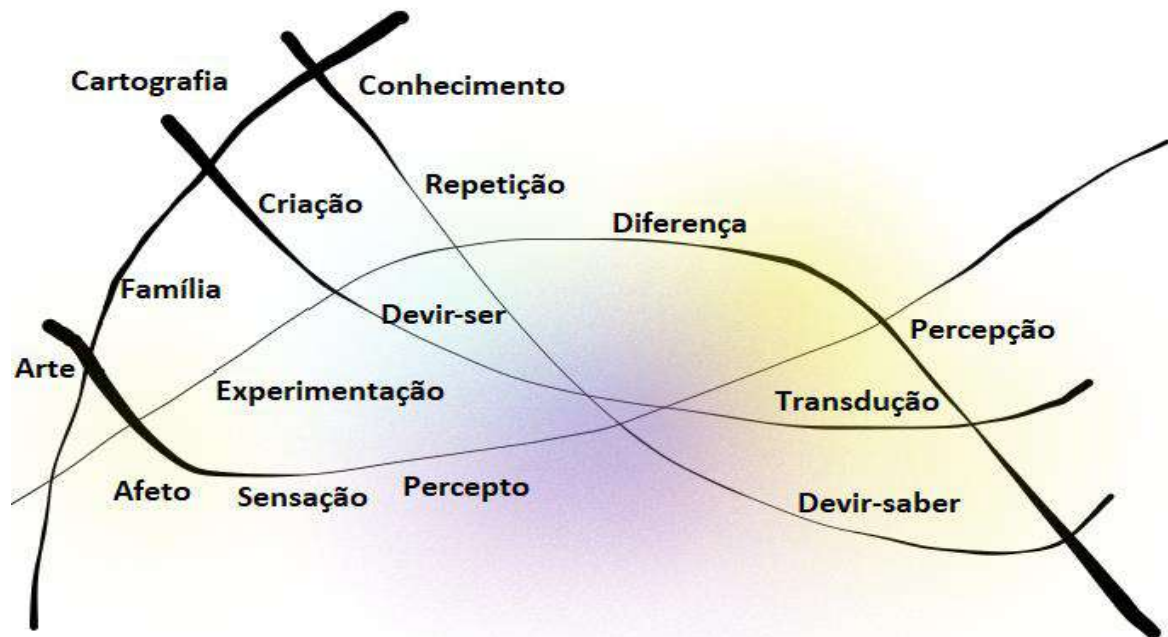
O ser humano e o meio compartilham uma relação na qual circuitos de individuação são movidos pela *percepção*, pelo *instinto*, pelo *afeto* e pela *emoção*. Um projeto pedagógico que considere tal dinâmica, certamente, buscaria repensar o valor do encontro, dos afetos e dos signos que forçam o pensamento – a criação de problemas no encontro das tensões transindividuais. Aí também, encontramos, uma aproximação da teoria de Simondon com filosofias adeptas ao pensamento de Spinoza, que defende o *desejo criador* em detrimento da ideia tradicional de desejo como falta. Em Spinoza, os seres são constantemente afetados e também afetam outros seres, pela necessidade natural do encontro de corpos e de ideias – o que também rompe com a visão da filosofia tradicional segundo a qual os afetos e as paixões são considerados como empecilhos para o curso da razão.

2.3 Educação-cartografia: metodologia camaleônica

Na busca por metamorfosear as verdades ontológicas e epistemológicas diluídas no projeto educacional, a educação-cartografia é erguida como uma conjunção semiótica que escapa das representações; uma metodologia camaleônica comprometida com o atravessamento entre o devir-saber e o devir-ser, dando passagem às múltiplas temporalidades e territorialidades possíveis, à invenção/criação de problemas, ao encontro de saberes e conhecimentos, à experimentação das fugacidades territoriais do real pela experiência, à manutenção dos afetos e da percepção, ao encontro com o outro na diferença, ao transindividual.

Trata-se, então, de uma composição pedagógica voltada para capturas do acontecimento e criação de oportunidades, ou seja, não se quer evidenciar necessariamente novos elementos na educação, mas criar oportunidades para o que ocorre; captar a realidade, produzindo-a, nela e com ela. Daí a seguinte paisagem conceitual:

Figura 4 - rizoma educação-cartografia



Fonte: elaborada pela autora.

É importante ressaltar que tal proposta não deve ser concebida sob a égide de uma visão rígida a respeito do método. Gilles Deleuze e Félix Guattari pensaram a cartografia como refutação e contestação ao pensamento continuísta/causal do campo da história, do sentido oculto/abstrato a ser desvelado no campo da linguística, do inconsciente psicanalítico e da filosofia hermenêutica/interpretativa, dos interesses do objetivismo positivista. Assim, a cartografia é concebida como performance ou como um modo de encarar uma problemática sem estabelecer caminhos lineares, configurando-se como uma figura sinuosa tão bem pensada por Oliveira e Paraíso, que a compreendem como desvio ou rodeio que converte o método em problema:

[A cartografia] faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação [...] 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. (2012, p.16)

Do mesmo modo é concebida a educação-cartografia. Transversalmente, a rede conceitual que compõem essa proposta tem compromisso com o ato cognitivo da realidade criada. Experimentar a educação-cartografia é vivenciar as potências do pensamento diante do fazer, do enfrentar; é criar inflexões de acordo com os terrenos múltiplos que o indivíduo encontra, desdobrando-se por esferas que oferecem material

para a produção de sentidos, relações, construções e composições diversas. A educação-cartografia surge, portanto, em virtude de carências presentes no universo escolar, tais como:

- necessidade de ações de enfrentamento contra as estruturas de saberes e de poderes enraizadas no campo pedagógico;
- necessidade de apreciação do processo pelo qual os saberes podem ser construídos, não apenas transmitidos;
- necessidade de caminhos para a criação de novos problemas;
- necessidade de experimentar diferenças e errâncias;
- necessidade de alteridade na produção do saber;
- necessidade de uma ontologia desterritorializada dos discursos da representação;
- necessidade de agir em função do fluxo de devires menores para favorecer a experiência de subjetivações ativas.

Esses e outros possíveis pontos são forças motrizes para a realização de uma metodologia inventiva e auto-problemática em pesquisa educação; um caminho que busca novos olhares e novos modos de relação entre sujeito e objeto; um caminho para ver uma nova consciência despida da razão limitante e comprometida com a experimentação, com a intuição, com as pequenas e enriquecedoras percepções que escapam às formas; um caminho camaleônico.

caminhos de cores randômicas
de corpos *ent*ransmeios
de corpos *ent*ransmares
rumo a terras díspares
a terras sem rei
por cantos Corazzes
por sentidos indomesticáveis
por línguas aladas e vorazes
com olhos hábeis poliesquadros
com desejo de fuga
pela defesa selvagem
de poder ser, estar e viver

Em um projeto pedagógico assim, os procedimentos investigativos são vistos como processos criadores de territórios, e os aprendizes participam da produção do saber e da transformação da realidade. Sendo alagmática e transdutiva, a educação-cartografia só poderá acontecer por meio de agenciamentos e experimentações inter ou transdisciplinares. O corpo, a temporalidade, a língua e o pensamento são desobrigados das verdades representativas dominantes-reprodutoras, dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos.

2.3.1 Aprendizagem-cartografia e seus signos

A aprendizagem-cartografia parte de princípios ontológicos e epistemológicos cuja direção aponta para experimentação dos acontecimentos, dos signos, dos afetos e das errâncias, no sentido de provocar desvios das formas definidas/representativas e possibilitar vivência de agenciamentos, experimentações e devires vários, e de várias maneiras. Na aprendizagem-cartografia, portanto, o processo do aprender acontece a partir de trajetos, de afetos, de perceptos, de criação de conceitos, de funções e/ou relações; ou seja, o aprendiz terá encontros com conceitos e funções – dado seu caráter transdutivo e alagmático.

Para Deleuze, não dá para saber como todas as pessoas aprendem, já que a aprendizagem está relacionada com a singularidade de cada um, isto é, com a maneira como cada um é afetado pelos signos e pelos afetos. Logo, não há, na realidade, métodos genéricos para o aprender; não há como planejar genericamente o aprendizado – o aprender acontece singularmente. A aprendizagem é, então, um processo a ser incessantemente recomeçado e para que se efetue, cabe ao pensamento a tarefa de libertar-se daquilo que o estanca, que o limita, que o impede de experimentar – algo que também é defendido por Schérer de modo bastante assertivo:

Aprender não é reproduzir, mas inaugurar, inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber: “fala-se – percorro outra vez o mesmo texto –, do fundo daquilo que não se sabe, de seu próprio sentido, de seu próprio desenvolvimento, de um conjunto de singularidades soltas”, as organizações preexistentes, incluída a do corpo, para devir, entrar em “devires” que comandam a balizam toda a criação. (2005, p. 6)

Essa noção de aprendizagem, em Schérer, supera as concepções tradicionais, evocando as palavras de Deleuze; nos escritos de Deleuze, a aprendizagem não se

trata de uma passagem de um estado de não saber para um estado de saber; mas, sim, de processos percorridos pelo indivíduo em inúmeros estágios/situações de sua vida – trata-se de um ato de adaptação e de criação, um agenciamento complexo que concerne às condições de possibilidade do próprio pensamento, que são a formação da ideia e a formulação de problema (o aprender vai além do saber, anuindo na vida inteira do indivíduo de forma contínua, apaixonada e imprevisível – o aprender vem do fora, de onde estão as ideias).

Nessa perspectiva, a aprendizagem deve ser realizada de modo a forçar o desaparecimento do sujeito e a revelação de uma verdade experimentada naquilo que o ultrapassa, que está fora do seu ser, fazendo criar possibilidades de pensamento. Aí está um processo constituído por elementos que tornam possível o seu acontecimento: os signos, a invenção de problemas e a criação de conceitos em contextos de experimentação. São nos contextos de experimentação que o acaso, o encontro e aquilo que força a pensar precedem o aprender – o que nos remete à formulação de Heidegger (1994/1954)²⁰ sobre o que significa pensar: “ao âmbito do que se chama pensar, chegamos quando nós mesmos pensamos”.

A aprendizagem é efeito do ato de pensar e o que força a pensar é o signo; o ato de pensar não é, portanto, decorrente de uma possibilidade natural, sendo, ao contrário, a única criação verdadeira. Sendo uma atividade disparada pela força do signo, o pensar, de fato, não se constitui apenas como representação cognitiva de algo, uma vez que existem vários tipos de pensamentos resultantes de variadas formas de imagens; pensar é seguir signos; pensar é fazer com que signos sejam seguidos; e, também, é conduzir. Por isso que dedução, indução, abdução e transdução têm em comum a raiz latina *duc-* (conduzir). Pensar é, então, conduzir e ser conduzido por signos (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020c). Nesse caminho, a condução é transversal, deve haver constante troca de signos nos percursos que percorrem aprendiz e docente.

Em *Proust e os signos*, Deleuze nos diz que aprender diz respeito essencialmente aos signos, de modo que não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de algo. Tudo que nos ensina algo emite signos. A aprendizagem é, portanto, um ato de interpretação de signos ou hieróglifos. Complementando Deleuze,

²⁰ Convém conferir uma análise realizada por Kohan acerca dessa formulação no livro *Infância entre Educação e Filosofia*, 2011.

afirmamos que não somente o aprendiz é egiptólogo, mas o docente também o é. Faz-se necessário, contudo, que haja a mínima concepção sobre isso, não basta apenas que o docente diga “eu também aprendo com o aluno todos os dias”, se isso, de fato, não for valorizado ou não se constituir como um dos princípios no desenvolvimento de uma relação docente-aprendiz.

Essa concepção acerca do signo é muito importante para refletirmos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem. A concepção tradicional que conhecemos a respeito do signo relaciona-o a elementos representativos que se expressam pelo significante e pelo significado. Contudo, com a leitura de Proust, Deleuze nos traz outra compreensão, tomando os signos não como matéria, mas como a própria produção que emana dos objetos e dos sujeitos, ou seja, um signo pode ser um sabor, um odor, um movimento, um som, uma expressão, um gesto etc. A qualidade incorporal do signo ganha importância, na medida em que este não é necessariamente visível, mas perceptível. Nessa perspectiva, o signo não é necessariamente o atributo de uma coisa; não é a qualidade de um corpo, mas de uma operação entre signos. O signo é acontecimento, excedendo a linguagem.

2.3.2 Um educador-cartógrafo: pela experimentação de um docente inominável

O que faz de um docente este docente? (CORAZZA, 2008, p. 94) O mote deste subtópico surge como um ato de conversão em torno de uma (des)formação docente, uma vez que não enfatiza um problema de especificação, mas de operação de individuação. Essa conversão, colocada por Corazza (2008), sugere pensar o docente a partir do princípio de individuação, não como unidade de identidade, mas como unidade transdutora potencialmente capaz de atualizar-se por carregar consigo indeterminações – trata-se de um apelo para experimentação de um docente inominável.

Um docente inominável consiste não em sua essência, mas em seu modo de existir com o currículo, com a didática, com a matéria, com a aula, com os alunos, com o território escolar, com o mundo. Sua prática pedagógica, portanto, não pode ser fadada a percursos fixos e rotineiros de ensinar e aprender, quando essa pretensão ocorre, a relação professor-aluno logo se cristaliza e se rompe aos poucos fazendo com que o docente concretize também um rosto.

A resistência de insistir no mesmo é fracassada justamente pela sua própria contradição: não há o mesmo. A vida requer que mudemos nossos modos de existir de um jeito ou de outro. Quando resistimos a isso, entregamo-nos ao sedentarismo existencial docente, construindo maneiras supostamente bem contornadas e formatadas de ensinar, diminuindo a intensidade da diferença.

Não é fácil ser um docente inominável, irreconhecível, enérgico, pois os mecanismos normativos e doutrinários de qualificação, desqualificação, desvalorização e fixação de identidades estão sempre em jogo. Não é sem razão que Corazza elabora um cartaz tão provocante sobre a docência:

Considero a Docência como potência vital, isto é, como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias. Docência como tarefa esperançosa de não ser engolida pelo caos e como agitação do lado menosfeio da humanidade. Docência como poética, que insiste e perdura feito um castelo no ar.[...] De viva voz, a espada sempre pendendo sobre o pescoço, a cada encontro arriscando a pele, Docência que infiltra a presença maciça do corpo e o deleite das palavras, secretas e sedutoras, derramadas para além dos nefastos adjetivos e da tagarelice. [...] Docência que cria um mundo próprio, como uma máquina de fazer sonhar acordado. Docência que emite gritos de pavor e cantos de guerra contra o idealismo religioso, a retórica política e as besteiras morais. Docência como proliferação de devaneios, retificação da realidade, criação de um rendilhado feito com pedrinhas de brilhante. Docência como oceano de impossíveis, tão surpreendente, que não necessitaríamos mais de nenhum além. Docência feita tanto de paragens distantes e assombradas, quanto de passagens próximas e inapreensíveis. (CORAZZA, 2021, p. 5)

Essa alucinação, como a própria autora autoavalia, envolve a problemática da docência como um tecido enigmático. Nesse tecido, o docente inominável muda todo dia; não busca obsessões ou fidelidade. Ele mesmo se trai no meio das paixões cartográficas, exprimindo novos horizontes, entrando em devires, escapando dos regimes de significação, impasses da representação.

O docente inominável é feito de retalhos, metamorfoses; vive à espreita de si próprio, não para buscar um rosto, mas para desaparecer de si. Há dias em que não consegue escapar, mas insiste na fuga mesmo assim; reconhece os fantasmas, não os teme, dialoga com eles de forma crítica e relacional. É possível se tornar um docente inominável? É possível perceber essa conversão? Talvez sim, talvez não; isso não é o mais importante, pois o docente inominável é da ordem do virtual, cheio de caminhos que ainda não sabemos, assim como também é o discente.

2.3.4 Pistas do fazer-cartográfico na docência

Na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, os caminhos serão diferentes, sendo alterados a cada espaço, tempo, atividade. Nessa dinâmica, o educador passa a ser um agente *intermezzo*, isto é, um mediador, ele está sempre no meio, formando conexões em um acompanhamento interventivo do processo. Assim se cria um fazer cartográfico, que também pode ser chamado de fazer rizomático, fazer transdutivo, fazer alagmático.

Essa forma metodológica de pensar, por si só, carrega linha de virtualidades. Contudo, ainda que essa natureza virtual seja considerada, elencamos algumas pistas que podem ser mobilizadas pelo docente durante o processo de acompanhamento-interventivo no meio educacional. As pistas são as seguintes:

- *Atenção* – realizar um trabalho permanente de reflexão e verificação de sua própria atenção e percepção em relação às experimentações do aprendiz e às estruturas dominantes de saber-poder, ou seja, estar constantemente atento ao modo como realiza a orientação de produção de conhecimento para que não fomente alianças com as estruturas de saberes e poderes relacionados à ideia de representação.
- *Percepção* – refletir sobre o modo como se comporta a percepção do aprendiz no acontecimento da corporeidade, ou seja, permitir o movimento da percepção de uma forma que a apreensão dos sentidos seja pelo corpo a partir dos diferentes olhares sobre o mundo. Calcada na experiência do sujeito que olha e sente, reconhecendo, nessa experiência, o espaço como expressivo e simbólico, a noção de percepção também faz referência ao campo de subjetividade e de historicidade, ao mundo dos objetos culturais, das relações sociais, do diálogo, das contradições e, ainda, do amor como fusão das experiências afetivas. A experiência perceptiva constitui, portanto, essa rede de experiências corpóreas e de sensações.
- *Energia potencial* – refletir sobre maneiras como permitir a fruição de sua própria energia potencial em relação com a que também possui o aprendiz e o(s) meio(s) que ambos vivenciam.

- *Afetos* – realizar constantemente a manutenção de suas próprias paixões e permitir que o aprendiz também faça o mesmo com as suas – compreendendo os afetos, especialmente, do modo similar ao da filosofia de Espinosa.
- *Experimentação* – estimular a metamorfose entre sujeito e objeto, isto é, oferecer caminhos para que o aprendiz e seu objeto de conhecimento se tornem indissociáveis na própria produção do conhecimento. Isso não significa lançar o aprendiz no processo de experimentação sem qualquer instrução ou preparação, pois a aprendizagem não é um fenômeno automático, mas ensiná-lo a conhecer conhecendo; entrando em contato com a materialidade do objeto.
- *Criação de problemas* – não perder de vista a importância de permitir/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 permitido, procurado, criado, construído, desconstruído, reconstruído (problemas são pistas para avançar no caminho e criar novos conceitos, estando diretamente relacionados com a gênese do pensamento, na medida em que nos forçam a pensar).
- *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 permitida no sentido de tornar possível que essas instâncias 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.
- *Invenção* – incentivar/permitir que o aprendiz se descubra como inventor, seja na arte, na língua, na matemática, na filosofia etc.
- *Conexão de redes* – possibilitar a conexão de diversas linhas de saberes na produção de conhecimento.
- *Sensações* – permitir que as sensações do aprendiz não se apaguem, que sua sensibilidade não murche. Os corpos devem ser experimentados como sensações carnis intensas e profícuas.

- *Mapeamento da aprendizagem* – ao invés de realizar correções sistemáticas, realizar o mapeamento da aprendizagem, permitindo, ainda, que o aprendiz vivencie suas errâncias a partir de uma visão positiva.
- *Desejo* – querer o acontecimento. Para realizar um fazer cartográfico é necessário que o educador queira o acontecimento, lançando-se dos dados, dos devires, do fugidio, estando aberto às forças potenciais do acaso e da diferença. É necessário suportar problemas e estabelecer zonas de vizinhança com as soluções, caminhando em involução: nem de onde, nem para onde, mas habitando, em cada instante, as múltiplas temporalidades possíveis.

As pistas propostas – e reformuladas desde sua apresentação no livro *Arte-cartografia* (2020) – perpassaram diferentes conceitos teóricos atrelados às formulações teórico-filosóficas assumidas neste estudo; e, como a própria linha filosófica sugere, são pistas polivalentes, pois foram pensadas mais como caminhos didático-reflexivos pelos quais o docente pode pensar sua prática pedagógica do que como regras fixas a serem seguidas.

As possibilidades cartográficas e seus desdobramentos no campo da educação podem ampliar a construção de percepções e de perceptos nos percursos educacionais; nessa ampliação não são anulados outros processos metodológicos existentes. A cartografia, exatamente por possuir caráter de processo metodológico rizomático, valoriza o que já acontece redirecionando as operações para um caminho em que todos os envolvidos possam experimentar e criar subjetivações nos encontros com o outro e com suas singularidades.

3 A EDUCAÇÃO-CARTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE ENSINANÇAS TRANSDUTIVAS EM ALFABETIZAÇÃO: POR UMA ESCRILEITURA QUE NÃO SEJA ANTÍTESE DA VIDA²¹

No capítulo anterior, apresentamos a problemática e a proposta organizadas em benefício de uma superação dos conceitos tradicionais e representativos que limitam nossas concepções ontológicas e epistemológicas no âmbito da educação. Neste capítulo, de maneira mais voltada para a língua(gem), será realizada uma reflexão em torno das práticas reducionistas e representativas no ensino da leitura e da escrita, no sentido de apontar para outras formas de abordagens possíveis de serem vivenciadas, através de uma concepção metodológica orientada pelo conceito de transdução, aliado ao de cartografia, como forma de processo lógico e mental.

Compreendendo a linguagem como indissociável da vida e como vetor potencial para o ato de pensar, a proposta da discussão é buscar por caminhos que possibilitem amplificar os horizontes das individuações transdutivas no processo de aprendizagem da língua(gem).

Os eixos conceituais que compõem este capítulo versam, inicialmente, sobre o efeito dos vetores de representação em torno do desenvolvimento da escrita: os discursos e estratégias de ensino obsoletos na prática pedagógica, o pensamento científico e moderno, os mecanismos de controle governamentais. Em seguida, toma a frente a proposta teórica em torno de práticas de escreleituras na educação-cartografia, como uma das paisagens conceituais que podem ser mobilizadas nas práticas de ensinanzas linguísticas e/ou linguístico-gramaticais.

3.1 A escrita aprisionada pela sentença da representação

Ato único **Cena 1²²**

Aluno, PROFESSORA, colegas. (Os colegas realizam suas atividades defronte pequenas mesas. *Aluno* e **PROFESSORA** se encontram ao pé da porta, enquanto o primeiro, com entusiasmo, procura mostrar os resultados benfazejos de sua atividade, o segundo dá seu veredito.)

²¹ Expressão colhida em Corazza (2008).

²² Cena baseada em uma situação real observada pela pesquisadora no âmbito escolar.

Olha, tia, o que eu fiz; vou ler pra senhora: “está muito pequeno...” **TEM QUE COMEÇAR COM A LETRA MAIÚSCULA!** *então tá...* “*está muito pequeno...tchau, mamãe...*” **VOCÊ COLOCOU “I” EM VEZ DO “E” aaah!!!!**

Fim

Após a cena apresentada, pedimos aos eruditos ventos que soprem as lembranças dos cantos de Corazza (2008, p. 41-42) neste estudo, embarcando com a seguinte passagem:

um dia
perguntei a um-alguém o que era escrever
e o pior ele respondeu
escrever é a garantia do exercício de possibilidades
este um-alguém não merecia nem a comida que comia
só merecia os textos que escrevia
ninguém sabe o que é escrever nem o que é garantia
nem o que são possibilidades
escreve-lê-se porque se montam escrelaturas
fabulam-se notas não memórias
deliram-se puncta
picadas pequenos buracos pequenas manchas pequenos cortes
lances de dados acasos que pungem mortificam ferem
cá entre nós
este um-alguém não merece ser comido
muito duro de mastigar

Um dia, alguém também *nos* perguntou [a mim e a outros professores numa palestra de formação continuada] o que se aprendia primeiro, a ler ou a escrever. Fiquei ali pensando sobre a simplicidade daquela pergunta. Mas, logo veio uma resposta: aprende-se a ler primeiro. Enxurrada de termos científicos para justificar a resposta sugeriram: leitura visual, leitura da expressão corporal, leitura dos fenômenos da natureza; enfim, logo após, acenos de aprovação com a cabeça. Uma vez que se anda pelas veredas da filosofia, tornam-se criteriosas e ressabiadas as paisagens do pensamento. Inquieta pela reminiscência daquela questão, não fui buscar possíveis argumentos alheios para dizer contra a sua verdade e o seu juízo. A julgar pelo entendimento científico, com efeito, aprende-se primeiro a ler, mas essa preocupação não era tão relevante; não era mais preciso “buscar a origem ou a explicação de sequência de fases ou de momentos” (OLIVEIRA, et al., 2020c). A preocupação reverberou, efetivamente, na questão que abrange o ensino e aprendizagem do sistema linguístico no contexto escolar.

Há quem problematize que, na escola, o ensino do sistema linguístico ocorre de maneira isolada de seus contextos e práticas discursivas reais e que isso, muitas vezes, inviabiliza a participação efetiva da maioria dos indivíduos nas práticas sociais de leitura e escrita. Não discordamos dessa preocupação, mas vemos um limite nela: a questão não é somente sobre o fato de que a aprendizagem do sistema linguístico ocorre de forma isolada, não podemos mais acreditar nisso se dizemos que se aprende a ler primeiro, se dizemos que ler não é apenas decodificar, se dizemos às crianças que os números e as letras fazem parte do nosso cotidiano, se a maioria das crianças realizam brincadeiras que envolvem signos linguísticos, se elas passam pelas ruas lendo visual e/ou verbalmente os letreiros, fachadas, placas etc., decifrando os signos e inferindo sentidos; há questões outras que também se fazem urgentes:

- até que ponto a prática da escrita e da leitura está isolada no que nós *adultos* dizemos às crianças e nos nossos modos de conduzi-las e avaliá-las no contexto escolar?
- até que ponto o modo como nós *adultos* estamos avaliando as práticas de leitura e escrita das crianças está submetido à sentença da função social e capitalista postulada pela representação da língua maior?
- até que ponto as crenças e os regimes de verdade que nós *adultos* mobilizamos estão afetando o modo como avaliamos as crianças e qual o efeito disso sobre o que elas pensam sobre si mesmas?

As crianças entram na escola com o intuito de *aprender a ler e a escrever*, acreditando que elas *não sabem*. Nós dizemos isso a elas. Ali elas se tornam pequenas. Fora da escola elas são gigantes, brincam de amarelinha, de esconde-esconde, de pular corda, tiram ímpar ou par, brincam de adedanha, manuseiam celulares, *tablets* e televisão, cantam etc. Aí elas podem errar de brincadeira. A partir dessas e de outras atividades, as crianças mobilizam saberes fora da escola, mas, dentro dela, esses saberes, muitas vezes, são diminuídos juntamente com elas.

Voltemos à cena que serviu de mote para esse subtópico; a imposição da língua maior estanca o fluxo da língua menor²³ que deseja; é um jogo unilateral no qual os

²³ O conceito de *língua menor* está relacionado ao de *literatura menor*, elaborado por Deleuze e Guattari, e, por sua vez, está relacionado à desterritorialização de uma língua, isto é, refere-se a uma língua construída por uma minoria no interior de uma língua maior.

sentidos, antes mesmo de erguerem-se, são vencidos. Não é sem razão que Deleuze e Guattari (2011) denunciam o professor como um designador de ordens.

Em outra ocasião, refletimos sobre os sabores da aprendizagem para discutir sobre o modo como os sentidos são derrotados pela linguagem verbal a partir de um excerto de Michel Serres. O excerto é o seguinte:

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, no que 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, enfundado 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 a 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. (SERRES, 2001, p. 189, grifo nosso)

Isso é o que ocorre, muitas vezes, nas práticas de ensinanças sobre a língua(gem). De palavra em palavra, o verbo vem proibindo cada vez mais o sentido no mesmo tempo e curso em que a língua acontece pela volição de quem tenta dar-lhe fluxo. Perde-se aí um encontro de sensações. Os sabores se perdem junto com os cheiros, com os gostos, com os sons e com as texturas. A língua se torna insossa e seus sentidos deletérios à experimentação. Os estudos sobre as ensinanças da língua(gem) se intensificam, a literatura acerca do tema tem se tornado cada vez mais rica e mais acessível pelos meios de comunicação digital, cursos são criados e oferecidos no sentido de possibilitar reflexões e mudanças a respeito do tema e, no entanto, ainda é grande o desafio de rompermos com a sentença da representação que subsiste sobre o fluxo da língua(gem); algo ainda estanca, dita e interrompe a experimentação de escrituras.

3.1.1 A sentença da representação do signo

De modo geral, os campos de estudos da língua(gem) que prevalecem como ciência de apoio no engendramento do sistema que tem orientado o processo de alfabetização escolar são a linguística e a pragmática, daí a importância de perceber a influência dessas duas vertentes científicas sobre a compreensão e o funcionamento da língua nas práticas de seu ensino. As ciências da linguagem são consideradas

como base epistemológica e, como tal, tornam-se os principais agentes responsáveis pela configuração dos princípios norteadores que definem e prescrevem sobre o ensino da língua(gem) – o que também reverbera na produção de material didático (impresso e digital), nas práticas e nos discursos dos professores.

No que se refere à alfabetização, a linguagem escrita está sustentada pelo princípio alfabético, sendo determinada pelos métodos inerentes à linguística representacional do significante, difundida como legado pelas teorias estruturalistas. O pensamento vinculado à linguística estruturalista, que teve como expoente principal os estudos da teoria saussuriana, atribuiu às concepções sobre signo e linguagem a ótica majoritária da representação – nessa perspectiva, a língua teria o papel de representar o pensamento, uma espécie de imitação do pensamento. Assim, acoplada a uma visão de uma realidade produzida na metafísica da presença, a língua passou a ser apresentada como um sistema de signos compostos por significado (a ideia a que a mente dá forma) e significante (a forma, a imagem, a letra), sendo essa união marcada pela arbitrariedade, ou seja, uma convenção, que, contudo, não é alheia às motivações naturais da realidade.

A partir dessa ótica, os significados e os significantes são dispostos num jogo de interpretação da realidade. E, nesse movimento, a produção de significados é marcada pela delimitação da oposição entre sistemas distintos de significados, sendo que, para significar, faz-se necessária a ideia binária (dia-noite, feminino-masculino). A partir dessa ordem, classifica-se isto ou aquilo, incluindo ou excluindo na comparação classificatória por semelhança.

Esse movimento de classificação, para os pensadores dessa teoria, é necessário e deve ser feito na medida em que o processo de significação é *puramente arbitrário*, ou seja, não há relação intrínseca entre significado e significante. É preciso selecionar para dar sentido ao que se reconhece como pertencente ou não ao seu sistema próprio de significação e, para isso, demarca-se uma identidade, aproximando o que pertence a essa identidade e refutando o que não se assemelha a ela. Nesse jogo seletivo e binário de produção de significado, a linguagem é colocada enquanto representação da realidade das coisas. Aí o foco está na linguagem, não na realidade que é significada por ela. Nessa condição, a língua passou a ser concebida como um sistema imutável à serviço da relação entre comunicação e representação.

Assim, o estruturalismo, em sua busca por leis gerais, firmou, a partir da racionalidade e das lógicas de indução e/ou dedução, relações de implementação de sistemas de oposições binários e identitários filiados a uma verdade universal. A partir dessa premissa é que os conteúdos escolares, no âmbito da alfabetização, vêm sendo organizados, sistematicamente, para fins de um ensino da escrita alfabética, limitando a linguagem à hierarquia e à estrutura do regime de signo linguístico. Nesses axiomas se inscrevem, então, a codificação, a cognição e a reconhecimento dos conhecimentos linguísticos, propagados do seguinte modo:

Os manuais e cartilhas elaboram as atividades de alfabetização baseadas nas unidades do sistema linguístico de base alfabética tais como: letras, sílabas, números, vírgulas, pontos, palavras, frases sons das letras, os nomes das letras e suas correspondências fonéticas, organização espacial da página no ato da leitura e da escrita, na ordem do alfabeto, pequenos textos – a maioria – sem uma tipologia textual ou gênero textual definido (MATOS, 2009). Essas unidades são exercitadas mecanicamente no ensino escolar. A língua é codificada e decodificada dentro dessas unidades de ensino determinando à linguagem escrita uma submissão a “palavra de ordem” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 11) a ser reproduzida e memorizada pelas vias dos elementos da estrutura linguística. (MATOS, 2014, p. 4)

Essa abordagem, que opera a partir de modelos, regras e analogias, impõe um processo representativo sobre a aprendizagem linguística. Por meio dela, a compreensão da realidade passa a ser realizada a partir de sínteses imediatas, pela autoridade dos sentidos impostos e das estruturas linguísticas cristalizadas, privilegiando a memória e a imaginação, em detrimento da criação. Aí se insere a crítica que Deleuze e Guattari realizam em *Mil Platôs* (2011b), quando estes dizem que os professores não se questionam quando ensinam uma regra de gramática ao aluno, mas, sim, dão ordens. Para os filósofos, a linguística estrutural – especialmente a partir da premissa de separação entre língua e fala – está apoiada num suposto cientificismo superior que formaliza e valoriza exclusivamente as constantes, sistematizando processos invariáveis de uma dada língua.

Deleuze e Guattari contrapõem o caráter homogeneizante de um pensamento linguístico focalizado no estudo das constantes da língua a uma pragmática da fala que rompe com as universalizações: “enquanto a linguística se atem a constantes – fonológicas, morfológicas ou sintáticas – relaciona o enunciado a um significante e a enunciação a um sujeito, perdendo, assim, o agenciamento, remete sempre às circunstâncias ao exterior, fecha a língua sobre si” (DELEUZE e GUATTARI, 2011b,

p. 21). De outro modo, na pragmática, as variáveis são valorizadas como uma das razões pelas quais a língua não é totalmente aprisionada: “a pragmática não recorre simplesmente às circunstâncias externas: destaca variáveis de expressão ou de enunciação que são para a língua razões internas suficiente para não fechar sobre si” (*Ibid.*).

Nessa perspectiva, a pragmática é compreendida, então, como mecanismo que intervém na linguística em prol de devires, na direção da desterritorialização das estruturas cristalizadas. Em outras palavras, trata-se de um projeto linguístico voltado para os processos da vida. A proposta trazida é, portanto, descentralizar essa abordagem, que apenas reconhece a realidade, e deslocá-la para um caminho de emergência conjunta com as forças do devir linguístico; um jogo linguístico no qual as constantes e as variáveis participam juntas, fazendo com que haja um movimento de desterritorialização na palavra de ordem de uma língua padrão denominada maior, isto é, um movimento intensivo no qual a linguagem se estenda além de seus limites a partir de um ato criativo (*Ibid.*).

3.1.2 A sentença da língua-maior: enunciações de uma língua majoritária

O movimento de desterritorialização realizado como ato criativo na estrutura de uma língua maior é o que se denomina como *língua-menor*, não no sentido depreciativo; mas, ao contrário, inerente à manifestação de puro desejo por uma minoria, ao devir-minoritário; à potência do a-significante. É importante salientar que a língua-menor só existe em relação a uma língua majoritária; desse modo, se por um lado a doutrina da língua menor é a fuga e a experimentação de linhas; por outro lado, é em virtude dessas linhas que se ergue a legislação de uma língua maior.

A sentença da língua-maior opera um poder dominante, reduzindo a função da escrita para fins convencionais na alfabetização e produzindo enunciações universais e generalizantes – o que reforça a ideia de uma escolarização/pedagogização voltada para o controle, moral e disciplina, pouco interessada, e/ou, talvez, pouco preparada para produzir práticas de ensino potencialmente afirmativas, voltadas para o ato do pensar. Há uma focalização no ensino de massa que visa cumprir uma proposta de linguagem voltada para os interesses da sociedade moderna e capitalista – o pano de fundo consolidado pela preocupação com uma educação igualitária e com a formação do cidadão é, provavelmente, o principal demarcador dessa focalização.

As forças dessa língua majoritária, no que concerne à alfabetização, provoca o que Matos (2014, p.56), usando uma expressão de Nietzsche, denuncia como produção discursiva de metanarrativas de formação de “rebanho” propagadas pelas mídias, literaturas e discursos pedagógicos: “a escrita transforma o homem, a escrita é mais importante que a fala; para ser alguém na vida, precisamos ler e escrever; as crianças, ao serem alfabetizadas, evoluem em seu pensamento; os analfabetos precisam tornar-se cidadãos brasileiros”. Por aí é consolidada, ano após ano, a relação entre a aprendizagem linguística, as ideias de representação do signo e as enunciações em torno de uma língua majoritária rumo a institucionalização da escrita. Essa institucionalização da escrita está filiada àquela verdade sobre a qual discutimos anteriormente, que classifica e determina os códigos, prescrevendo o que o que *deve* ser dito e escrito. Os que representam a língua-maior, no âmbito escolar, são cúmplices/fantoches dessa verdade a ser ensinada.

3.1.3 A sentença dos métodos

Os métodos de ensino também são capturados pela abordagem tradicional da representação e do controle disciplinar. Em outro trabalho intitulado como *Alfabetização e escritura*, Sônia Matos (2009) acompanha e analisa o modo como as forças dos discursos pedagógicos são ligados à representação tradicional e construtivista da realidade, desde o método mais antigo, conhecido como João de Deus (1876), passando pelo construtivismo, interacionismo, psicogenética de Luria, até o advento das discussões sobre *letramento*. Não se pretende esgotar as especificidades de tais discursos aqui, mas chamar a atenção para o questionamento com o qual a autora conclui sua análise:

Os discursos dos métodos de alfabetização não dão conta de manter sua prática discursiva na vigência do *tempo* e foram sendo *substituídos* pela verdade produzida a partir da teorização dos processos cognitivos e sociais. E, para isso, a área da alfabetização vai se aliando às psicopedagogias, à linguística, às políticas, às histórias, aos tecnólogos, criando uma engrenagem conceitual fortíssima, um paredão conceitual, engendrado no plano da representação, tornando-se uma força reativa [de adaptação, não de criação]. **É possível considerar nesse território uma desconstrução do movimento tão concretizado na ideia da representação?** (p.41, grifos nossos).

Deixemos esse questionamento como mote para a discussão que segue doravante nesse subtópico e, antes de retomá-lo mais adiante, passemos a refletir um pouco sobre o modo como funciona a escola e suas estratégias de disciplina e controle social, permanecendo, ainda, nos estudos feitos por Matos. Baseando-se na crítica foucaultiana em torno da sociedade disciplinar, Matos (2009) aborda sobre os estudos da linguagem a partir do modo como esses estudos são reconhecidos pelo seu teor tradicionalmente representacional, e, em forma de uma comparação causal, identifica que a escola, incluída no conjunto de instituições que aperfeiçoam técnicas de poder para fins de controle social, funciona como instituição disciplinar que engendra tecnologias de poder para determinar a conduta e a identidade dos indivíduos, entre essas tecnologias são citadas, como exemplo, o caderno de ocorrência, as regras de convivência, as hierarquias profissionais (supervisor, diretor, professor, aluno, secretaria) e as classificações por séries, por habilidades e por competências.

Por extensão, a escolarização da escrita segue o mesmo padrão a partir das produções de poder da escrita na sala de aula, incluindo redação e realização de ditados, exercícios de completar lacunas/linhas, atividades de copiar do quadro/lousa, registros no livro de chamada, atividade de casa, bilhete, dentre outros. Os efeitos desse saber-poder negativo acabam legitimando a escrita como instrumento de controle da sociedade disciplinar, difundido na cultura escolar por meio das técnicas de disciplinamento da escrita (*ibid.*).

Nesse território orientado pelas produções de poder, a problemática da representação é identificada por Matos, na alfabetização, a partir de dois tipos de abordagem sobre a língua(gem) denominadas como *escrita/cópia método* e *escrita de escrevência*. Na primeira modalidade, a escolha do método e do padrão, apresentado como ideal, vigora sobre a multiplicidade da língua como forma de controle, sendo a escrita realizada em função da escola e do professor a partir de instrumentos e atividades formalistas centralizados na instrução formal da língua e dissociados de fatores como aspectos sócio-históricos e culturais. Os efeitos dessa modalidade sobre a escrita do aprendiz podem se estender, inclusive, até o ensino superior, ou seja, dificilmente o aprendiz consegue se desviar da doutrina que rege a escrita para o método e para adequação dos critérios pré-estabelecidos pelo professor.

A segunda modalidade, *escrita de escrevência*, é trazida por Perrone-Moisés (1983) e associada por Matos (2009) à ideia de *alfabetizar letrando*, de Magda Soares

(2001). A *escrita de escrevência* está relacionada a práticas de escrita cuja produção é fortemente orientada pela *dóxa*, na centralização da identidade do sujeito. Como esse aspecto também é encontrado nas concepções que abrangem o conceito de *alfabetizar letrando*, Matos propõe tal relação destacando outra problemática dessa abordagem: nela, as práticas de leitura e escrita estão voltadas para o cotidiano social, mas, ainda que haja uma preocupação com a função social da língua(gem), tais práticas permanecem à serviço da sociedade disciplinar e de controle, uma vez que são demarcadas pelo caráter pragmático e funcionalista – são exemplos dessa modalidade bilhetes, cartas, receitas, dicionários, jornais etc. (*Ibid.*).

Observa-se que as abordagens identificadas por Matos bem se relacionam com os conceitos de dedução e indução. Em ambas, os vetores que predominam são voltados para um ensino calcado na repetição, apresentação de regras, modelos ou fatos, condicionados a conhecimentos prévios; um ensino capturado pela reconhecimento, isto é, representação mental que apenas reproduz a partir da cópia e da imitação. Observa-se uma predominância de atividades pedagógicas respaldadas nessa perspectiva, a maioria descontextualizadas e utilizadas na escola mais para fins instrucionais do que para uma experiência verdadeira com a língua. Tais atividades são disseminadas na *internet* e compartilhadas pela maioria dos professores via *blogs*, grupos de *WhatsApp*, redes sociais etc. Por meio da mídia, compartilham-se apostilas com atividades sequenciais, folhas de exercícios, atividades relacionadas a datas comemorativas, livros didáticos antigos digitalizados, dentre outros materiais que, com algum interesse em *facilitar* o trabalho do professor, tornaram-se clichês: padronizados, genéricos e auto resolutivos, pois muitos não implicam a criatividade/autoria do aprendiz. Nesse processo, a diversidade é excluída, a diferença é submetida a julgamento negativo em prol de uma concepção representativa.

Com tudo isso, é importante mencionar que esses vetores não agem por si só; aliada a eles, uma série de mecanismos de poder também é engendrada por meio não somente das diversas ciências que concorrem no ensino da língua(gem), mas também das políticas gerais de controle, das quais falamos anteriormente, que visam regular e orientar todos os passos educacionais, respaldadas pela premissa maior de garantir o acesso à educação a todos os cidadãos. Em outras palavras, a tarefa de provocar alguma ruptura nesse paradigma de ensino que solidifica suas bases cada

vez mais ao longo do tempo, deve considerar a importância da relação mútua que movimentam esses fluxos.

Agora voltemos ao nosso mote: *é possível considerar nesse território uma desconstrução do movimento tão concretizado na ideia da representação?* Francamente, não parece possível considerar essa desconstrução de modo tão enérgico sem que isso nos comprometa com um ponto de vista utopicamente transcendente – já que, paradoxalmente, a representação coabita, senão cerca por todos os lados, a realidade. Contudo, há que se considerar um dos vetores de desterritorialização que outrora foram mencionados pelo tema da transdução, a criação de problemas. Uma observação de Euclides Mance (1998) nos ajuda a pensar sobre isso:

Cada indivíduo é determinado pela sociedade em todas as dimensões de sua subjetividade, mas ao mesmo tempo também é livre, no sentido de que pode interferir sobre esses códigos culturais. Assim, família, escola, colegas, amigos, igrejas e, especialmente, as mídias de massa determinam muito a individuação das subjetividades. Por outra parte, é possível uma intervenção dos sujeitos sobre esses determinantes desde que desenvolvam a capacidade de problematizá-los. (MANCE, 1998, s.p.)

Urge na educação caminhos para a experimentação do processo de individuação espontânea através da geração de problemas. Quem consegue criar problemas são aquelas pessoas que conseguem mergulhar no pré-individual; na relação; nas forças. O pré-individual é um vazio quântico, heterogêneo e conflitante. A energia é metaestável. Só é possível falar de indivíduo e de signo enquanto resultados por meio de uma relação constante de negociação de existência – o que nos remete ao conceito de rizoma.

Deleuze e Guattari reconhecem que as subjetivações, totalizações e unificações (a lógica arborescente) constituem-se como “processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades”, e estas (as singularidades rizomáticas), por sua vez, “não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito”, sua configuração de existência é rizomática; plural. Contudo, há uma relação mútua entre ambos os lados, um transpassa o outro: um (o pensamento arborescente) age como modelo e como decalque transcendente, mesmo que engendre suas próprias fugas; e o outro (o pensamento rizomático) age como processo imanente que reverte hierarquias (DELEUZE e GUATTARI, 2011a, p. 31).

No caso da língua, há que se sustentar, portanto, a perspectiva de uma negociação das cadeias semióticas; resoluções de tensões por simbiose na configuração de língua-maior e língua-menor – o que condiz com uma abordagem linguística transdutiva e alagmática. Já dissemos que a transdução é o próprio ser se atualizando, que a alagmática é a teoria geral das trocas e que o indivíduo é ser naturalmente problemático; então, o caminho para a configuração de uma proposta pedagógica linguística aponta para uma educação cartográfica, alagmática e transdutiva que deve acontecer por meio de agenciamentos e experimentações inter/transdisciplinares, ou por meio de eixos multi-trans-seriados.

3.2 Transdução e Alagmática: procedimentos no letramento-cartografia

O letramento-cartografia e/ou alfabetização-cartografia não visa o império dos sentidos, mas uma conjunção sensível com o verbo, isto é, com as leis, daí a proposta da abordagem alagmático-transdutiva: promover experimentações a partir da junção de dobras pragmáticas, epistemológicas e teóricas. Na aprendizagem recognitiva e mecânica, os conhecimentos vêm de alhures para serem instalados, treinados e memorizados – essa parte já tem sido feita nas salas de aulas, como já vimos. Na aprendizagem transdutiva, a vivência dos processos se configura como descoberta transfiguratória, em que as atividades partem do ser e se estendem a diversas e múltiplas direções e dimensões; visando ao devir e às individuações. Os principais vetores, nessas atividades, são a potência, o afeto e a apresentação, agindo como interrupções desviantes das atividades de representações.

As experimentações transdutivas e alagmáticas renovam constantemente o ser, sendo que esse processo ocorre por meio das resoluções de problemas pragmáticos, com a amplificação e com a individuação, isto é, com a tomada de forma e com a passagem de um estado a outro. Assim, as experimentações no letramento-cartografia atualizam o ser, ou por meio de 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 criar.

O traçar letras, morfemas, orações, frases, períodos, parágrafos e textos, uma maneira organológica de compor, é, em termos alagmáticos, uma conjunção exclusiva nos planos sintagmáticos e uma disjunção inclusiva nos planos paradigmáticos. No plano sintagmático ocorrem conjunções sempre que emitimos uma frase, desde as frases monorremáticas do bebê até as frases mais complexas com as subordinações e coordenações concomitantes de pensamentos. Nesse plano, as escolhas linguísticas se dão por associação, conjuntiva e exclusiva (uma vez que para formar mensagem por associação é natural que haja uma seleção de formas escolhidas e, também, exclusão de uma grande variedade de outras).

Paradoxalmente, na mesma enunciação, só que em outro plano, desta vez no paradigmático, ocorrem exclusões; nesse plano, as escolhas linguísticas se dão por substituição, disjuntiva e inclusiva (uma vez que a partir de um grande conjunto de formas, escolhe-se uma, retirando-a de seu conjunto e incluindo-a em uma enunciação). E, como são duas operações pragmaticamente concomitantes, a conjunção exclusiva e a disjunção inclusiva estabelecem paradoxalmente a “plenitude formal” do traçar linguístico, permitindo a comunicação e a interação profícua; seja através da arte, da filosofia, da ciência ou de outra forma qualquer de comunicação/expressão/comunicação randômica ou intencional.

O traçar linguístico é processualmente uma ação transdutiva, constituindo-se linguisticamente como uma abertura dos contextos aos acontecimentos (MACKENSE, 2003). Na convivência familiar, a criança realiza com precisão comunicativa a estrutura linguístico-gramatical compartilhada por seus familiares. Após um período de garatujas fonéticas, constrói inicialmente frases remáticas orais, mais precisamente frases monorremáticas, 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 e de saberes e de sabores” (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2021).

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, com a mãe, com o pai ou com outro indivíduo que estiver presente nos momentos criativos

com o bebê. Do mesmo modo, transdutivamente, a aprendizagem linguística pode ocorrer a partir de experimentações numa aprendizagem menor que respeite a cultura das minorias, com o atravessamento de culturas tanto maiores quanto menores.

3.4.1 Engramas e o letramento menor

Os engramas²⁴ são muito importantes no universo dos bebês e das crianças e eles são as marcas cerebrais em trânsito deixadas por cada uma de nossas experimentações; nos estudos da neuropsicologia, engramas se referem ao modo como as memórias são guardadas em função das mudanças biofísicas ou bioquímicas nos tecidos neurais, em resposta a estímulos.

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 de linguagem verbal (essas marcas constituem os repertórios de cada indivíduo). Os engramas constituem as marcas que assinalam para o ser toda a sua cultura, todo o seu processo de individuação transdutivo. Daí o papel do letramento-cartografia: realizar a manutenção, ao lado do que é aprendido da cultura maior, das culturas menores de cada indivíduo.

Um letramento menor, parafraseando Deleuze (2006), não é o de uma forma ou o de uma expressão menor, mas antes o que uma minoria faz por meio de desvios e/ou errâncias e/ou flanares de formas de expressão 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 se sejam estabelecidas passagens como territórios políticos e como conjuntos de rizomas coletivos; ou seja, nos procedimentos do letramento-cartografia, principalmente na educação infantil, o

²⁴ Nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem, o estudo da memória têm sido cada vez mais utilizado como respaldo para as compreensões de práticas pedagógicas. Richard Semon (1859-1918) foi um dos pioneiros no estudo da memória humana. Semon observou o modo como o conteúdo emocional produz efeito na maneira como as memórias são armazenadas, concluindo que atividades acompanhadas por vetores de alta emotividades, promoviam com mais facilidade a evocação dessas memórias. A partir daí, o neurologista criou o termo *engramas*, que diz respeito aos traços de memória que preservam os efeitos da experiência em função das mudanças (JOSSELYN e TONEGAWA, 2020).

indivíduo deve ser estimulado a vivenciar concomitantemente tanto os processos de criação quanto de recepção; deve ser um escritor, ou mais propriamente, já que se trata da experimentação alagmática de múltiplas e mistas formas de expressões, deve experimentar-se como autor e contemplador ao/no mesmo devir.

No letramento menor, por sua natureza alagmática, todas as formas de expressão ganham passagem – as artes musicais, as artes dramáticas, as artes visuais, puras ou mistas. Assim, na vivência artístico-cartográfica, especialmente quando relacionada com os procedimentos linguísticos, enquanto processo de educação menor, permite o desmedido, o deserto, o múltiplo, o diferente, o incerto, o assustador, o descomunal e o háptico. Por isso dizemos que se trata de um caminho para a criação de corpo sem órgãos, nos quais a forma e a matéria reinventam a própria vida, produzindo singularidades pela interação com outros corpos sem ou com órgãos.

3.4.2 Aprendizagem-cartografia: percebendo as errâncias como campo problemático, não negativo

Como já dissemos, a aprendizagem-cartografia parte dos acontecimentos, dos signos, dos afetos e dos erros, desviando-se, assim, das formas definidas para possibilitar a vivência de agenciamentos, experimentações e devires vários. Aqui, passamos a discutir sobre a importância dos erros, enquanto agenciamentos; e fazemos isso porque, como vimos na cena que serviu de mote para este tópico, os erros, muitas vezes, são vistos consorte concepções negativas, ou nem se quer são considerados para a construção de novas relações.

Nessa forma de encarar o processo educativo, a imagem do pensamento tende a ser limitada aos processos de reconhecimento, afirmando um modo fixo de conceber a aprendizagem como apropriação de esquemas lógico-dedutivos de pensamento apropriados para a aquisição de um conhecimento previamente determinado. Assim, a ideia do apropriado ou do adequado ou do correto prevalece; as formas de ser, de pensar e de dizer também são definidas por esse caminho. Contudo, conforme ponderam Deleuze e Guattari, esse viés epistemológico é afirmado pela instituição das palavras de ordem, criando e formalizando todo um sistema linguístico voltado para um regime de significação preexistente.

A máquina do ensino obrigatório atua justamente em conformidade com esse regime, impondo as coordenadas semióticas bases de sustentação, de forma que as formas de expressão devem responder aos comandos das coordenadas técnicas fixadas previamente, coagindo também a produção de sentido.

Desse modo é atribuída à linguagem a função de emitir, receber e transmitir as palavras de ordem, que determinam o que é válido, reconhecível e inteligível, restringindo o pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2011b).

Para a filosofia do acontecimento são válidos tanto os fenômenos corporais do enunciado, quanto os incorporais e inexprimíveis – aqueles que são utilizados de modo transdutivo e alagmático no aprendizado familiar das linguagens verbais e matemáticas como fenômenos importantes para que a aprendizagem ocorra. O incorporal é o inexprimível, algo que se localiza entre a palavra e a coisa, verdadeiro espaço de acontecimento de uma significação. É nesse espaço que acontecem as forças potenciais, os afetos, os acertos, os erros ou errâncias e os fenômenos inexprimíveis, não se tratando de um espaço de e/ou para representações analógicas ou simbólicas, mas do lugar de encontros ou de agenciamentos, de experimentação ou de jogos, de devires e festas; também é espaço de passagens caosmóticas.

Corazza (2008) também viu, como Simondon (2003), esse espaço e essa força potencial no processo de individuação. Essa força, que se mantém em movimento no sujeito como uma espécie de zona de nebulosa ou como um plano de virtualidade, é que nos torna capazes de pensar sobre as ações singulares das crianças e seus regimes simbólicos como um modo diferencial de deslizamento entre as dimensões atual e virtual que compõem o real. Daí o desejo de investigar de que modo ocorre a ruptura com o individuado e de explorar de que modo as potências emergem na relação entre as ordens heterogêneas que compõem o sistema linguístico.

É nessa zona de virtualidade que as crianças habitam, escapando da palavra de ordem e buscando traçar um estilo singular de habitar no mundo. Na linguagem, esse estilo se engendra como desvios ou, ainda, variações. As linguagens verbais e matemáticas precisam de disparidade inicial do aprendiz. A partir dessas disparidades, dessas reais e virtuais diferenças entre duas ordens de grandezas, entre duas escalas de realidades díspares é que surgirão as individuações.

Se a categoria do problemático é vivenciada e concebida como momento “pré-individual” do ser, a individuação é a organização de uma solução, ou seja, constitui-

se como resolução para um sistema problemático – verdadeira ressonância interna, modo de comunicação entre realidades diferentes. Assim, as errâncias e/ou variações devem ser compreendidas como articuladas à categoria do problemático, já que necessitam da individuação para organização de soluções.

Desse modo, a aprendizagem linguística passa a ser concebida como errância profícua ou nomadismo positivo. O errar, pensado dessa maneira, constitui-se como vontade de agir, sendo encarado não como inapropriado, mas a partir de uma ideia adequada e produtiva. A noção de erro, na aprendizagem-cartografia, é acidental e predicativa, nunca essencial, pois se refere ao acontecimento e à experimentação cartográfica. Errando ou cartografando pelas experimentações alagmáticas e transdisciplinares, a criança poderá caminhar para as matemáticas ou gramáticas ou ciências como afetos positivos. O erro, dessa forma, é concebido como um dispositivo para a aprendizagem.

A perspectiva da aprendizagem-cartografia, portanto, está voltada para os encontros, na criatividade, nos afetos e nos saberes menores. É necessário acertarmos os erros, a cultura menor, a arte, o afeto, as diferenças. É conveniente aceitarmos as alteridades, tanto maiores quanto maiores, para que possamos respeitar as diferenças.

3.4.3 Escrileituras: passagens transfiguratórias

Podemos entender de imediato o conceito de escrileituras a partir das seguintes palavras de Schuler:

O conceito de escrileitura remete a uma leitura-pela-escrita e uma escrita-pela-leitura, em uma outra relação com o vivido para além da lógica da representação. Assim, uma escrileitura que se desdobra em múltiplos sentidos, na transgressão dos territórios acostumados em brechas de experimentação. Para isso, a necessidade de criação de outros conectores que não os das palavras de ordem, da explicação, da comunicação, da generalização, das normais formais, médias e cálculos. A escrileitura, pois, toma a vida como matéria principal, em encontros novidadeiros, provisórios, inventivos com a escrita, a leitura, obras, autores, línguas, na possibilidade de criação de linhas que dobrem os saberes, abrindo circuitos inéditos de pensamento e vida.²⁵ (SCHULER, 2011, p. 17)

²⁵ Foi com esse conceito que o *Projeto Escrileituras: um modo de ler e escrever em meio à vida* foi organizado, tendo como coordenadora geral a Profa. Dra. Sandra Mara Corazza. É importante mencionar esse projeto, pois ele possui ramificações aqui, por agenciamento de inspiração e compatibilidade (Conf.: RODRIGUES, 2011).

Esse conceito remete ao modo como a expressão inventiva do processo de escrituras cria dimensões estrangeiras na geração da escrita. Trata-se de um processo que incita o impensável na linguagem escrita, violentando o sensível do pensamento. As escrituras são movimentos geográficos, não param de se modificar, são potências criadoras, por isso não condizem com a ideia da representação. As possibilidades da criação estão especialmente voltadas para as linhas de desterritorialização realizadas na linguagem representacional. Trata-se, então, de um ato verdadeiro de transgressão linguística. Por isso falamos em passagem transfiguratória; na prática de escrituras, as abordagens postuladas pelas verdades instituídas são questionadas, no sentido de provocar a criação e a vivência de outras dinâmicas.

Na ensinanças linguísticas e/ou linguístico-gramaticais – uma vez que habitamos no paradoxo linguístico-gramatical da linguagem –, o objetivo inicial das escrituras é fazer parar, por um momento, a decodificação e a reconhecimento, para que, a partir disso, possam surgir caminhos para as passagens transfiguratórias. As passagens transfiguratórias, na aprendizagem linguística, têm a ver com a vivência do fora: o fora dos significados, o fora dos significantes, o fora das palavras. Têm a ver, ainda, com a gramática de fundo, aquela dos incorporais familiares, da qual já falamos anteriormente na conversa com Cauquelin (2008). As passagens transfiguratórias constituem os processos de individuação inventiva.

Na alfabetização, Sônia Matos vê essa passagem a partir de duas expressões, *escrivência-forma* e *escrita-força*, explicando-as da seguinte forma:

A *escrivência-forma* ou *materia-forma* é visível pelo poder do registro formal demonstrado pela convenção da linguagem escrita e seus circuitos linguísticos. Registros estes que estão sempre se apresentando na forma convencional no mundo letrado. Sistema que organiza a noção do domínio formal dos sistemas de registros escritos de uma determinada gramática. A *escrita-força* ou *materia-forças* é uma expressão das crianças, seja em gesto, traço, voz ou silêncio, imagem ou figura, linha ou nó. Todo e qualquer problema de expressão de escrituras implica um meio que prende e libera ao mesmo instante. As escrituras ou escritas apreendem e liberam ações que transitam entre a operacionalidade do sistema alfabético e a semiótica rizomática, disparando no instante infinitamente pequeno a expressão errante de *escrita*. (MATOS, 2014, p. 124)

A *escrita-força* é, portanto, vetor de fuga, ato de transgressão que, em algum instante encontra caminho para burlar a língua(gem) representacional e

subverter suas sentenças, isto é, normas, leis e legislações. Essa transgressão ocorre por meio da experimentação da criação e da invenção dentro da língua-maior, por descolamentos menores afirmativos e ativos com a vida. Isso não tem a ver com uma escrita sobre a vida pessoal, mas com uma escrita que provoque algum efeito naquele paradoxo de ser real sem sê-lo ao mesmo tempo, postulado pela linguagem de representação mental encarnada nas práticas de alfabetização de massa.

3.4.4 Experimentações multi-trans-seriadas: um (des)método

Na aprendizagem-cartografia, as passagens transfiguratórias se dão num processo amplo que movimenta múltiplas sequências, ou séries, de criação e de manutenção de afetos, de signos, de sensações e de perceptos. Daí a junção com a Arte. A junção da Arte com a cartografia é a conjunção do universo dos fantasmas da representação com a errância séria e lúdica. A arte é uma conjunção semiótica que escapa da codificação do signo, uma vez que não remete à memória simbólica nem à explicação, e sendo a cartografia um flunar lógico por meio de sensações, a conjunção das duas transforma o processo pedagógico numa verdadeira linguagem das sensações que erram e que flanam na direção do esquecimento e da manutenção dos afetos, o que permite o surgimento do novo e o desabrochar intenso da criatividade.

No plano da Arte são encontradas deiscências para criar e manter sensações que flanam pelas percepções, proporcionando-nos afetos e perceptos, que por sua vez, vibram, conjugam, abrem e encarnam outras sensações e outros acontecimentos, traduzidos no fazer lúdico e artístico: no desenhar, no cantar, no pintar, no dançar, no esculpir, no dramatizar etc.

A Arte se configura, portanto, como um dispositivo abastado de possibilidades para o processo de escrituras, em conjunção com a Filosofia, especialmente, a Filosofia do acontecimento, as possibilidades são ainda mais abundantes.

A ideia, para a filosofia do acontecimento e para a arte-cartografia e, ainda, para a educação-cartografia, é uma conjunção de séries – um verdadeiro rizoma serial, constituindo-se como verdadeira criação. A ideia, ou a estrutura, de acordo com Deleuze, nasce nas realidades e nas imagens segundo séries determináveis – ao menos duas –, conseqüentemente, para o filósofo, ela se constitui como a ordem que será dita simbólica, sendo o elo que tece as séries (1974 b). Dessa forma, a ideia

sempre se constitui a partir de séries, sendo a simultaneidade dessas séries o seu sentido.

Ainda para o filósofo, essas duas séries mínimas e simultâneas, que fazem com que a ideia aconteça, nunca são iguais; uma representa sempre o significante e a outra o significado (1974 a), sendo que a acepção desses conceitos para Deleuze é bem diferente daquela apresentada pelos estudos linguísticos tradicionais: o significante é o signo que apresenta em si mesmo um aspecto, qualquer que seja, do sentido, constituindo-se como o signo que introduz o sentido; o significado é o que se define em dualidade relativa com esse aspecto do sentido (idem). O significante é o acontecimento enquanto atributo lógico de um estado de coisas – a proposição em seu conjunto; o significado, o estado de coisas com suas qualidades e relações reais – o termo independente que corresponde ao conceito ou ao sujeito manifestado (idem).

Por ser acontecimento e sentido, o significante é logicamente o excesso (o acontecimento é o desejo da linguagem); por sua relação dual com o real, o significado é manifestamente a falta (a realidade é a falta da linguagem).

Há três maneiras que permitem precisar a relação e a distribuição em séries: os termos de cada série estão em perene deslocamento em relação aos elementos da outra série; em função disso, há um constante desequilíbrio entre as duas séries, que deve ser sempre orientado da seguinte forma: a primeira, a do significante, apresenta-se como excesso sobre a outra, que se constitui, então, como falta; há, por último, uma instância especial, que não se deixa reduzir a nenhum elemento das séries, ou a nenhuma relação entre esses termos – essa instância cria uma igualmente perene circulação entre as duas séries (idem).

Exemplos de todo esse movimento serial são as três obras literárias mais conhecidas de Lewis Carroll: *Aventuras de Alice no país das maravilhas*; *Através do espelho e o que Alice encontrou lá*; e *algumas aventuras de Sílvia e Bruno*. Nessas obras há séries de diálogos e de jogos entre palavras, entre personagens, entre palavras e personagens, entre personagem e espelho, e entre duas realidades fictícias simultâneas e assim por diante.

Devemos, então, organizar nossas experimentações sempre a partir de séries: séries sonoras (musicais, teatrais, cinematográficas etc.), séries visuais (gramas, diagramas, transgramas, fotográficas, teatrais, cinematográficas etc.) e séries verbais

(literárias, teatrais, cinematográficas etc.), ou ainda de séries com composição híbrida – uma série sonora, por exemplo, junto com uma série cinematográfica.

A primeira série, a do excesso, servirá para que as outras – a segunda, a terceira, ou quantas vierem a existir –, sejam criadas a partir dela e do mundo. Essa série inicial pode ser traduzida por um verbo no infinitivo ou no gerúndio, já que se trata de um acontecimento e da vivência igualmente inicial do agenciamento.

A ideia tem, em arte-cartografia, seu começo num acontecimento, que é força ou potência de agir, e sua concretização num percepto, identificando-se com ele. De início, então, a ideia se concretiza num problema (ideia-problema), a página branca com seus chavões tradicionais, ou o bloco de pedra com seus clichês ou lugares comuns; para, no final do experimento, tornar-se devir ou ideia-percepto, que é a porção da ideia que se conserva, independentemente de quem cria ou de quem contempla a obra de arte.

Os clichês estão lá, na folha ou na tela branca, esperando que o artista os triture em todos os sentidos; mas, para que consiga a ideia, para que construa séries e para que crie perceptos – conjuntos de sensações estéticas, éticas e perenes, não basta triturá-los, é preciso ainda que a criança ou o artista mergulhem no caos, comungando com ele toda uma série de movimentos, de cortes e de fluxos.

O mesmo deve acontecer nos processos de esrileituras. Trata-se de um movimento de escrita desterritorializado dos clichês como forma de realização singular e livre das exigências representacionais, subvertendo códigos dominantes e traçando linhas de fugas. O processo de esrileituras pode ser pensado, ainda, como um (des)método, isto é, como um exercício que, a partir de múltiplos dispositivos, venha provocar desvios do senso comum relacionado ao processo de produção de uma escrita. É o mesmo que fabricar diferenças, outros olhares, outras paisagens, outros sentidos, outras compreensões.

Porque um (des)método? Ora, a ideia de método é bastante disseminada nos meios educacionais para se referir à elaboração de um plano organizado a ser seguido com o objetivo de alcançar um fim – geralmente, relacionado aos anseios da educação-maior –, no (des)método da esrileitura não ocorre qualquer por busca por um fim em alhures, mas por meios, ou seja, seu compromisso é com o processo, com a experimentação; sua realização é o próprio percurso.

No (des)método da escrita não há uma busca constante em ser devoto à língua majoritária, seu compromisso é com a língua menor e sua preocupação é com a criação. No jogo das atividades realizadas, os signos já representados são embaralhados e, assim, o significado e a significação se tornam móveis. A movência dos signos é a estratégia de produção da escrita. Nessa perspectiva, a concepção de língua e normatividade possui uma dimensão outra.

3.4.5 O digital como possibilidade quântica na prática de escrituras

Uma das ferramentas que auxiliam no desenvolvimento das séries multi-transeridas é o digital, por sua dimensão imaterial no ciberespaço. Pierre Levy também constatou isso, segundo o autor, o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais capazes de ampliar, exteriorizar e alterar muitas funções cognitivas do ser humano:

a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais de todas as ordens), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), os raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). Essas tecnologias intelectuais favorecem: novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados; novos estilos de raciocínio e de conhecimentos, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica, nem da indução a partir da experiência. (LEVY, 2010, p. 157)

A cibercultura evidencia, portanto, a construção de uma nova relação com o saber que movimenta outra forma de espaço e de pensamento, o quântico. Essa grande reforma mobilizada pelas tecnologias digitais deve se expandir cada vez nos sistemas de educação e formação, criando novos caminhos e estilos pedagógicos voltados para movimentação e produção de conhecimento em rede, de forma coletiva, transmodal e transformada. A literatura digital é um desses caminhos.

Na literatura digital, a relação entre autor, mensagem e leitor é transformada pela interatividade, já que as mensagens são modificáveis e estão em permanente mutação, respondendo às solicitações daqueles que as manipulam. Nessa conjuntura, o papel do escritor também se modificou, agora ele trabalha como um, ou com um, designer de web, construindo redes, não rotas, e criando uma cartografia de territórios abertos a navegações. O leitor ou receptor, por

sua vez, pode também manipular as mensagens, sendo um escreitor – atuando como coautor, cocriador ou colaborador do processo e vivenciando dimensões interativas não alcançadas em outros dispositivos de leitura (OLIVEIRA e SILVA, 2021).

Em *A experimentação das palavras*, Oliveira, Peel e Duarte (2009) discutem sobre o modo como as palavras têm sido transformadas e ganhado outras formas de fluência através do digital. Para esses estudiosos, a palavra transformada em dígitos trouxe a possibilidade de interferir no texto literário de forma criativa, o que para eles também se configura como escreituras: fenômeno “em que leitores intervêm com palavras, desenhos, fotos, ações lúdicas, além de outras possibilidades de criação conjunta” (OLIVEIRA et al., p.79, 2019).

As escreituras digitais, especialmente, as de série cinematográfica, são de composição híbrida e envolvem a arte, sensações múltiplas, signos, afetos e perceptos múltiplos. Um signo gera outros signos, um dispositivo agrega outros dispositivos, trata-se de uma ação em cadeia. O contato com a câmera, com o microfone do celular, com o teclado, com figuras e imagens, com letras e desenhos próprios transformados em movimento possibilitam uma infinidade de sensações e devires, além de potencializar outros dispositivos como a folha de papel, os lápis de cor, os pincéis etc. Mobiliza-se, portanto, de uma multimodalidade semiótica, na qual:

O esquema dos signos deixa de ser então simples e direto, não permitindo que se use mais a figura do triângulo com os vértices do significante, do significado e do referente, passando a ser algo mais associado a pré-figuração, com linhas e pontos que se encontram num bailado dionisíaco. A transemiose é ainda um processo constituído de incorporais; podendo ser compreendida até como linhas de fuga, sendo os transignos, por sua vez, linhas de fuga incorporais. (OLIVEIRA e PEEL, 2022, p.89)

As escreituras digitais capturam forças e devires, permitindo a criação como potência de agir. Elas permitem o trânsito entre as linguagens. Bamonte e Sarzi-ribeiro também perceberam isso, segundo esses autores, ocorre um grande potencial criativo na mudança de uma linguagem a outra. Esse trânsito, de uma estrutura de linguagem a outra, não ocorre de modo automático, mas por transdução, ou por tradução por analogia, que opera como invenção, mudando a base material e os procedimentos, mas preservando a potência dos signos. Trata-se, então, de uma tradução inventiva que reinventa os códigos (BAMONTE e SARZI-RIBEIRO, 2017); um convite para devir-transcriar.

3.4.6 A formação do objeto técnico-linguístico-gramatical

Os bebês riscam com seus corpos, com seus bracinhos e com suas boquinhas: riscam e traçam numa profusão imanente de afetos e de perceptos; as crianças são, tecnicamente, gramatizados e gramatizantes, posto serem movidos por gramatizações. (OLIVEIRA, 2021, p.99)

Se na prática de escrituras a abordagem dos processos linguísticos não é voltada exclusivamente para o viés representativo, isso é porque ela se configura como processo de individuação no qual o signo é considerado como técnica e não como representação. Essa diferença é determinada a partir do momento em que o signo, percebido dessa forma, passa a ser efeito e instrumento da relação entre sujeito e objeto. Ou seja, nessa linha de pensamento, não faz sentido existir uma representação (consciência) dissociada de uma coisa (objeto), pois a gênese do signo passa a ser compreendida como oriunda do sujeito, conforme as percepções e as afecções que este realiza com o mundo.

Assim como a gênese dos sujeitos, a gênese dos objetos também está inserida no processo de individuação. Isso porque a técnica é compreendida como um modo de configuração de existência humana, sendo considerada como o vetor dos corpos que se individualizam psíquico e coletivamente, através de construções técnicas, tanto mentais quanto em objetivos físicos, no sentido de estabelecerem e aprimorarem estruturas da realidade humana para sua vivência e sobrevivência – ora, a própria evolução do homem está relacionada ao desenvolvimento da técnica e da linguagem. Neves explica como essa perspectiva irrompeu a partir do pensamento de Gilbert Simondon:

o mais determinante foi o pensamento de Gilbert Simondon que, em finais dos anos 50, previu os efeitos das técnicas emergentes não só na sociedade mas, e isto é fundamental, no próprio pensamento acerca do técnico. Vale a pena relê-lo: "debaixo da comunidade social do trabalho, para lá da relação inter-individual que não é suportada por uma actividade operatória, institui-se um universo mental e prático de tecnicidade, na qual os seres humanos comunicam através do que inventam. O objecto técnico tomado na sua essência, ou seja, o objecto técnico na medida em que foi inventado, pensado e querido, assumido por um sujeito humano, torna-se o suporte e o símbolo desta relação que nós gostaríamos de designar por transindividual" (1989b: 247 [itálicos da minha responsabilidade]). Repetindo Simondon mas ampliando a sua intuição para lá do campo restrito da invenção técnica, diríamos que um mundo novo emerge em que o objecto técnico ganha uma cada vez maior intencionalidade passando a ser o suporte de um transindividual, de uma nova forma de individuação que nos obriga a rever as categorias tradicionais do pensamento. (NEVES, 2006, p. 18)

Diferentemente das perspectivas que dissociam o objeto e sujeito, o pensamento de Simondon prevê, então, uma relação na qual o objeto técnico se torna suporte de um transindividual, isto é, de um coletivo que busca resolver tensões; transformando-se, portanto, a partir da individuação técnica e social.

A escrita também é inserida nessa perspectiva. Na leitura de Jacques Derrida, Neves (2006) passa a compreender a escrita não a partir da ideia de representação, mas como produção de marcas no mundo numa relação entre o homem e a matéria, entre o homem e o tempo – de modo que a normatividade, nessa produção, é concebida também como uma processualidade relacional que ocorre a partir da individuação técnico-linguístico-gramatical.

Oliveira e Peel explicam que essa relação ocorre desde muito cedo, a partir das trocas energéticas, afetivas, perceptivas e emotivas entre o bebê e seu meio familiar. Segundo os autores, na produção de processos, de estruturas e de informações compartilhadas transdutivamente entre o bebê e a família, a normatividade vem acompanhada de repetições internas ao sujeito, através de trocas de energias por estruturas e de estruturas por energias, configuração o processo de criação e convívio do sujeito com o objeto técnico. Esse processo ocorre desde os primeiros gestos e balbucios, por meio de estruturas linguísticas simples e desconexas, até o processo de verbalização, com a formação de estruturas mais complexas que se dão na interação entre gramáticas coletivas (a familiar, a da rua, a da escolar etc.). Nesse processo, através de troca, mudanças e aprimoramento, vai se (in)formando o universo técnico-linguístico-gramatical do sujeito, configurando-se como meio, não como fim (OLIVEIRA e PEEL, 2022).

No entanto, como já debatemos anteriormente, nos processos de ensino, infelizmente, esse universo acaba sendo limitado às representações, distanciando o sujeito que aprende do objeto a ser compreendido/experimentado, fazendo operar uma série de estruturas linguísticas de um fora pré-estabelecido que impõem uma oposição entre sujeito, objeto e realidade técnica. Essa imposição ocorre, especialmente, a partir da apresentação de regras genéricas que compreende uma normatividade representativa e não técnica.

É preciso perceber a diferença entre essas duas concepções. A normatividade representativa está calcada na finitude da identidade, ignorando as variâncias que ocorrem com/na língua. A normatividade técnica, por sua vez, considera as trocas de

energia e de informação entre o objeto e o meio, buscando compatibilidade com a natureza heterogênea e dinâmica da língua. Não faz sentido distanciar a normatividade da realidade do aprendiz, pois

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, o que caracteriza a processualidade deiscente e libertária da arte). (OLIVEIRA e PEEL, 2022, p. 9)

Assumir a normatividade técnica nas ensinanças da leitura e da escrita, a partir de processualidades transdutivas, implica, portanto, permitir que as crianças vivenciem suas individuações gramaticais por meio de devires inventivos, de agenciamentos e criação de territórios, de experimentações e sensações transfigurativas, num plano de imanência que possibilite o jogo de (des)composição languageiras e metaestáveis, por meio de uma semiótica multi e transmodal, de experimentações com gramática coletivas e com a vivência de processos caosmóticos rumos a novas individuações e devires inventivos.

4 A CARTOGRAFIA COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Já vimos que a conversão do projeto educacional proposta nesse estudo é justificada sob a égide de uma perspectiva teórico-prática cuja dimensão epistemológica e ontológica visa expandir os modos de expressão do ser, do crescer, do pensar, do viver e do educar. Também foram discutidos os modos como os mecanismos de representação agem sobre o ser, sobre o pensamento e sobre os estudos da língua(gem). Nesta seção, trataremos especificamente da perspectiva metodológica que orientou essa conversão e, de modo mais concreto, do percurso da pesquisa em si, o procedimento da cartografia, elencando um total de oito pistas teórico-metodológicas. Como será mencionado mais adiante, os primeiros passos da pesquisa foram realizados de modo coletivo; assim, o tratamento dessas pistas se dá em razão não somente de sua importância como direcionamento teórico-prático metodológico, mas também pela abundância de conhecimentos que movimentamos com elas no jogo coletivo de conversas e de leituras realizado nos encontros.

4.1 Pistas Cartográficas

Para a realização dessa pesquisa foi adotado o procedimento da cartografia, cuja apropriação conceitual tem base, principalmente, na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O material bibliográfico principal, utilizado como suporte para fundamentação do percurso metodológico, foi o livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, e publicado no ano de 2017. Esse material consiste em um compilado de pesquisas e artigos realizados por um grupo de professores e pesquisadores, entre 2005 e 2007, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com base no conceito de cartografia apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* (2011).

A partir de uma investigação dos processos de produção de subjetividade, esses professores, junto com a participação de diversos alunos de graduação e de pós-graduação, mobilizaram um debate metodológico sob o argumento de que a oposição tradicionalmente conhecida entre o método quantitativo e o qualitativo, embora pertinente, era, ainda, insuficiente no que diz respeito ao caráter de complexidade e multiplicidade dos processos de produção da realidade.

A partir desse ponto, surgiu o desafio de pensar um método de investigação que fosse além da distinção qualitativa-quantitativa, para configurar um acompanhamento de processos. A obra visa construir uma nova relação com o método, trazendo diversos estudos que se materializam como pistas para a compreensão e para o desenvolvimento da cartografia social, cujo processo de investigação é orientado por um viés processual. Nessa relação, orientada pelos princípios do rizoma, rompe-se com a visão cartesiana e evoca-se a apropriação de novas dimensões no desenvolvimento de pesquisas. A perspectiva rizomática permite que a realidade seja entendida a partir da cartografia em movimento, descentralizada, com múltiplas direções, sem hierarquia e, portanto, sem direcionamento rígido.

O procedimento da cartografia é oriundo dos trabalhos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), e consiste em mapear *territórios*, acompanhar processos, conhecer no mundo a ser conhecido, fazer parte da produção do saber e da transformação da realidade, com base no princípio de que “conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas implicar-se com o mundo, comprometer-se com sua produção” (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 131). O desafio é, portanto, fazer uma reversão do sentido tradicional do método “não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um “*hódos-metá*”.

Contudo, é preciso ressaltar que não se trata de uma ação sem direção. Na perspectiva cartográfica, o percurso da pesquisa é orientado por pistas que consideram os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS e KASTRUP, 2015, p. 17). Desse modo, a questão elementar nessa perspectiva é a seguinte:

Considerando que objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar, não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade: o *know what* da pesquisa. Mergulhados na experiência do pesquisar, não havendo nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano, apoiamos a investigação no seu modo de fazer: o *know how* da pesquisa. O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 18)

Nessa perspectiva, quando se trata de um acompanhamento de processos acerca da realidade, este não pode ser tomado a partir de procedimentos metodológicos pré-determinados e abstratos para serem aplicados. Ora, o que se passa no percurso da pesquisa é o acontecimento vivido. Tomar a realidade a partir de regras pré-determinadas leva ao risco de aprisioná-la em sentidos dados. Obviamente, não há neutralidade do conhecimento. Um campo de pesquisas é envolvido por diversas e distintas forças que o atravessam. Contudo, quando o pesquisador-cartógrafo realiza o mergulho na experiência, com o compromisso de intervir com ela, há nesse propósito a possibilidade de estabelecer uma postura a partir da qual ele poderá evitar qualquer pretensão à neutralidade e, ao mesmo tempo, precaver-se de uma suposição prévia de um sujeito e de um objeto.

Num processo assim, se não se permite procedimentos pré-estabelecidos de antemão, torna-se mais complexo e, indubitavelmente, necessário garantir meios para operar a manutenção da postura no processo do pesquisar. É pela compreensão dessa necessidade que a perspectiva cartográfica orienta o pesquisador a lançar mão de pistas para realizar a manutenção de uma abertura em relação ao que vai se produzindo e de ajustes de adaptações no próprio percurso da pesquisa.

No caso desta pesquisa, foram realizados dois movimentos inter-relacionados: a ação de um caminhar guiado por pistas relacionadas ao percurso metodológico e a ação de construção de pistas relacionadas aos efeitos desse caminhar no contexto específico da área de estudo na qual está inserida esta pesquisa, o processo de alfabetização e letramento. A proposta de realizar esses movimentos encontra justificativa na própria dificuldade em praticar a cartografia. Passos, Escóssia e Kastrup (2015) inferem que a cartografia, para ser praticada, exige que o pesquisador vá a campo, lançando nele e experimentando dispositivos; contudo, advertem que o pesquisador está sujeito a diversos riscos, inclusive o de imaginar que está cartografando, quando, na verdade, está apenas representando. Assim, ao mesmo tempo em que praticar a cartografia possa parecer cativante e libertador, há que tomar cuidado para não cair nas armadilhas do pensamento científico tradicional.

A cartografia insurge, justamente, em virtude das carências que contornam o universo das investigações científicas hodiernas: a) a necessidade de métodos que não considerem significativos somente os resultados finais da pesquisa; b) a necessidade de apreciação dos processos pelos quais a pesquisa vai se constituindo;

e c) a necessidade de realizar acompanhamento de percursos, percebendo-os como moventes, múltiplos e fecundos.

Tão difícil quanto traçar o curso, também é materializá-lo através da escrita. Daí a importância de o pesquisador cartógrafo constituir uma política de narratividade: “a experimentação de um modo de dizer compatível com a problemática que nos mobiliza” (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 132). No caso específico desta pesquisa, a problemática se dá no território escolar que, em si, já é envolto e constituído por outras tantas problemáticas. Na composição de um modo de dizer a respeito de um território dessa natureza, o pesquisador dificilmente consegue se abster do registro dos discursos diversos que atravessam sua relação com o objeto de pesquisa, porque

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças. (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 57)

É preciso considerar, portanto, a dinâmica de individuação do pesquisador quando este se propõe a mergulhar em determinado território: ele se compõe com outros corpos, deixa-se afetar por eles e também os afeta, age com eles, fala com eles, grita com eles, escreve com eles. No território escolar essa dinâmica acontece de forma bastante intensa. Por isso, ainda que o objetivo central deste estudo esteja voltado para o processo de alfabetização e letramento, problematizar sobre tal assunto exigiu uma reconfiguração do olhar sobre a prática pedagógica como um todo. Essa reconfiguração está diretamente relacionada com o modo como o sujeito educador lida na relação de si consigo mesmo, com os discentes envolvidos e com o contexto escolar no qual está inserido.

Para compreender melhor o modo como essa reconfiguração pode acontecer, passemos ao detalhamento das pistas do método da cartografia, percebendo de que modo elas propõem orientar o pesquisador-cartógrafo.

4.1.1 Pesquisa-intervenção

Com a pista intitulada *A cartografia como método de pesquisa-intervenção*, Eduardo Barros e Regina Benevides Barros (2015) discutem a inseparabilidade entre

conhecer e fazer a partir da premissa maior de que toda pesquisa é intervenção; e esta, por conseguinte, sempre se realiza a partir de um mergulho numa experiência caracterizada pelo agenciamento do sujeito com o objeto, da teoria com a prática, em um plano de produção coemergente, ou seja, resultante de um meio que atravessou. Envolvida pelas inflexões de René Lourau, Félix Guattari, Gilbert Simondon e Gilles Deleuze, essa pista está fundamentada, especialmente, na rede conceitual entrelaçada por quatro conceitos-chave relacionados à Análise Institucional, a saber: Instituição, Institucionalização, Implicação e Intervenção.

Dentre esses conceitos, cabe a nós enfatizar o diálogo trazido pelos autores sobre a natureza do campo da intervenção, segundo o qual é preferível substituir a noção de campo por plano, sendo este desestabilizado pelo próprio trabalho de intervenção. Para os autores (2015), essa desestabilização se torna mais evidente na década de 90, a partir do momento em que René Lourau se aproxima do pensamento de Gilbert Simondon, conceituando o campo de intervenção por sua metaestabilidade e pelo modo como as posições dos elementos (sujeito, objeto, indivíduo, grupo) ali envolvidos se realizam na dinâmica transdutiva que potencializa resistências atuais e atualiza potenciais.

No que se refere à tarefa de mobilizar um campo de experimentação transdutiva nos processos do aprender a ler e a escrever, o compromisso de descentralizar o pensamento representativo nesses processos exige um mergulho no plano da experiência. Nesse plano, a posição de sujeito pedagógico e pesquisador envolvido, tanto pela dinâmica do contexto escolar quanto pelos propósitos da investigação científica, reside na indissociabilidade entre conhecer e fazer; evitando assim, qualquer “pretensão à neutralidade ou mesmo de suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios” (*Ibid.* p.30).

A proposta de uma prática pedagógica calcada nesses pressupostos em si já implica um acompanhamento de processos da realidade. Para o pesquisador, não funcionaria uma proposta de aplicação, pois isso seria ir contra o próprio processo do *knowhow* da pesquisa e, contraditoriamente, partir de uma visão simplesmente representativa do objeto. A intervenção como caminho não é partidária dessa visão, pelo contrário, assume-se justamente a complexidade desterritorializante das forças cruzadas no campo, uma vez que através delas é que os limites do processo metodológico força seus limites.

4.1.2 A necessidade de dissolução do ponto de vista do observador

Conforme Eduardo Passos e André Eirado (2015), a cartografia como direção metodológica deve pressupor uma dissolução do ponto de vista do observador. Uma vez que o método cartográfico se propõe a descrever processos mais do que estados de coisa, o procedimento de análise indicado para o estudo da realidade é a composição de linhas. A realidade passa a ser acessada e acompanhada como processo, desterritorializada das formas e aberta ao plano da composição. Trata-se, portanto, de um plano que a cartografia esboça ao mesmo tempo em que produz dados, conferindo ao trabalho da pesquisa seu caráter interventivo.

Nesse processo de geração de conhecimento,

Analisar é abrir as formas da realidade, aumentando seu *quantum* de transversalidade, sintonizando seu plano genético, colocando lado a lado, em uma relação de contiguidade, a forma do fenômeno e as linhas de sua composição, fazendo ver que as linhas penetram as formas e que as formas são apenas arranjos de linhas de forças. Esse procedimento exige mais do que uma mera atitude descritiva e neutra do pesquisador, já que este modo de fazer só se realiza pela dissolução do ponto de vista do observador. Trata-se de mostrar também que todo campo da observação emerge da experiência entendida como plano implicacional em que sujeito e objeto, teoria e prática têm sempre suas condições de gênese para além do que se apresenta como forma permanente, substancial e proprietária. (*Ibid.* p.110)

Nessa perspectiva, a dissolução do ponto de vista do observador significa, não abrir mão da observação, mas sim, adotar um olhar que não faz separação entre objetivo e subjetivo. Trata-se de praticar a coemergência sujeito-mundo para que a realidade possa ser compreendida/acompanhada a partir de óticas variadas.

4.1.3 O funcionamento da atenção do cartógrafo

Com a pista intitulada *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*, Virgínia Kastrup (2015), a partir dos estudos iniciais de Sigmund Freud (1912/1969) e de Henri Bergson (1897,1990) no campo das ciências cognitivas, aborda que a atenção do pesquisador-cartógrafo, durante o trabalho de campo, consiste em um exercício contínuo de criação e invenção, na medida em que esse exercício é que se configura como propulsor para fazer emergir um mundo que já existe virtualmente, reconfigurando o território observado ao produzir conhecimento sobre a realidade. Para orientar esse exercício, faz-se necessária a constituição um tanto complexa de

uma consciência teórica, isso porque, em primeiro lugar, o funcionamento da atenção é caracterizado não como um conjunto de atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas como detecção de signos e forças circulantes em um processo em curso. Em segundo lugar, enquanto processo complexo, a atenção pode assumir funcionamentos distintos: “seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc.” (KASTRUP, 2015, p. 33).

De um modo geral, o funcionamento da atenção, na perspectiva cartográfica, é caracterizado a partir da ideia de concentração movente, sem focalização. Trata-se de uma atenção flutuante, concentrada e aberta. Ao ativar esse tipo de atenção, o cartógrafo encontra meios para inibir ou até mesmo desativar a atenção seletiva, que comumente domina nossa cognição. Assim, o trabalho consiste em explorar cuidadosamente os efeitos apreendidos no campo da pesquisa, mas sem produzir compreensão ou ação imediata sobre eles. Nessa exploração, o pesquisador-cartógrafo mobiliza memórias, imaginação, o passado e o futuro numa mistura de difícil discernimento, daí a necessidade de uma orientação teórica a respeito da atenção para que o pesquisador tenha o cuidado de não se perder durante o processo de pesquisa (*Idem.* 2015).

A partir dessa ideia de concentração sem focalização, Kastrup (2015) aponta – a partir de um rico estudo dos trabalhos de Depraz, Varela e Pierre Vermersh (2003), Sigmund Freud (1912/1969), Hatweel, Stretti e Gentaz (2000), Deleuze (1981), Suely Rolnik (2006), Merleau-Ponty (1945/1999), Bergson (1897/1990), Bruno Latour (2003) – quatro variedades do funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, sintetizadas a seguir:

- *rastreio* – compreendido como uma varredura do campo, no rastreio, a atenção faz um rastreio visando uma meta ou alvo móvel. Entra-se no campo de pesquisa sem conhecer o alvo a ser perseguido, sendo que ele surgirá inesperadamente, sem que se saiba de onde. Para isso, o pesquisador-cartógrafo deve incorporar a habilidade de lidar com metas de variação contínua e procurar dissolver qualquer intermediação prévia do saber e evitar inclinações pessoais. Nesse rastreio, a atenção funciona flutuante, procurando

vivenciar o movimento sem grande preocupação, até que, numa atitude de receptividade, sente-se tocada por algo.

- *toque* – o toque é sentido como uma sensação rápida que aciona o processo de seleção. Algo se destaca, podendo ser fonte de dispersão ou de alerta. Na situação que, aparentemente, é percebida como estável, surge, então, algo que acontece e exige atenção. Pode não se saber ao certo o que se passa ali, mas uma reação de orientação induz a ver o que está acontecendo. Esse toque pode levar tempo para acontecer e pode, ainda, ter graus distintos de intensidade.
- *pouso* – o pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou de outra natureza, realiza uma parada *no* movimento e o campo se comprime como um zoom. Abre-se uma janela e um novo território se forma, reconfigurando o campo de observação. O pouso não deve ser confundido com o gesto de focalização, mas percebido apenas como uma janela, dentre tantas outras que podem surgir a partir da primeira, mas com outros tons.
- *reconhecimento atento* – este é o quarto gesto atencional e é caracterizado como um movimento pelo qual o pesquisador é reconduzido ao objeto para destacar seus contornos singulares. Kastrup explica que o reconhecimento atento não ocorre através de encadeamento de percepções ou de acúmulo de ideias que associam; mas, sim, na forma de circuitos, como uma espécie de interseção entre a percepção e a memória. O reconhecimento se constitui como uma revelação da construção da percepção que acontece por intermédio do acionamento dos circuitos e da expansão da cognição. A percepção percorre por diversos circuitos, flutuando e ampliando-se, produzindo dados que virtualmente já estavam lá.

Em suma, o trabalho na formação da atenção do pesquisador-cartógrafo deve ser orientado no sentido de evitar dois extremos: o relaxamento passivo e a rigidez controlada. Nessa perspectiva, a produção de dados ocorre desde a etapa inicial da pesquisa de campo, incluindo etapas posteriores, a circulação do material escrito e a leitura do mesmo pelos interessados, a contribuição dos participantes na produção coletiva do conhecimento. Desde o momento em que o cartógrafo entra no campo de pesquisa, saberes, informações e expectativas precisam ser deixadas em segundo plano, de forma a evitar uma atitude objetivista e subjetivista, dando primazia à

atenção sensível, para que possa, assim, encontrar o que não conhecia, mas que já se encontra ali como virtualidade (KASTRUP, 2015).

4.1.4 O coletivo de forças

Com essa pista, Liliana da Escóssia e Silvia Tedesco (2015, p. 92) discutem a cartografia como prática de construção de um plano coletivo de forças, a partir de uma rede conceitual composta principalmente por pensadores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Gilbert Simondon, Gabriel Tarde e René Lourau. A julgar pelo título, essa discussão aparenta ser simples. Ao longo do texto, contudo, essa impressão vai se desfazendo. A questão é que, na perspectiva cartográfica, o plano coletivo de forças não pode ser tomado a partir da noção de coletivo comum às compreensões da psicologia e da sociologia. Ou seja, o termo *coletivo* não pode ser confundido com o conceito de social (remetendo à noção de sociedade, comunidade, povo, nação etc.), pois, nessa perspectiva, explicam as autoras, o coletivo é colocado em oposição ao indivíduo e isso também faz verter outras dicotomizações como “teoria-prática, sujeito-objeto, natureza-cultura, mente-corpo, normal-patológico, saúde-doença, trabalho manual-trabalho intelectual” (*Ibid.* p.94).

Na perspectiva cartográfica, o coletivo é compreendido de outra maneira. A visão dicotômica é substituída pela relação entre dois planos que produzem a realidade: o plano das formas e o plano das forças. As autoras explicam que, embora os planos sejam distintos, sua relação não é construída por oposição, mas por reciprocidade movida por cruzamentos múltiplos. Nessa relação, o plano das formas, que corresponde às figuras já estabilizadas (coisas e estados de coisas individuais ou coletivas), está em constante processo de transformação por associação ao plano movente de forças (que está em movimento contínuo de criação e individuação) – em associação com a noção de transindividual.

4.1.5 Cartografar é acompanhar processos

Com essa pista, Virgínia Kastrup e Laura Pozzana de Barros discutem sobre a seguinte premissa: a pesquisa cartográfica consiste em um acompanhamento de processos e não na representação de objetos (2015, p. 53). Essa premissa é levantada como objeção à concepção da ciência moderna, segundo a qual a pesquisa se configura como representação de um objeto, separando-o do sujeito e tornando-os

categorias transcendentais distantes do conhecimento. Pautadas na leitura de Isabelle Stengers (2000), as pesquisadoras sublinham que a atividade dos cientistas tem sido superficialmente levada pelo desejo de fazer história, de tornar verdadeiramente verdadeiros, e não inventados, os seres cujo laboratório produz.

Como proposta a essa objeção, Kastrup e Barros (2015) apontam para o método da cartografia como caminho desafiador para desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividade. Para compreender essa proposta, é necessário tomar a palavra *processo* como processualidade. Essa compreensão é crucial na medida em que ela faz ver que uma investigação voltada para a produção de subjetividade é iniciada em um processo em curso. Num caso como esse, o cartógrafo se depara sempre com a situação de começar pelo meio, entre as forças, fluxos e pulsações. Nessa perspectiva, no caminho da pesquisa cartográfica deve ter lugar um objeto-processo que exija da pesquisa o caráter processual, sendo a processualidade encontrada em todas as etapas da pesquisa.

Outro ponto importante reside na dimensão coletiva que a pesquisa cartográfica exige. A pretensão do cartógrafo não deve ser a de observar o campo estando numa posição alheia às intensidades que o constituem e o movimentam. É preciso participar daquilo que acontece no território pesquisado, não de modo objetivista, buscando especificidades, regras e soluções, mas procurando operar a manutenção da atenção e da sensibilidade que, segundo Kastrup e Barros (2015, p.61), deve possuir um caráter tal como o que Suely Rolnik (2007, p.66) aponta:

Entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem.

Em uma atitude como essa, o cartógrafo pesquisa *com* o outro, participando de seu sorriso, de suas expressões, de suas paisagens, de seus discursos, contraditórios ou não, conflituosos ou não. Cada momento deve se fazer vivo e vivido, tocando e transformando a pesquisa e os envolvidos em um plano afetivo reticular. O processo, assim, não cessa e, por isso mesmo é que nele também não há lugar dado à preocupação de resolver todos os problemas e lacunas encontradas no percurso. Ora,

em um plano condicionado pela experiência do vivido podem concorrer tanto as conclusões quanto as inconclusões.

4.1.6 Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia

Com essa pista, Barros e Kastrup prosseguem com uma discussão sobre a necessidade de utilizar procedimentos concretos como dispositivos para operar a cartografia enquanto método, assumindo o dispositivo a partir de uma conceituação elaborada por Michel Foucault:

Michel Foucault (1979), nomeia o dispositivo como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais filantrópicas”. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1979, *apud* KASTRUP e BARROS B., 2015, p.77)

Junto a esse conceito é acrescida, em seguida, a leitura feita por Deleuze (1990, *apud* KASTRUP e BARROS B., 2015, pp. 77-78), segundo a qual o dispositivo pode ser compreendido como um conjunto multilinear, sendo composto por linhas de natureza distintas, a saber: as de visibilidade, as de enunciação, as de força e as de subjetivação. As linhas de visibilidade e as linhas de dizibilidade correspondem às maneiras de sentir, perceber e dizer que ocorrem em cada época. As linhas de força comportam a dimensão do saber-poder e dizem respeito à luta incessante à qual as palavras e as coisas são levadas em busca de sua afirmação. As linhas de subjetivação são aquelas caracterizadas pela invenção dos modos de existir.

É nessa perspectiva multilinear, acerca do dispositivo, que as autoras, em consonância com Deleuze, orientam o pesquisador cartógrafo a romper com os universais e a dar primazia à aprendizagem do novo. Desemaranhar as linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação que compõem os dispositivos é, nessa concepção, o trabalho do cartógrafo; e isso será feito especialmente a partir do acompanhamento dos efeitos gerados por esses dispositivos (KASTRUP e BARROS R., 2015). Até aqui, a orientação pode parecer um pouco imprecisa; contudo, ao longo da conversa, as autoras vão apresentando o conceito de dispositivo de forma a articulá-lo a exemplos voltados para a clínica e para oficinas de práticas artísticas, explicando, a partir desses exemplos, sua função.

Kastrup e Barros B. (2015) discutem sobre três movimentos que constituem a função do dispositivo, a saber:

- *movimento-função de referência* – constitui-se como um dispositivo de funcionamento que articula a repetição e a variação para a criação de um território existencial. Esse dispositivo exige sempre um caráter concreto, local, material. Para melhor compreensão, as autoras apresentam um exemplo do trabalho clínico, no qual um paciente é orientado a lidar com seus medos e inseguranças, realizando, com certa regularidade, registros de suas experiências pessoais em um caderno, usando esse dispositivo como função-referência para criar novos regimes de enunciação e de subjetivação.
- *movimento-função de explicitação* – diz respeito a dispositivos que fazem funcionar processos de produção de subjetividade, a partir dos quais o indivíduo pode encontrar caminhos para realizar a invenção de si e do mundo. Para demonstrar esse movimento, as autoras relatam experiências de entrevistas e oficinas artísticas desenvolvidas com pessoas com deficiência visual. Por meio de conversas em grupo, essas pessoas puderam se expressar a respeito de sua relação com o mundo, relatando e refletindo sobre conflitos, preconceitos e ignorâncias na convivência com pessoas videntes.
- *movimento-função de transformação-produção* – esse movimento é o efeito da confluência dos dois movimentos anteriores e é caracterizado como paradoxal, uma vez que a partir do momento em que o sujeito experimenta uma desterritorialização, através da função de referência e de explicitação, ao mesmo tempo também emerge em si mesmo e se transforma, realizando a produção-transformação da realidade.

O dispositivo comporta, portanto, esses três movimentos voltados, especialmente, para conduzir o sujeito à produção de novos modos de existir, novas formas de se compor com a realidade. Esses movimentos são de naturezas distintas. Em cada plano de pesquisa, o cartógrafo poderá perceber qual dispositivo mobilizar conforme as especificidades do caminho percorrido. Cada dispositivo mobilizado, pode gerar outros dispositivos e, assim, sucessivamente. Não há dispositivos pré-determinados, mas acompanhamento de linhas diversas e de efeitos que implicam o rompimento dos bloqueios para a criação de modos existenciais.

4.1.7 Habitar um território existencial

A pista intitulada *Cartografar é habitar um território existencial* é apresentada por Johnny Alvarez e Eduardo Passos com o objetivo de trazer à baila a importância da imersão do cartógrafo no território e em seus signos. Partindo da premissa de que cartografar é habitar um território existencial, os autores reforçam que conhecer não é somente representar o objeto ou processar informações acerca de uma realidade já constituída. O trabalho da pesquisa se dá pelo engajamento do pesquisador no mundo a ser pesquisado, de modo que o sujeito e o objeto da pesquisa se relacionam na experiência concreta de habitar um território existencial (ALVAREZ e PASSOS, 2015).

O conceito de território, nessa perspectiva, é circunscrito na proposta de Deleuze e Guattari, segundo a qual o território é concebido não como conjunto físico e identitário de procedimentos a serem descritos e explicados, mas como uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos em constante movimento e produção, através das condutas e forças que ali se expressam para formar um *ethos*. Essa perspectiva exige dada reconfiguração da postura do pesquisador.

Para habitar um território, o pesquisador cartógrafo não deve buscar descrever os estados das coisas, mas acompanhar os processos, mantendo uma postura de receptividade e abertura ao campo, engajando-se nele de forma afetiva, pesquisando não *sobre* a experiência, mas *com* ela, num plano de coemergência. 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. Assim, um dos passos para habitar e transduzir por entre os territórios é, de fato, libertá-los de crenças e discursos dominantes, desterritorializando-os nesse sentido.

Alvarez e Passos destacam também que a instalação da pesquisa cartográfica se dá de modo processual, na qual o próprio cartógrafo deve passar por um processo de aprendizado numa posição de aprendiz. Esse processo requer um cultivo, uma construção que se dá no processo de pesquisa. Para tanto, é preciso que o cartógrafo se dedique à experiência abertamente. Os autores, contudo, alertam que é preciso haver a manutenção da atenção para que a receptividade não seja confundida com passividade. Isso significa que o pesquisador deve manter cuidado para não se tornar refém das mudanças; mas, ao contrário, criar conexão com elas para compor um

campo problemático e se lançar a uma prática que, ao longo da experiência, vai adquirindo maior consistência.

4.1.8 O diário de anotações

A cartografia implica, ainda, uma política de narratividade. A adoção de um diário de anotações é sugerida pela cartografia como meio de criar e manter sentidos sobre a pesquisa. De um modo geral, os cadernos de anotações possuem as seguintes características e propósitos:

Para a pesquisa cartográfica são feitos relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo. Os relatos contêm informações precisas – o dia da atividade, qual foi ela, quem estava presente, quem era responsável, comportando também uma descrição mais ou menos detalhada – e contêm também impressões e informações menos nítidas, que vêm a ser precisadas e explicitadas posteriormente. Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. (BARROS B. e PASSOS, 2015, p. 52)

A escrita do diário se constitui, desse modo, em um exercício pessoal que instiga o pesquisador à criação de linhas moleculares e de linhas de fuga (enquanto devir) entre as linhas molares instituídas pelos saberes formais; e, assim, apresentam-se como verdadeiros ensaios, possibilitando escrituras menores e cartográficas, sempre singulares e individualizantes. Há também algo de atemporal e enigmático no processo da escrita, pois, muitas vezes, a preparação do relato configura-se como “um momento de explicitação de experiências que foram vividas pelo cartógrafo, mas que permaneciam até então num nível implícito, inconsciente e pré-refletido” (*Ibid.*, p.70). Isso exige que o cartógrafo tenha todo cuidado com o caráter de sua escrita, evitando uma posição burocrática, “sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência” (*Ibid.*, pp. 70-71).

O diário de anotações permite, ainda, que se demarque o lugar dos experimentadores nos cenários de pesquisa, servindo como dispositivo, como uma espécie de novelo, que pode ser elaborado de diversas formas conforme o traçar próprio dos fluxos assumidos pelos partícipes envolvidos na paisagem ali construída. Assim, o processo da escrita “aparentemente individual ganha uma dimensão

claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo” (*Ibid.*, p.70).

Tratando-se, então, de escrituras de experimentações, o diário deve ser realizado com liberdade criativa, de modo que se mantenha “longe da linguagem científica, optando por uma linguagem mais literária que permite a expressão de planos difíceis de serem colocados em uma linguagem técnica ou apenas descritiva” - isto é, apresentar e criar mais do que descrever (BOCCO, 2009, *apud* OLIVEIRA et al. 2020, p. 38).

Mais para compor um caminho didático do que para apresentar passos a passos rígidos em relação ao processo da escrita de anotações na pesquisa cartográfica, a partir das composições que Barros B. e Kastrup realizam com Vermersch (2000), Bakhtin (1990; 2003), Clifford (2002), Caiafa (2007), Deleuze e Guattari (1977), é possível conjuntar os seguintes movimentos fecundos no trabalho do cartógrafo durante esse processo de escrita:

- Assumir a escrita mais como meio de captar aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos do que como um mero registro de informações.
- Assumir a necessidade e o desafio de manter o caráter polifônico do texto – uma vez que a multiplicidade de vozes dos participantes e autores teóricos entram em agenciamento coletivo de enunciação.
- Ter cuidado para não representar os participantes de forma generalizada e abstrata, usando demasiado e insensivelmente expressões como “os outros”, “as crianças”, “os jovens”, “a comunidade” etc.
- Realizar a manutenção e a sustentação da alteridade no próprio texto.
- Apresentar diálogos literais.
- Não permitir que a interpretação se sobreponha à alteridade e à novidade trazida pelos eventos do campo – ou seja, é necessário que o cartógrafo resista à tentação de sempre querer atribuir conclusões, interpretações e coerências ao texto, fechando-o e simplificando-o em um todo homogêneo.
- Complementando o item anterior, deve-se abraçar também as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restarem em aberto. A escrita cartográfica não visa realizar meras conclusões e confirmações de modelos teóricos pré-existentes.

5 DIAGRAMA DA PESQUISA: TRAÇANDO O SABER-FAZER NO FAZER-SABER

A internalização da metodologia cartográfica pode não ser fácil para um cartógrafo de primeira viagem. As posturas, a ótica e o modo de falar sobre o acontecimento mudam conforme a experiência, especialmente no processo da escrita. Nesta seção, tem-se uma seleção de escritos recortados do diário de anotações adotado como dispositivo durante a pesquisa. É possível perceber o processo de individuação acontecendo nas narrativas. Esses recortes contêm pequenas-grandes preocupações que atravessaram a pesquisa no contexto do território escolar e que não se deixaram passar despercebidas.

Em função do *engajamento* entre sujeito e objeto de pesquisa, essas preocupações abrangem múltiplos eixos: a) os efeitos da crise pandêmica sobre a educação; b) as políticas e os mecanismos de controle governamentais que cercam a prática pedagógica e a vida dos “alunos”; c) inquietações relacionadas a sentimento de desvalorização do professor; d) até mesmo questões relacionadas a uma tentativa representativa de construir uma *identidade cartográfica* no processo de (des)formação da pesquisadora-educadora.

A seleção de escritos se constitui, portanto, como capturas importantes de paisagens conceituais, ontológicas e epistemológicas no caminho da pesquisa. Para organização dos tópicos foi feito o seguinte caminho: a) uma apresentação de como se deram as problemáticas da pesquisa, bem como as produções, publicações e cursos realizados durante o percurso; b) uma reflexão sobre inquietações e problemáticas a respeito do método da cartografia; c) o modo como as linhas entre os territórios mais particulares da pesquisadora e os da pesquisa se aproximaram para fins de engajamento; d) e as preocupações de cunho político, pedagógico e social que atravessaram o percurso.

*Quando um coletivo vai se movendo **com** a pesquisa, uma pesquisa vai se movendo **com** o coletivo...*

Embora as experiências práticas para a produção de dados desta pesquisa tenham sido efetivadas a partir de um ponto singular – o meu, como pesquisadora –, aqui ela é assumida como dimensão da processualidade de um coletivo, ou seja, como

um recorte de um processo de estudos que já estava em andamento nas vias de um plano coletivo de forças sustentado e movido, há algum tempo, pelas inquietudes e dizeres de um grupo de professores e pesquisadores filiados à Universidade Federal do Tocantins, do Câmpus de Araguaína; tendo, ainda, participação de outros dizeres e necessidades de alunos e professores da educação básica, acadêmicos dos cursos de Letras, de Pedagogia e de Matemática.

Desde 2017, ligados pelo afeto à competência teórica referente ao pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, realizamos um trabalho frutífero de construção coletiva de conhecimento, levantando ideias, discussões e debates acerca de como esse pensamento poderia ser praticado na educação, no sentido de refletir não somente sobre a prática pedagógica do professor, mas sobre os paradigmas de ensino como um todo.

Até meados de 2019, esse trabalho estava mais voltado para o ensino e para a aprendizagem dos aspectos linguístico-gramaticais da língua portuguesa. Nesses estudos procuramos discutir e refletir sobre questões relacionadas ao currículo, à natureza da disciplina gramatical, à formação do professor e sua postura, tanto prática quanto teórica, diante do trabalho com a abordagem da língua portuguesa-brasileira e suas gramáticas. Até então, os conceitos-chaves para o desenvolvimento desses estudos estavam concentrados na questão da desterritorialização gramatical no ensino de Língua Portuguesa, sendo que nossa empreitada acadêmico-científica consistia em encontrar caminhos para reterritorialização de modo transdutivo tanto na esfera acadêmica, no ensino superior, quanto na educação básica.

Dentre esses estudos, os trabalhos que podem ser citados como pioneiros são os seguintes: *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*, de Oliveira e Costa (2019); *Gramática, normatividade e ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: processos linguísticos de (des)territorialização e a necessidade do devir*, de Oliveira e Silva (2019); *A experimentação das palavras*, de Oliveira, Duarte e Peel; *Reterritorialização da gramática nos cursos de Letras*, de Oliveira e Duarte (2021).

Ainda em 2019, ministramos um curso intitulado *Percepções, rizomas e afectos: as fluências da experimentação gramatical em língua portuguesa*, com o objetivo inicial de instigar reflexões e tomadas de decisões sobre possíveis caminhos

para se criar uma metodologia inovadora para a experimentação gramatical em Língua Portuguesa. Nesse curso, foram realizados debates, aulas e oficinas sobre o ensino gramatical de língua portuguesa à luz dos conceitos de percepção/percepto, rizoma e afeto. A partir dessa experiência, foi possível constatar, por meio de relatos de professores participantes, que, embora fosse unânime a aceitação das teorias e das propostas didáticas apresentadas, pairavam sobre elas discursividades negativas relacionadas ao sistema de ensino, às condições de trabalho e a outros problemas como indisciplina, baixa auto-estima, bagagem cultural precária por parte do alunado, dentre outros.

Vimos essas problemáticas como pano de fundo em todos os encontros e isso nos fez pensar sobre a necessidade de aproximar nossas pesquisas acadêmicas do âmbito escolar de um modo mais efetivo, uma vez que essas problemáticas poderiam estar circunscritas no velho confronto entre a teoria e a prática, tão compartilhado sob forma de denúncia entre muitos professores – tanto aqueles que já atuam nas redes de ensino quanto aqueles que estão em formação. Com esse intuito, demos prosseguimento aos estudos com apresentação de palestras, minicursos, mesas-redondas e publicação de artigos a respeito do tema.

*Novas **problematizações e articulações** são tecidas no jogo de forças...*

Acreditamos, junto a outras vozes que também ecoam neste estudo, que somos unidades transdutoras das quais emanam energia potencialmente criadora. Desse modo, sabemos que, quanto mais mergulhamos no caos, nosso vazio quântico, maiores são as oportunidades de criarmos problemas e a partir daí uma relação legítima com o mundo. Somos efeito da relação meio associado e seus elementos. Isso posto, no segundo semestre de 2019, no percurso de nossas reflexões, já começávamos a colocar em ação, por meio de oficinas de produção de planos de aula, algumas ideias a respeito de como realizar uma metodologia mais produtiva e emancipadora para o ensino de línguas e gramáticas – emancipar no mesmo sentido aludido por Kohan (2011, p.248), como processo de libertação mútua e relacional, na qual o educador trabalha “na sua própria libertação e contribui para que os outros possam fazer seu próprio trabalho emancipatório”.

Até esse ponto, já havíamos mobilizado outros estudos como os de Peirce, Latour e Simondon, articulando-os ao pensamento de Deleuze e Guattari e,

posteriormente, às ideias de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin²⁶, as quais constituíram nosso ponto de encontro para pensar a respeito de uma abordagem que considerasse o ensino de língua(s) e gramática(s) a partir de um viés científico, no qual a proposta consistiria em levar o aluno a construir gramáticas a partir da elaboração de hipóteses, mobilizando aí os tipos de raciocínio indutivo, dedutivo e abdutivo. Essa tríade no processo de raciocinar sobre os fenômenos da(s) língua(s) se daria, grosso modo, por meio de deduções de afirmações a partir de outras, induções de generalizações a partir de dados, e de relações de causalidades a partir de generalizações indutivas.

Pensando um pouco mais, chegamos à *transdução*, conceito formulado por Gilbert Simondon, o que nos levou a considerar o processo de ensino e aprendizagem da(s) língua(s) e da(s) gramática(s) de tal modo que pudesse envolver não somente construções de hipóteses e resolução de exercícios, mas, principalmente, operações de amplificação e conversão de energia. A partir daí, nossos estudos também se ramificaram para o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a investigar, inicialmente, o modo como esse processo era apresentado no contorno das atividades pedagógicas propostas aos aprendizes; a refletir sobre a postura do educador ao conduzir não somente essas atividades, mas sua prática pedagógica como um todo; e, ainda, a elaborar individual e coletivamente propostas pedagógicas que pudessem verter novas perspectivas e práticas nesse processo.

Com essa expansão, demos continuidade ao objetivo de fazer com que nossas provocações tivessem maior alcance, especialmente no contexto de formação inicial e continuada de professores de Letras e de Pedagogia. Dentre os primeiros trabalhos incluídos nessa perspectiva podem ser citados o *Abecê filosófico da arte-cartografia* (OLIVEIRA, COSTA, SILVA, 2020); dois *ebooks* intitulados como *Educação-cartografia: possibilidades de agenciamentos, experimentações e devires na educação infantil* (OLIVEIRA, COSTA, SILVA, 2020) e *Arte-cartografia* (OLIVEIRA, COSTA, SILVA, 2020); a partir de 2021, *Língua-ovo* (OLIVEIRA, 2021); *Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos e alagmáticos: caminhos para o*

²⁶ Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin apresentam, no livro *Gramáticas na escola*, uma perspectiva científica sobre as línguas a partir do método no qual é proposto que os alunos, juntamente com o professor, construam gramáticas sobre um fragmento de uma língua, seja sobre a que eles falam ou sobre outra língua qualquer.

letramento cartografia (OLIVEIRA, SILVA e COSTA 2021); *Morfossintaxe, pragmática e imanência: experimentações gramaticais a partir de variantes menores e mutantes* (OLIVEIRA, 2021); *Língua, gramática, Literatura e Metaestabilidade Criativa* (OLIVEIRA e PEEL, 2022).

Nessa ramificação teórica, vimos que as práticas de ensino da língua escrita, imbuídas na linha histórica dos discursos marcados pelo legado da linguagem representacional, aliadas aos métodos de ensino e às políticas de cognição estruturalistas, sofrem grande influência da predominância dos métodos dedutivos e indutivos no processo do aprender, relegando esse processo à imitação e à representação, numa tendência limitadora de devires dos aprendizes.

Em um dos cursos que ministramos sobre essa problemática, intitulado como *Artes, leituras e perceptos* (OLIVEIRA, COSTA & SILVA, 2020), serviu-nos como mote, justamente, a seguinte questão: como as limitações e as representações passam a predominar no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita? Nesse curso, foram apresentadas uma revisão e uma reflexão acerca de uma sequência didática contida em um caderno escolar de uma criança da educação infantil. Vejamos uma síntese dessas reflexões:

Figura 5 - sequência de atividades em um caderno da Educação Infantil



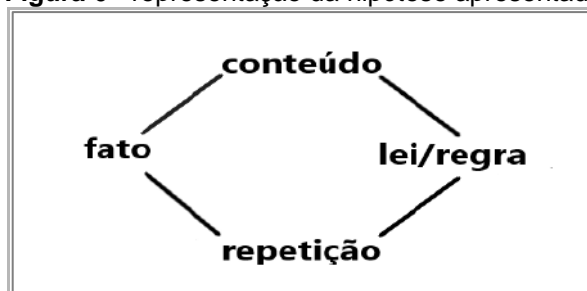
Fonte: acervo da autora, 2019.

As imagens mostram uma sequência didática na qual as letras do alfabeto são abordadas por meio de exercícios sistematizados a partir de um mesmo padrão de comandos: encontre, pinte, complete e copie. A proposta está voltada para o reconhecimento da língua escrita, envolvendo majoritariamente a prática de instruções explícitas acerca dos sons que constituem a língua (consciência fonológica) e, também, do modo como cada som (fonema) corresponde com sua respectiva letra (grafema). É de conhecimento partilhado entre os estudiosos da área, que o papel da educação infantil não está voltado especificamente para o processo de alfabetização; entretanto, é praticamente unânime a defesa de que haja propostas pedagógicas voltadas para os aspectos próprios da linguagem.

Essa defesa se justifica pelo fato de que a leitura e a escrita de um código alfabético, embora possuam íntima relação entre si, implicam um estudo mais explícito, haja vista que há uma dificuldade de perceber o modo como as sequências de letras representam os sons. É a abstração do som da língua, e não propriamente o som físico, que importa para a escrita. Ainda que concordemos com a necessidade de tais propostas pedagógicas, é preciso analisar de que modo elas se dão e influenciam no processo geral de aprendizagem da língua escrita.

Tendo levado o material supracitado a debate, foi sugerido como problema a predominância das formas clássicas de raciocínio lógico, dedução e indução, nas práticas pedagógicas e o modo pelo qual seu exercício em excesso estava caracterizando a produção de conhecimento realizada pela criança: como vivência de uma generalização autorizada pela sequência repetitiva de padrões e regras – proposta, inclusive, que visivelmente toma curso ao longo dos outros níveis escolares seguintes. Com essa discussão, apresentamos uma hipótese ilustrativa de como se configurava o paradigma sob o qual boa parte do processo de ensino e a aprendizagem da língua escrita estaria consolidado:

Figura 6 - representação da hipótese apresentada



Fonte: acervo da autora, 2019.

Evidenciamos um regime de linhas duras configurado por leis, fatos e procedimentos genéricos cuja direção apontava para uma aprendizagem por programação: conteúdo, fato, lei/regra, repetição – diga-se de passagem, tal aprendizagem, na verdade, exige pouco ou nenhum raciocínio. É válido esclarecer que o objetivo, com essa explanação, não foi buscar um culpado (o método, a formação do professor, a didática etc.), mas sugerir o seguinte problema: a predominância da indução e da dedução no processo de ensino e aprendizagem das línguas e das gramáticas arrasta-o para uma ocorrência generalizada de clichês, envoltos pela representação e voltados para homogeneização do pensamento.

Vale lembrar que os processos de dedução e indução são definidos pelo trabalho com regras; na indução, observa-se fatos particulares para se estabelecer uma generalização/regra, na dedução, por sua vez, faz-se o contrário, realizamos afirmações a partir de outras premissas que consideramos como verdadeiras (OLIVEIRA e QUAREZEMIN, 2016). Em ambos os processos há um ponto de partida e um ponto de chegada. O início do processo de dedução é uma regra ou lei, e o início do processo de indução é a observação de padrões de recorrência. Tais processos, comportam pontos de referência fixos que funcionam bem em certos contextos, mas limitam o pensamento a respostas logicamente/superficialmente generalizadas em outros, limitando a criatividade.

Não é difícil encontrar atividades com tais características no meio pedagógico – para quaisquer níveis escolares. Uma busca na internet pode proporcionar uma gama de materiais pedagógicos dos mais variados métodos (silábico, alfabético, fônico etc.) inseridos nessa proposta; e muitos deles facilitam e, até mesmo, diversificam o trabalho do professor em certa medida. As atividades e exercícios propostos nesses materiais geralmente são elaborados conforme os referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁷, o que garante segurança aos educadores, uma vez que todo seu trabalho pedagógico “deve” estar voltado para atender ao desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Entretanto, o uso desses materiais muitas vezes é feito de modo segmentado e sequencial,

²⁷ Documento normativo voltado para as redes de ensino e das públicas e privadas, composto por fundamentos pedagógicos mínimos e essenciais que devem ser utilizados como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas no contexto da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil.

tornando-se limitado quando se analisa a relação entre os exercícios e a atividade pensante e criativa do aluno para com o uso de sua língua.

Sabemos que o ser humano não precisa de ensino para falar, esse conhecimento é adquirido naturalmente ao longo do desenvolvimento humano e de sua interação com o meio. O desenvolvimento da leitura e da escrita, contudo, exige que haja uma internalização das técnicas de linguagem convencionais – os códigos alfabéticos, suas formas gráficas e suas abstrações. É necessário haver um ensino para a leitura e a escrita e o nosso cérebro possui circuitos neurológicos específicos para essa aprendizagem.

Como isso funciona? Estudos da neurobiologia indicam dois aspectos fundamentais no processo de alfabetização, a via fonológica e a via lexical, sendo estes caminhos de processamento da informação do texto e da palavra. Marta Martins (2021) fala sobre o modo como a relação entre essas duas vias ocorre, explicando que enquanto a via fonológica compreende a decodificação de sequência de letras e sua conversão no padrão sonoro, ou conversão grafema-fonema, a via lexical, por sua vez, está voltada para a análise da palavra como uma unidade, recorrendo ao léxico visual do leitor. No início da aprendizagem, a via fonológica predomina, mas, à medida que o processo toma curso, a via lexical passa a ter maior predominância.

Contudo, a pesquisadora pondera que, ainda que essas vias sejam mencionadas como caminhos ambivalentes, a neurobiologia as compreende como redes neuronais, às quais o leitor recorre de forma constante e complementar. Ou seja, as regiões cerebrais envolvidas no processo de alfabetização não são isoladas, mas, sim, funcionam como redes em conexões que vão se fortalecendo à medida que o cérebro cresce e aprende, por repetição e aprimoramento (MARTINS, 2021).

Daí aproveitamos a oportunidade para enfatizar a ideia da repetição – proposta fortemente difundida nos discursos e práticas pedagógicas. Será que o que se tem entendido como repetição não se trata obscuramente de morbidez e passividade? Há quem já problematize sobre isso. Paulo Freire (2006), em sua época, foi um dos debatedores mais influentes nesse assunto, defendendo que alfabetizar não se trata de aprender a repetir, mas de ser autor de sua palavra, de sua própria alfabetização. Contudo, ainda que as verdades sobre alfabetização tenham sido revisadas, a repetição continua em voga nas salas de aulas de diversas escolas, sentenciando a

língua(gem) e o pensamento a práticas de decodificação e de reconhecimento, utilizando, para isso, atividades como aquelas exemplificadas acima.

Também é válido destacar que a repetição não permeia apenas o uso das palavras. As práticas de ensinanças que envolvem a leitura e a escrita ocorrem em contextos e modalidades específicas que muitas vezes estão a serviço de uma epistemologia representativa que também afeta o sujeito que aprende. Aí não são repassados somente técnicas e padrões linguísticos para serem repetidos, mas também modelos de identidade e de personalidade, imposição de pseudoverdades; o que subjaz o ser e o pensamento a vazios ontológicos e epistemológicos.

Quando percebido como coletivo, o problema consiste em procurar encontrar o
máximo de conexões...

Tendo havido boa receptividade às questões levantadas no curso mencionado anteriormente, junto a professores do ensino superior e básico, alunos e pós-graduandos presentes no debate, supomos também que a mobilização de fatos, leis, conteúdo e repetição realizada de forma descontextualizada criasse um sistema de *fechamento por programação*: um ciclo a partir do qual, em num dado momento, implicaria uma situação na qual a criança poderia executar a atividade proposta, em menos de minutos, atendendo corretamente a todos os comandos, mas sem refletir sobre a funcionalidade da atividade. Presumimos, também, que, embora muitos aprendizes respondessem *normalmente* a esse tipo de abordagem, pelo menos dentro do esperado, alguns, entretanto, estariam respondendo de forma bem menos satisfatória, sendo mais acometidos pelo fechamento: sentindo-se fracassados diante do erro, impossibilitados de criar, indiferentes a realizar tentativas e limitados a receber conteúdos e respostas prontos.

Como não havia fundamentos cabíveis para sugerir a exclusão dos métodos de raciocínios da lógica clássica – uma vez que eles têm sua importância junto à habilidade de reconhecimento e identificação automática de letras e palavras –, a proposta consistiu em descentralizar esse paradigma e descaracterizá-lo como uno, acrescentando maneiras de estudar sobre a(s) língua(s) de modo transdutivo por meio da cartografia. Nessa proposta, não se consideraria a limitação de modelos inflexíveis que, de algum modo, pudessem levar à restrição de caminhos, mas um percurso

pedagógico cuja orientação permitisse, além do convívio com os fatos/regra, a expressão singular do aprendiz, sua criação e suas errâncias – sendo, portanto, adequado e promissor esquadrihar o conceito de transdução, procurando percebê-lo/vivenciá-lo/experimentá-lo enquanto prática. Essa proposta deveria buscar, desse modo, uma perspectiva relacional entre devir-ser e devir-saber.

Com essa gama de considerações, as perguntas-chave passaram a ser as seguintes:

- a) como fazer com que a indução e a dedução deixem de predominar no processo de ensino e de aprendizagem?
- b) como conduzir a criança através dos fatos, das leis e da repetição sem fechá-la nessa estrutura?
- c) como incentivar a criança a transgredir de modo transdutivo por meio da cartografia?

Criar ao menos o esboço de um conceito para essa nova rede de problemas foi desafiador. Ainda mais, considerando termos de difícil compreensão cujo arcabouço teórico não envolvia, necessariamente, o processo específico do ensino e da aprendizagem. Tanto Deleuze e Guattari quanto Simondon não cunharam obras diretamente voltadas para as questões especificamente educacionais. Por um lado, o conceito de cartografia se apresentava um pouco mais palpável; o de transdução, por outro lado, embora se apresentasse como mais harmônico e profícuo no processo de ensino e aprendizagem, ainda parecia incógnito quanto a sua mobilização na prática – talvez porque, na verdade, ainda estávamos muito distantes dessa prática.

Também era preciso considerar o terreno conflituoso que se pretendia vivenciar. As ensinanças a respeito da leitura e da língua escrita são recheadas de problemáticas e atravessadas por uma rede de discursos associados a políticas governamentais, aferição de desempenhos avaliativos, cálculos estatísticos, metas de aprovação e sucesso, cujos resultados constantemente apontam para uma situação preocupante de fracasso nos anos iniciais do Ensino Fundamental²⁸. Somando-se a isso, também, a categorização de níveis, as prescrições e as imprecisões quanto a métodos no fazer pedagógico, que colocam os envolvidos no processo de

²⁸ Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), desde 2016, apontam para uma situação preocupante em que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos (que estão no 3º ano do Ensino Fundamental) permanecem em “níveis insuficientes” de leitura, mesmo depois de passar pela educação infantil e por três anos de escolarização.

escolarização em uma rede desordenada de informações, classificações, avaliações, resultados etc. Como realizar uma empreitada pelas vias cartográficas em um território atravessado por tantas linhas rígidas? Essa era outra questão importante.

*Lidando com o problema da direção conceitual e metodológica: o desassossego na busca de uma posição seriamente **transgressora***

Outra preocupação, durante a pesquisa, era com a ideia de lidar com um sistema metodológico acêntrico como o que propõe a cartografia. O método da cartografia é inerente a uma filosofia do acontecimento; nessa perspectiva, entende-se que a constituição do sujeito se dá entre linhas, entre forças, entre seres, entre afetos, por acontecimentos. Logo, ao adotar esse método, o pesquisador se compromete não com a organização sistemática dos passos da pesquisa, mas com o acompanhamento dos movimentos realizados nela mesma enquanto processo.

A perspectiva cartográfica compreende a realidade como um mapa móvel, vivo e dinâmico; um plano de fluxos, forças e elementos heterogêneos que se movimentam e se comunicam constantemente. Desse modo, considerando a produção de conhecimento a partir dessa perspectiva, variados problemas ressurgiam continuamente na compreensão da direção metodológica, sendo o primeiro deles, o seguinte: como conceber a direção metodológica em um plano metodológico descentralizado?

Outrossim, ecoava ainda a ética impiedosa da filosofia da diferença. Escrever por essas vias, sinalizadas pelos encontros e linhas heterogêneas, muitas vezes pareceu não confuso, mas perigoso, uma vez que as possibilidades de cair no sistema de codificações já realizadas no campo da pesquisa em educação pareciam concorrer incansavelmente. Até que ponto poderia seguir fluxo a heterogeneidade desses encontros? Essa questão foi evocada até que se ouviu os *cantos de fouror* de Corazza (2008, pp.60-65)²⁹: andar por essas vias, significaria arriscar-se pelas seguintes transgressoras posições:

²⁹ Em *Cantos de fouror*, Sandra Corazza defende uma escrita aberrante e avassaladora, cujos desejos não se contêm de euforia em prol de uma *escriptura* nas pesquisas, especialmente em Pesquisa educação. Em forma de um manifesto poético, *Poética à pesquisa da linha 09* (pp.67-69), a autora se volta contra as pesquisas comportadas e comedidas, protocoladas por roteiros “introdução desenvolvimento conclusão”, pelas normas e relatórios da ABNT e do CNPQ; rebelando-se contra os

- abandonar o empirismo na pesquisa, que toma os fatos como critério único, partindo do método dedutivo e que pretende esclarecer a essência da realidade pesquisada e das suas formas;
- abandonar o racionalismo, que submete os modos de conhecer fornecidos pela pesquisa exclusivamente à razão, por meio de evidências ou dados, comprovações de atos educacionais, análises científicas e lógicas;
- abandonar tanto o romantismo exagerado e utópico, a partir do qual o pesquisador enfatiza o Eu, sua autorrealização como educador, sua força individual e os sentimentos em detrimento do pensamento; quanto o romantismo voltado para a melancolia da existência, do trabalho dos educadores e do destino dos educandos, cujos medos e sofrimentos são interpretados com a imagem de um eu oprimido pelo capitalismo burguês;
- abandonar o realismo da pesquisa, cuja autoridade se autoproclama como propagadora de crítica às instituições, às ideias e aos textos, à hipocrisia pedagógica, aos preconceitos e às explorações, partindo da observação rigorosa de objetos e de personagens do dia a dia escolar; e utilizando de linguagem clara, direta e objetiva.
- abandonar a perspectiva educacional neorrealista e pós-modernista, que sustenta o realismo e o naturalismo, inspirando-se no marxismo, na linguística estruturalista ou na psicanálise freudiana-lacanianana;
- em suma, abandonar uma série de correntes da filosofia da representação: pré-socráticas, socráticas, sofistas, pitagóricas, platônicas, aristotélicas, helenistas, escolásticas, humanistas, iluministas, espiritualistas, pragmatistas, fenomenológicas, existencialistas, materialistas, idealistas, religiosas, lógicas, metafísicas, epistemológicas, éticas, estéticas, dialéticas, cartesianas, kantianas, marxistas etc.

No lugar dessas posições, a indicação apontava para aquela do “ainda-não”. Ou seja, “a do ainda-não experimentado, a do ainda não desejado, a do ainda-não pensado, a do ainda-não amado, a do ainda-não pesquisado, a do ainda-não escrito, a do ainda-não abandonado” (CORAZZA, 2008, p. 65). Premissas inquietantes...

“puristas, continuístas e oportunistas”; contra as gramáticas e sintaxes, palavras de ordem, universais, política e linguisticamente corretas; contra pesquisas cujos desejos se submetem à agrandar homens, revistas e órgãos de fomento.

impiedosas... aberrantes... esquizofrênicas... que violentam o pensamento e “nos tiram a paz” (DELEUZE, 2003). Pois, uma vez que se seguia tal indicação, outro questionamento brotava: como construir uma posição transgressora e lidar com a produção de conhecimento a partir dessas indicações?

Também era preciso considerar a natureza do caminho. Pesquisar em educação à guisa da cartografia, significaria andar por um caminho duplo e interligado: aquele evidenciado pela preocupação com uma metodologia de ensino para práticas de escrituras e outro evidenciado pela preocupação com o método da pesquisa de um modo geral no território escolar. Daí outro problema: como lidar com a manutenção da postura de pesquisadora e de professora, a um só tempo, e aí mesmo construir uma posição transgressora para lidar com a produção de conhecimento?

*O ponto de apoio do pesquisador cartógrafo é a experiência entendida como um
saber que emerge do fazer...*

Havia muitas inquietações, ponderações e ideias, mas tudo parecia muito abstrato até a experiência de lidar com o grafismo infantil. Esse foi o dispositivo pelo qual foi possível vislumbrar indícios de uma abordagem transdutiva a partir da cartografia. Nessa experiência – ocorrida entre 2019 e 2020, antes da pesquisadora adentrar no campo escolar –, uma criança de 5 anos foi estimulada a vivenciar experimentações linguísticas tendo como vetor volitivo seu afeto por dinossauros. O modo como ocorreu essa experimentação foi registrado no livro *Arte-cartografia* (OLIVEIRA, SILVA e COSTA, 2020), já citado anteriormente.

O procedimento pedagógico foi realizado por uma professora que buscou conduzir, a partir da proposta inicial de contar uma história por meio de desenhos, uma atividade a partir da perspectiva cartográfica e transdutiva, estimulando vetores positivos circunscritos na volição do aprendiz, como seu afeto pela família e por outros elementos de seu interesse, seus conhecimentos latentes – isto é, aqueles que estão ocultos ou que ainda não encontraram vias para se manifestarem –, e, por conseguinte, sua atenção e percepção em função desses conhecimentos, além de sua energia potencial criadora.

Com essa experiência foi possível vislumbrar indícios de uma metodologia voltada para o processo de aquisição da língua escrita, na qual a tentativa se deu em

provocar agenciamentos e experimentações transdutivas. O acompanhamento do processo mobilizou provocações, sorrisos, encontros, individualizações e experimentações no percurso da escrita. Vejamos, doravante, alguns registros³⁰ desse acompanhamento realizados pela professora, junto às produções da criança que participou do evento:

No primeiro desenho, a criança (representada pela figura à direita) incluiu uma mensagem verbal, letras e interjeições que significam gritos, para ajudar a esclarecer a ação de sua mãe (figura à esquerda), que veio salvá-la de um grande e terrível dinossauro. A inclusão foi espontânea, e a criança, que já está aprendendo o alfabeto na escola, transduziu ou utilizou o estímulo para criar, vivenciando suas primeiras criações verbais realmente profícuas e, por isso, autênticas e sérias.

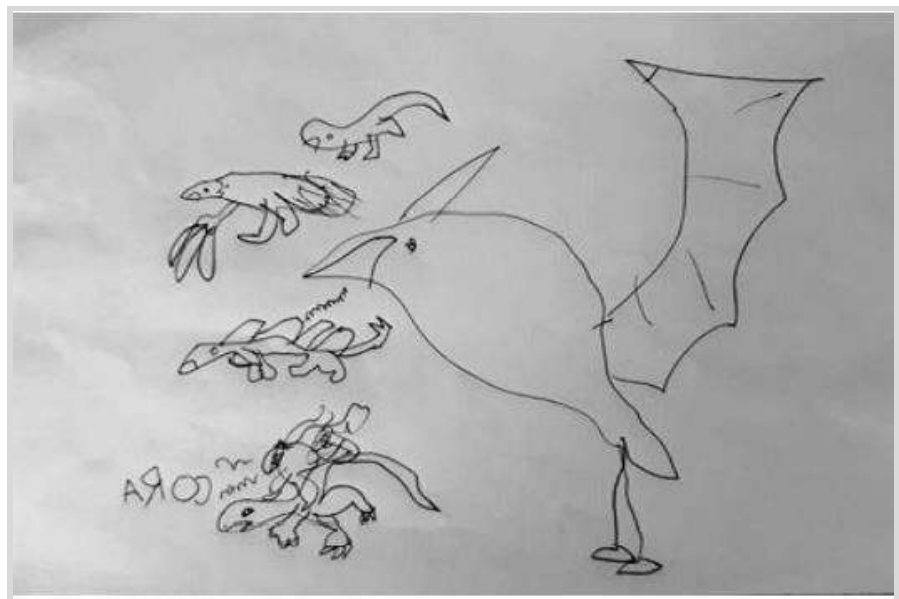


Agora, no próximo desenho, a criança foi estimulada a colocar outra vogal, já que havia colocado o 'A' no desenho anterior; aqui, a criança opta pelo acréscimo do 'U', também como fala da mãe (figura da esquerda), que grita para afugentar o animal.

³⁰ Esses desenhos e comentários são do livro *Arte-Cartografia*, de Oliveira, Costa e Silva, publicado em 2020.



Caminhemos para mais uma conjunção de desenho com comentário; desta vez a criança já se apropria da linguagem verbal, por meio de frase monorremática escrita da direita para a esquerda, pois a fuga só poderia ser feita na mesma direção, ou seja, também da direita para a esquerda. Novamente percebemos o processo da aprendizagem transdutiva, o que resultou na criação e não na concordância a uma regra. A transdução, conseqüentemente, é um procedimento pedagógico vivo e imanente, que parte sempre do indivíduo e de suas individuações.



(OLIVEIRA, SILVA E COSTA, 2020b, pp. 54-57)

Com esse material foi possível testar os valores de verdade da gramaticalidade de uma língua. Parcialmente isenta dos mecanismos de identificação linguística

associados à escrita de sua própria língua, a percepção da criança, ainda em formação, no que se refere à capacidade de realizar julgamentos sobre a estrutura gramatical na modalidade escrita, permitiu que ela se aventurasse por um semiótica desterritorializada; fora dos padrões gerados na gramática maior de sua língua e a partir da lógica singular de sua gramática menor: escrevendo da esquerda para direita, na mesma direção em que suas personagens iriam escapar. Uma atitude clichê do educador apontaria um erro ou classificaria a escrita em um dado nível (*silábico, pré-silábico, silábico alfabético, alfabético etc.*), um educador-cartógrafo, entretanto, acompanhando o processo, admira-se com o modo como os sentidos são construídos ali; experimentando a forma como a língua da criança se desenvolve concomitante ao seu processo de subjetivação, a partir do uso de suas intuições, de suas percepções e da sua criatividade.

É importante destacar que não criticamos a classificação das etapas do desenvolvimento da aquisição da língua escrita pela sua sistematização e hierarquização, mas pela opacidade cientificista que ela atribui ao acontecimento linguístico que a criança realiza. Essas nomenclaturas muitas vezes auxiliam os professores a perceber o andamento do desenvolvimento da criança – ainda que se desconfie da assertividade dessa avaliação. Contudo, nessa avaliação, muitas vezes pode se perder o encanto, podendo o processo ser avaliado pelos resultados, não enquanto caminho, aventura, errâncias.

No que se refere às formas tradicionais de raciocínio, é conveniente afirmar que sua predominância, de algum modo, cria dificuldades para que o acontecimento linguístico seja visto/permitido no processo. É preciso considerar essas modalidades como meio, não como fim. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 41), “ainda que maior, uma língua é suscetível de um uso intensivo que a faz correr seguindo linhas de fuga criadoras”. A possibilidade de vivenciar as errâncias é caminho para a fuga criadora, pois, nesse caminho, a transdução e o devir acontecem. “Devir nunca é imitar, nem fazer como, nem uma sujeição a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE e & PARNET, 1996, p. 12).

Nos relatos da professora que orientou e fez o acompanhamento do procedimento, foi descrito que, no início das atividades, a criança não procurava se expressar de forma espontânea por meio da escrita. A percepção era a de que ela tinha conhecimentos prévios, mas não via um caminho para colocá-los em

funcionamento, vejamos, por exemplo, outro de seus desenhos junto com o comentário da professora:



Esse desenho retrata a criança e a mãe se defrontando com outro dinossauro. Um detalhe muito me impressionou nesse grafismo, ao ser estimulada com perguntas como 'O que está acontecendo?' / 'O que a mãe está dizendo?', a criança fez alguns rabiscos próximos à boca da mãe e disse que aquilo simbolizava a frase 'Vai!' / 'Vai!' Como a criança vinha sendo acompanhada há algum tempo, eu estava certa de que ela poderia escrever a palavra 'VAI', então, realizei outros estímulos, perguntando 'Como você poderia escrever a palavra 'vai'?', e comecei a repetir o vocábulo algumas vezes olhando para a criança para que ela pudesse perceber a pronúncia dos fonemas, então, depois disso, a criança respondeu: 'VA!' com entusiasmo e fez uma autocorreção no desenho. A criança parece ter tido uma tomada de consciência naquele momento. (OLIVEIRA, SILVA E COSTA, 2020, p. 58)

É notório destacar no comentário da professora a expressão "tomada de consciência" para demonstrar que, aparentemente, a criança havia despertado em relação à função da escrita. Essa "tomada de consciência" parece pressupor que os conteúdos estivessem apenas recolhidos em sua memória, o que pode pressupor a superficialidade da predominância dos exercícios dedutivos e indutivos. Na abordagem tradicional, o conhecimento é apresentado como caminho para reconhecimento representativa, levando o aprendiz a lidar com conceitos e sínteses.

Não será feita uma crítica a essa modalidade apenas por sua forma abstrata de lidar com a língua, mas porque sua predominância implica a diminuição do sensível e da intensidade perceptiva a partir de problemas artificiais. Na abordagem

cartográfico-transdutiva, apresenta-se problemas motrizes ao aprendiz, para instigá-lo no caminhar de uma aprendizagem rizomática e em comunhão com a vida.

*Tecendo **linhas de conexões e referências** com a arte...*

Se a educação-cartografia se constitui como rizoma, o elo com a arte não é meramente necessário, senão natural, espontâneo. Daí sua conexão com a arte-cartografia, caminho diligente que nos levou à materialização do livro *Arte-cartografia* (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020b). Como já dissemos outrora, a arte-cartografia é colocada como rizoma da educação-cartografia, uma vez que se constitui como um processo igualmente amplo que resulta na aprendizagem-cartografia, isto é, em múltiplas sequências, ou séries, de criação e de manutenção de afetos, de signos, de sensações e de perceptos.

O devir-arte-cartografia, como extensão, permite perceber a arte como potência de agir; não mais como imitação ou representação. Diríamos, ainda, que sua tarefa maior é, exatamente, mostrar, de uma vez por todas, a fragilidade e a limitação da representação. A arte envolve sensações, afetos, perceptos, signos diversos etc. Essa perspectiva resultou, então, em outras experimentações, mobilizando outros dispositivos como vetores para aprendizagem transdutiva: a) séries sonoras (musicais, teatrais, cinematográficas); b) séries visuais (gramas, diagramas, transgramas, fotográficas, teatrais, cinematográficas etc.) c) séries verbais (literárias, teatrais, cinematográficas etc.), como os exemplos apresentados anteriormente. Na maioria dos experimentos, essas séries foram mobilizadas de forma híbrida também, ou seja, agenciando uma série sonora com uma série cinematográfica, por exemplo (*Ibdi.*, 2020b). Vejamos algumas dessas experimentações a seguir, junto às concepções dos autores.

Experimentações com a música *Corujinha*, de Toquinho, e com a *Quinta Sinfonia*, de Beethoven:



Não se trata efetivamente de uma interpretação ou de uma representação, mas somente de uma apresentação, que, ao contrário do discurso do senso comum e da reconhecimento, começa efetivamente e repete efetivamente (DELEUZE, 2000, p. 227), não se tratando de um retorno à presença da obra (representação), mas de uma experimentação singular (apresentação). [...] A apresentação sugere a diferença na repetição, a expansão do corpo e o encontro com outro corpo. [...] A representação permanece na linguagem enquanto ensaio genérico e somente nominal. (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020b)

Após ouvir e pintar, foi proposta à criança uma nova experimentação, dessa vez com a audição da *Quinta Sinfonia*, de Bethoween:



A apresentação, após a sinfonia, tem um movimento diferente, com mais movimentos e cores, ou seja, com experimentação verdadeiramente singular. Nas apresentações, diferentemente do que ocorre nas representações, advém a expansão dos corpos que se agenciam, com a sequente produção de acontecimentos e de singularidades. O acontecimento é, então, um atributo suscitado pela potência dos corpos (ULPIANO, 1989), sendo a potência do corpo a sua capacidade de produzir acontecimentos. (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020b)

Nessa série, percebemos como realizar conjunções semióticas, mobilizando relações entre texto-desenho, desenho-texto, música-texto, texto-música, desenho-música, música-desenho etc. Obviamente, essas propostas não são exatamente novas nas práticas pedagógicas, mas há uma diferença conceitual visceral em seu bojo: a distinção entre apresentação e interpretação. A arte-cartografia tem alicerce na apresentação como experimentação da obra e do agenciamento no mundo vivo e na experiência individual. A interpretação da obra não tem lugar privilegiado nesse processo, uma vez que está limitada à representação, que se configura como instrumento da razão.

A experiência com as séries, especialmente as mais híbridas, permitiu uma compreensão mais palpável de como ocorre a transdução na prática pedagógica. A passagem de uma estrutura de linguagem (um meio) a outra é um processo inventivo. Gilbert Simondon nos diz que é a transdução que atua como invenção, transformando a base e os procedimentos, mas mantendo os signos preservados. A invenção se dá no próprio ato de transduzir/traduzir. A transformação exige uma reestruturação dos códigos. A forma muda na passagem, fazendo com a qualidade do signo seja potencializada. Essa passagem permite um mapeamento rizomático, um movimento de ida e volta, potencializado via transdução. Nesse processo, o aprendiz se vê estimulado a deslizar, reconfigurando suas posições, atitudes e percepções – nos modos de ouvir, falar, tocar, sentir, olhar etc.

*A orientação do trabalho do pesquisador cartógrafo não se dá de modo prescritivo, mas também **não se trata de uma ação sem direção...***

A partir dos efeitos dos procedimentos pedagógicos com as séries multi-trans-semióticas, junto às discussões em coletivo, a concepção de uma abordagem transdutiva que pudesse oferecer, ao menos, uma abertura para uma experimentação do processo de alfabetização, tornou-se um pouco mais palpável, isso porque ali foi possível vislumbrar algumas vias pelas quais a transdução ocorria, aquelas que

muitas vezes são ignoradas, desclassificadas, criticadas e corrigidas: as errâncias, os desvios, as intuições, que nada mais são do que constituintes do processo de individuação. O encontro com essa percepção foi promissor.

A partir desse vislumbre, tornou-se menos intensa a sensação de vagueza e abstração; e, assim, algumas pistas teóricas começaram a ser configuradas conforme a necessidade de acompanhar um processo em campo. Não se tratava da necessidade de ter uma “teoria” para adentrar no território escolar e aplicá-la ali, mas de continuar o caminhar de uma pesquisa cujos estudos vinham se intensificando a partir de ideias, de ações, de pessoas e de desejos.

A preocupação de não apresentar uma proposta conceitual representativa para o processo de alfabetização, calcada na transcendência, ainda persistia; já que o sentido da cartografia é voltado inteiramente para uma experimentação ancorada no real. As contribuições de Deleuze e Guattari precisavam ser assumidas sob um ponto vista conceitual que elas carregam e não pela representação de um modelo teórico-metodológico fechado, “aplicável” em um campo de pesquisa. Essas contribuições, conforme nos indicou Suely Rolnik (1995), apontam para uma possibilidade da “abertura do pensamento”. A intenção de Deleuze e Guattari não foi a de criar um tipo de método fechado e aplicável à pesquisa, mas sim fazer gerar um pensamento singular, relacionado mais ao potencial criativo do pesquisador do que à possibilidade de reproduzir ou aplicar conceitos e categorias. Por essa via deleuziana, portanto, só seria possível caminhar “a partir de um exercício do pensamento a serviço de questões que pedem passagem na existência de cada um” (ROLNIK, 1995, p. 6).

Como mencionado anteriormente, o campo da educação infantil surgiu como efeito do/no caminhar. Para ter um acesso engajado à experiência que se pretendia investigar, seria preciso conviver no âmbito escolar, para experimentar os sentidos e os modos de expressão produzidos nele e, especialmente, na sala de aula. Até o encontro com esse campo, não havia objetivos fixos, atividades ou práticas prontas. Algumas questões levantadas no decorrer do percurso também foram repensadas porque se demonstravam objetivistas e cientificistas. Havia, por exemplo, a seguinte preocupação: como o fazer pedagógico transdutivo cartográfico se realizaria? Essa questão constantemente emergia no caminho como forma de inquietação. Questionamentos que, um pouco mais tarde, foram compreendidos de outro modo: que a postura cartográfica também é processo, não sendo, portanto, frutífero

pretender encontrar-se numa postura cartográfica – isso, ironicamente, pressupõe uma tentativa representativa de identidade de certo modo. Contudo, antes mesmo dessa compreensão, o caminho da postura cartográfica já desenvolvia seu curso, a partir da experiência, dos encontros e das muitas leituras realizadas durante o estudo.

Atravessando território(s)

O território não se reduz a uma localidade. Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs*, compreendem o território a partir das forças, dos sentidos e dos modos de expressão que o atravessam, sendo constituído nos agenciamentos do viver. A configuração do território não é compreendida como um recorte isolado por seus contornos, aprisionado em identidades fixas; mas como dobra de um plano maior no qual está inserido, abrigando e constituindo-se na produção de ambientes e paisagens existenciais.

O conceito de dobra, corroborado por Deleuze (2005), sustenta que o dentro e o fora, ou seja, as instituições e o social, são indissociáveis. Não há como separá-los, uma vez que ocorre um processo de transformação simultânea entre ambos os pólos. Esse processo anula a suposição de um corpo interior separado do social, uma vez que a interioridade é entendida como dobramento das forças do exterior. Os modos de subjetivação, nesse processo, são compreendidos como invenções de um coletivo constituído nos agenciamentos do viver, ou seja, os sujeitos e as instituições são considerados como efeitos dos encontros entre formas e forças em que coabitam planos, territórios e paisagens existenciais.

No que se refere ao território escolar, este é construído, antes mesmo de sua estrutura física, pelo desejo de quem o concebe, por seu desenho arquitetônico, pela geografia local, pela vizinhança que o envolve. Sua consolidação é movente, sendo realizada nos encontros e desencontros que se efetuam, nos agenciamentos entre corpos, desejos, ritmos, forças, vozes, necessidades etc. (OLIVEIRA, 2006, p.31). Dentre esses e tantos outros agenciamentos, o território escolar, de um modo geral, também é envolvido por diversas e variadas redes de afetos e desejos, redes constituídas por professores, coordenadores, pesquisadores, visionários – todos já foram também alunos e carregam consigo linhas de suas infâncias nas escolas; a maioria também carrega consigo linhas de natureza maternas e/ou paternas.

Inserida também nessa rede, eu me encontrava na posição de pesquisadora desejan­te por territórios existenciais para experimentações na pesquisa sobre letramento e alfabetização, embora essa fosse uma das estações encontradas no cruzamento de outros caminhos percorridos. Minha trajetória curricular, de fato, tem como precedentes os cursos de graduação e de mestrado em Letras – Português e Literatura. Passei a trilhar os caminhos da Pedagogia a partir do ano de 2020, em virtude de uma experiência peculiar com o processo de alfabetização e letramento proporcionada, especialmente, pela dádiva de outra via, a da maternidade.

Desde o início de 2017, eu já adentrava³¹, fortuitamente, nos territórios da educação infantil, para assumir, por bem profissional e por volição materna, um acompanhamento das dificuldades de meu filho, Júlio César, que aos três anos de idade ainda não falava. O diagnóstico sempre foi impreciso; Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)? Mas isso passou a não ter mais tanta importância. Essas nomenclaturas, em suas formas maiúsculas e aparentemente assombradas pela ideia de transtorno, aos poucos, foram murchando e deixando de ser procuradas, não por não terem relevância, mas porque não podiam mais ser mantidas como sobressalentes ao processo de intervenção. Assim, as incertezas deram lugar a estudos sobre métodos e técnicas para estimular o desenvolvimento da linguagem, com brincadeiras, artes, músicas, histórias, acompanhadas de muitas anotações. A seguir, algumas imagens dessas experimentações:

³¹ Essa percepção surgiu em uma noite no ano de 2022. No momento em que refleti sobre minha trajetória na educação infantil, lembrei-me do diário de anotações que produzi sobre o desenvolvimento de meu filho. Ao revisitar o diário experimentei de forma um pouco mais intensa a trajetória da minha imersão na cartografia.

Figura 7 - experimentações (fotos com datações distintas)



Fonte: acervo da autora (2017-2019).

Com buscas na internet, leitura de artigos, vídeos pedagógicos e muito trabalho de intuição, o caminho foi se realizando no próprio percurso. Os fios da arte foram tecidos com outros da música, da literatura, da culinária, dos brinquedos, da fantasia, das conversações, do afeto. Usávamos tudo o que tínhamos e o que surgia pelo caminho. Tudo foi se tornando cada vez mais significativo. Foi acontecendo uma pedagogia das sensações, dos sentidos, da criatividade: que saboreia e aprecia, que perambula sem se preocupar aonde ir ou onde chegar, que investiga por curiosidade e fascínio, que dialoga com a vida. Para demonstrar um pouco desse processo, um poema:

É muito coração

*Era uma vez um menino
que carregava outro universo dentro de si*



nele tudo era novo, espantoso, admirável, misterioso, estranho

*Eu quis viajar por lá
conhecer suas terras, seus corpos, seus sentimentos,
fui adquirindo passagem devagar.*



*No início eram muitos choros...
muitos risos...
muitos gestos...
muitas reticências...*



um pouco mais tarde

*o menino descobriu outros signos
que também eram misteriosos,
admiráveis, espantosos, estranhos*



depois mais signos surgiram
alguns de seu universo e outros misturados com os do meu,
eram amorosos,



poéticos

inventados
controversos



díspares,

camaleados,

macacaiados,

felpudos,

plumados,

pintados,



rastejantes...

Era imensidão que o menino tinha, muitos céus, mares, dragões...

Tudo transbordava nele.

Eu ainda voo por lá, navego e enfrento gigantes ao seu lado

É aventura que não acaba mais

Coração que não tem fim...

Poema criado pela autora e ilustrado por seu filho, Júlio César³²

³² Esse poema foi criado a partir de alguns escritos retirados em um diário de anotações que fiz sobre o desenvolvimento de meu filho. Os desenhos foram criados por ele, mas não têm datação. Alguns foram feitos no período entre 2019 e 2021, outros no ano de 2022. Os trechos manuscritos foram

Figura 8 - experimentações (fotos com datações distintas)



Fonte: acervo da autora (2017-2019).

No acompanhamento do caminho de aprender, tanto ele quanto eu aprendemos juntos a viver, a conhecer, a ser e a fazer. Essa experiência, embora não estivesse vinculada diretamente ao território específico desta pesquisa – que nessa época ainda não havia, a propósito –, foi um dos vetores iniciais para surgimento de outros modos de expressão que, por conseguinte, causaram efeito nos motivos para reforçar um redirecionamento para os territórios das ensinanças e da aprendizagem infantil. Na época desse percurso, eu já experimentava os escritos de Deleuze e

retirados do diário para demonstrar o modo como era a sua fala: “Gibá” = girafa; “ischí” = elefante; “uhíca”= formiga; “djá djá” = mamãe; “assáco” = cachorro; “é muito coração” = é muito amor. Aos 3 anos de idade, houve a suspeita de que Júlio César tivesse Transtorno do Espectro Autista (TEA); esse diagnóstico nunca foi fechado. Até os 4 anos ele não falava uma palavra compreensível. A partir dos 6 anos de idade, com meu auxílio somado ao de pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos, Júlio César passou a adquirir mais fluência em sua língua. Atualmente ele frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental, já lê e escreve conforme o esperado para sua faixa etária. A atitude motriz para desenvolver atividades com Júlio César foi a de não o considerar mais como uma “criança que precisava de um diagnóstico”, mas como uma criança que se compunha de modo singular com a vida, uma unidade transdutora cheia de energia potencial.

Guattari, fazendo as vezes de uma cartógrafa sem ter consciência disso. Nada melhor do que cultivar experiências em um campo tão afetuoso.

Assim, no cruzamento dos caminhos da vida acadêmico-profissional-pessoal, experimentando afetos e devires, fui levada ao caminho da Pedagogia, curso de complementação que concluí no ano de 2020. Como efeito, o plano geral da pesquisa também tomou novos rumos. Parecia necessário pensar sobre os caminhos da escrita e da leitura na infância, habitar outros territórios e cultivar outras experiências. A partir de 2020, por intermédio da aprovação em concurso público, assumi a vaga de professora na Escola Maria da Conceição Costa Luz. Ali, outra jornada tomaria curso.

*Tecendo linhas de encontro com os territórios da **Ceição***

A Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz está situada na Rua dos Candangos, no Setor Jardim Paulista, na cidade de Araguaína - TO. A escola foi criada no dia 11 de maio de 1993, para receber alunos da comunidade na qual está inserida, e recebeu esse nome em homenagem à senhora Maria da Conceição Costa Luz, primeira moradora do setor. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a alunos do 1º ao 5º ano. As crianças atendidas são oriundas da comunidade da qual a escola faz parte e, ainda, de setores circunvizinhos.

No que se refere ao perfil da comunidade atendida, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola traz a seguinte caracterização:

O bairro onde a escola fica situada não é tão desenvolvido, mas possui minimercados, Igrejas, associações de bairro, panificadoras e outras escolas de pequeno e grande porte que atende alunos do 1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano. Com relação à renda familiar dos pais, mais da metade dos alunos vivem apenas um salário mínimo e outras famílias vivem com bem menos, precisando ser auxiliados por programas sociais do Governo Federal. Esse percentual reflete o grau de escolaridade dos pais de nossos alunos, porque de acordo com a escolaridade, poucos chegaram a concluir o ensino médio e menos ainda o ensino superior, a grande maioria são filhos de pais separados, e ainda alguns não moram com nenhum dos dois pais, tendo como responsável, os avós. E por não terem completado os estudos, não conseguem ter uma profissão que lhes deem um rendimento financeiro melhor. As mães na sua grande maioria só trabalham na sua própria casa ou casa de terceiros fazendo serviços domésticos.

Na perspectiva cartográfica, o engajamento do cartógrafo se dá a partir de uma série de etapas e de um trabalho de cultivo que caminha no sentido de tornar o pesquisador e o objeto de pesquisa indissociáveis em um movimento de

coemergência (ALVAREZ e PASSOS, 2015). Eu ainda não conhecia e não estava engajada no território da Escola “Ceição” – um apelido carinhoso dado pelos funcionários –, mas vi no seu PPP linhas diversas de forças, lutas, diferenças, motivos, dificuldades e, também, de similitudes. Eu também estudei em escola pública, em um bairro humilde. Minha mãe trabalhava como doméstica e, na época de minha infância, ela havia estudado apenas até a quarta série. Ao ler o documento, senti que poderia me compor com aquele território e vi algumas de suas paisagens se misturando com as minhas, eu experimentava uma compatibilidade – o que poderia se configurar como via de conexão e de atravessamento de um devir-minoritário para outro.

Seguindo com intenção de mapear o território a ser investigado a partir das orientações teóricas sugeridas pelas pistas do método da cartografia, comprometi-me também com a política de narratividade no percurso da pesquisa, a partir da produção de um diário de registros. A importância dessa produção, nas palavras de Barros e Passos (2005), é que ela tem a função de dispositivo, permitindo incluir tanto o pesquisador quanto os pesquisados no processo da pesquisa. Nesse processo de coemergência, o pesquisador é incluído na experiência e se restitui também na operação de análise das implicações.

A experiência com o diário de registros permitiu perceber a atemporalidade no fora das palavras e a transfiguração do sujeito que escreve. Os registros foram escritos, relidos e reescritos; as alterações não estão explícitas, mas a materialidade é, em si, o próprio funcionamento da escrita cartográfica e, por extensão, transdutiva. É importante mencionar que os primeiros escritos não se tratam propriamente da experiência com as ensinanças dos processos linguísticos, mas do processo de engajamento com as circunstâncias e coletividade territoriais. Sabemos o motivo pelo qual esse engajamento é necessário; ora, o próprio objeto de pesquisa não possui limites delimitados. Lidar com processo de alfabetização e letramento implica intervenção na produção da realidade, numa concepção tal que o sujeito-pesquisador-professor também passa por metamorfoses. Por isso, os escritos apresentados doravante são atravessados por zonas de (in)determinações e processos de individuação no desenvolvimento da relação de agenciamento entre sujeito e objeto. Passemos, então, às anotações e experimentações de algumas experiências vivenciadas na composição com o território escolar.

*Mapeando as desterritorializações **no caminho do engajamento***

Nos primeiros registros de minha experiência com o território escolar, vivenciei o processo de desterritorialização que ali estava em curso devido a uma crise pandêmica que acometia o país.

Dia 18 de março de 2021

Hoje me encontrei pela primeira vez com a escola onde irei atuar como professora-pesquisadora, ensinando e pesquisando. Um portão amarelo se abre. À esquerda, uma goiabeira magricela, mas muito garbosa e esverdeada, tem morada em um jardim singelo. À direita, um pátio silencioso e vazio. À minha frente, um corredor, via de ligação entre as salas: a coordenação, a secretaria, a sala do AEE e mais três salas de ensino regular, sendo essas últimas preenchidas somente pela expectativa do retorno. As salas, de fato, são apenas lugares de passagem, penso isso enquanto me deparo, no lado direito do corredor, com um conjunto de caixotes e caixas cheias de apostilas. O tempo começar a nublar. Um silêncio está instalado em todo o local, sendo uma vez ou outra interrompido pelo cantar dos pássaros. Estou mesmo falando de uma escola? Onde estão as crianças? Suas vozes? O som de seus passos...de suas risadas? A escola é outra em um tempo outro e não está mais fixa nesse espaço físico. Como ela se configura agora? Para onde se deslocou?

Figura 9 - Escola Maria da Conceição Costa Luz



Fonte: acervo da autora.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo passava por uma pandemia de um coronavírus, doença causadora de

uma síndrome respiratória aguda que se alastrava desde o fim do mês de dezembro do ano de 2019. Cerca de três meses após essa declaração já havia em torno de 9.454.051 de casos confirmados de COVID-19 e quase meio milhão de mortes em todo o mundo (OPAS, 2020). A partir daí, um caos se instalou. Crises sanitárias, econômicas, políticas e sociais cruzaram-se com um emaranhado de sentimentos de medo, tristeza, perdas e incertezas em nível mundial.

A pandemia desestabilizou a rede das territorialidades dos sujeitos, de modo a estagnar o fluxo de suas segmentaridades, impondo o isolamento social e o fechamento de estabelecimentos e instituições sociais diversas; além da vulnerabilidade e da letalidade à vida de muitas pessoas. No que se refere ao contexto escolar, se o Brasil já possuía um histórico de crise de aprendizagem geral, com a pandemia isso se agravou e aumentou expressivamente as desigualdades educacionais. Em virtude do alto grau de contágio da doença, as escolas precisaram fechar suas portas e lançar mão de recursos digitais para dar continuidade às atividades por meio de ensino remoto.

A partir da portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital, excepcionalmente no período pandêmico. Para dar reforço e legalizar a utilização do ensino remoto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, divulgou um parecer aprovando a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de computar as atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em virtude da pandemia do COVID – 19. Esse documento foi homologado pelo MEC em 29 de maio de 2020.

A pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, principalmente no âmbito da educação básica pública. Embora o ensino remoto tenha sido regulamentado como solução mais viável, a sociedade não estava preparada para utilizá-lo. Tanto os sistemas educacionais e professores, quanto famílias e alunos precisaram se adaptar repentinamente às aulas remotas. Outrossim, apesar de a utilização da tecnologia digital se tornar um caminho imprescindível para a situação, as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira revelaram, em âmbitos sociais mais vulneráveis, grandes desafios para a realização de um ensino remoto de qualidade.

O afastamento dos alunos das escolas perdurou intensamente até o mês de abril, do ano de 2021. Recém-chegada à escola, participei das remodelações escolares.

26 de março de 2021

Ao longo da semana, meu desafio foi percorrer por um território errante e desterritorializado pelas novas mudanças no cenário social. O contexto pandêmico moveu o território escolar de modo a colocá-lo, principalmente, nas mãos da tecnologia digital e da família. Enquanto a coordenadora da escola me passava as informações, eu anotava tudo com certo receio de me perder pelo caminho. “[...] a professora elabora uma apostila quinzenal [...] esse material é elaborado a partir de um referencial pedagógico da Semed [...] o material impresso é disponibilizado para os pais/responsáveis apanhar e devolver para correção nas datas estipuladas [...] a família acompanha as atividades [...] o aluno estuda em casa [...] os professores podem criar videoaulas curtas, mas isso não é muito frutífero, uma vez que nem todos os alunos possuem recursos tecnológicos”. Não consigo disfarçar a demonstração de preocupação em relação a essa nova configuração escolar, mas logo passo a perceber que minha preocupação não é uma novidade ali.

Demarcadas pela ausência do corpo, as práticas docentes se apoiavam nos meios de comunicação disponibilizadas pelas tecnologias contemporâneas. Mas o que muito já se falava sobre os avanços da cultura digital ganhou tom irônico, na prática, através das novas condições emergentes: com a pandemia, o abismo entre a educação e o digital foi evidenciado nas dificuldades do corpo docente em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação; e, também, na desigualdade do acesso dos estudantes a elas – fenômeno que até então parecia estar camuflado. Logo, tornaram-se mais visíveis os problemas relacionados à desigualdade tecnológica e econômica, enquanto a interação presencial entre aluno, escola e professor ganhava consciência social mais valorativa.

A coordenadora me alerta a respeito das correções das apostilas que estão nos caixotes de madeira, vou até eles e observo; para cada turma há dois deles: um com as apostilas que foram devolvidas e outro com as apostilas atrasadas a serem entregues. Este último aspecto é predominante em todos os outros caixotes e caixas. Suponho que o território escolar migrou para a casa do aluno e, com efeito, este é constituinte principal desse território. Mas ali mesmo, a escola, de um modo geral, também está desterritorializada, porque não se faz presente em todas as casas. O problema relatado é o mesmo: muitos pais/responsáveis não devolvem as apostilas das crianças nos dias estipulados e isso atrasa o andamento das atividades. Outros pais sequer devolvem. A escola fiscaliza, entra em contato, mas o problema persiste. Há casos em que os pais das crianças não entendem as atividades, outros casos em que se percebe que eles mesmos as respondem. Vou até os caixotes que são de minha responsabilidade – a turma que acompanharei doravante era de responsabilidade de outra professora que, de bom grado, tem repassado todas as informações das quais preciso para continuar com a turma. Folheio as apostilas já elaboradas, analiso o conteúdo, as datas, as letrinhas miúdas e vacilantes das crianças e a partir dali me componho com o problema de um modo mais íntimo: como é possível esse processo? Não consigo sentir qualquer afeto aqui. Não consigo acompanhar o processo, tampouco confiar no que vejo... Noto que o conteúdo das apostilas é condizente com aquele indicado pelas diretrizes. As atividades de Língua Portuguesa e Matemática são predominantes e todas elas foram retiradas da internet e organizadas pela professora. Também noto a predominância da abordagem representativa, mas não consigo me permitir ao atrevimento de julgar qualquer detalhe na organização e elaboração do conteúdo – ora, eu nem mesmo sei ainda o quê e como vou fazer para colaborar nessa situação. Penso no meu objeto de pesquisa e experimento certa desesperança.

O trabalho do professor também fora desterritorializado, ao invés de dar aulas, era necessário produzir material didático, com vistas a levar os conhecimentos aos

alunos e também dar instruções aos pais sobre o modo como permitir e acompanhar esse processo. Contudo, a tarefa de chegar às casas dos alunos encontrava muitos obstáculos. Mesmo com os efeitos da pandemia, era necessário mobilizar ações para intervir na realidade escolar que ali tomava curso – para mim, tal necessidade partia tanto dos propósitos vinculados à pesquisa quanto do desejo que me conduzia, aos poucos, como pesquisadora-professora engajada a forças, fluxos, corpos.

06 de abril de 2021


Ao longo da semana, perguntei-me daqui: quem é o aluno? Como ele é? Quais são seus desejos? E, ainda, supus o que o aluno se perguntava, de lá, sobre mim; talvez, quem sou eu...como eu sou...quais são meus desejos... é preciso que haja um elo. Não parei de pensar sobre o assunto. Uma ideia: estratégia de aproximação. Estratégia digital: um avatar criado a partir de um aplicativo chamado Mirror. A estratégia teve algum efeito. A primeira apostila elaborada teve algum efeito, mas, até aqui, sinto-me apenas como vetor de saída para territórios desconhecidos; surge a dúvida: ocorre alguma intervenção? Posso dizer que me sinto como professora? E como pesquisadora-cartógrafa? Talvez, apenas como criadora de material didático... Ainda não sinto que me componho com alguém. O todo nos “pais/responsáveis”, nos “alunos” e nas “apostilas” revela muitos vazios.

A iniciativa de elaborar uma apostila diferenciada teve efeito apenas no que se refere à uma construção de relação afetuosa entre professor-aluno. No que tange ao caráter da abordagem de ensino linguístico-gramatical, pouco foi alterado. Isso, até então, somado à falta de uma postura delimitada, era motivo de preocupação – o que indicava, ainda, a forte tendência pela busca da identidade. Mas essa experiência serviu bastante para reforçar meu aprendizado enquanto cartógrafa: lembrar que a construção do campo problemático e as possíveis resoluções são configuradas processualmente, com abertura afetiva ao território e com a conjugação de forças. Era preciso lembrar da aventura, do mergulho. A seguir, alguns recortes da estratégia de interação por meio das apostilas:

Figura 10 - alguns recortes da primeira apostila elaborada com o avatar




Professora Priscila **1º ANO "B"**



Nome do aluno:

ALFABETO

1. Vamos completar o quadro! Escreva as letras que faltam!



Conteúdo: Revisão das sílabas já desenvolvidas.
Objetivo: Revisar as famílias do B, C, D e F.

VAMOS ORGANIZAR!

1. Me ajude a organizar a estante de sílabas! Recorte e cole as figuras que faltam.



TODAS ESSAS INFORMAÇÕES SÃO IMPORTANTES PARA QUE SEUS CONVIDADOS SAIBAM QUANTOS ANOS VOCÊ VAI FAZER, COMO ELES VÃO ENCONTRAR O LOCAL DA SUA FESTA, O DIA E O HORÁRIO CERTO PARA IR!



Fonte – acervo da autora.

Ao final do mês de março, a preocupação logo aumentou no cenário educacional, pois a evasão escolar passou a emergir como problema, alertando as

autoridades responsáveis pelo setor da educação. Afinal, mesmo em meio às dúvidas e receios quanto ao cenário pandêmico, promulgou-se no dia 12 de abril de 2021 o retorno das aulas de forma semi-presencial. Nessa modalidade, os alunos deveriam frequentar as aulas de forma escalonada, cada turma se dividiria em dois grupos e cada parte participaria das aulas semana sim, semana não. Esse mesmo formato já tinha sido realizado desde meados de 2020, com o cumprimento dos protocolos de segurança contra Covid-19.

Encontros duplos

Tive dois primeiros encontros com as crianças, um com os alunos da primeira semana e o outro com os da segunda. Olhinhos tímidos e curiosos. Alguém disse: “eu conheço ela, é a menininha da tarefa”, referindo-se ao avatar. “Ah, é mesmo!”, outro percebeu de repente. Conversas. Nomes. Relatos. Pandemia. Brincadeiras. Saudade. Reencontros. Olhos risonhos. Sorrisos cobertos. Letrinhas na lousa. Lanche. Calor. Carteiras distantes. Um espaço... mas bem menor e melhor que a ausência.

Nas primeiras semanas, vivenciamos ricas experiências, construindo, aos poucos, uma relação de coletividade e engajamento. Durante as experiências, tudo acontecia regularmente, sem muitas interferências do olhar de pesquisadora. Após as experiências, contudo, a sensação de vazio teórico ainda se instalava, a proposta transdutiva não era percebida. A orientação do método da cartografia, porém, abrandava: “A afeição que marca a disponibilidade ao território é experimentada inicialmente como um chamamento pouco esclarecido ou até mesmo confuso. A inteligência, não acostumada a esse tipo de experiência, sente necessidade de explicar ou entender o que acontece” (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 142). Ainda com o peso das inquietações, a pesquisa tomava curso.

As atividades desenvolvidas eram planejadas conforme as diretrizes, mas a partir das tentativas de engajamento com o território das crianças, como experiências reais de gêneros textuais, experiências fora da sala de aula, manuseio de aparelhos tecnológicos etc. Experimentar uma receita é bem mais prazeroso do que apenas compreender sua estrutura textual. Possibilitar a convivência das crianças com os meios tecnológicos – ainda que em parte, pois a maioria das crianças tem acesso a celulares, não a outros aparelhos como computador, *datashow*, caixa de som –, é uma

prática inegável. Introduzir o elemento tecnológico na sala de aula é, basicamente, evidente. Vejamos, a seguir, imagens e diálogos que capturaram algumas dessas experiências.

Figura 11 - uma aula saborosa³³



Fonte: acervo da autora.

O que nós vamos fazer? Que tigela é essa?
Hum...Esse cheiro é de uva! Eu posso mexer?
Agora é minha vez!
Eu posso ir buscar a colher?
Essa colher é muito grande! Não vai dar certo...
Eu posso buscar a bandeja?
Não se esqueça de dizer “por favor”
Agora vamos levar ao congelador...
Vai demorar? Será que está pronta?
Que delícia...

³³ Essa aula abordou o gênero textual receita. Para a realização da experiência foram utilizadas, além de atividades impressas sobre o assunto, materiais como gelatina, tigela, copo de medida, colheres e copos descartáveis.

Figura 12 - outras formas de escrita ³⁴

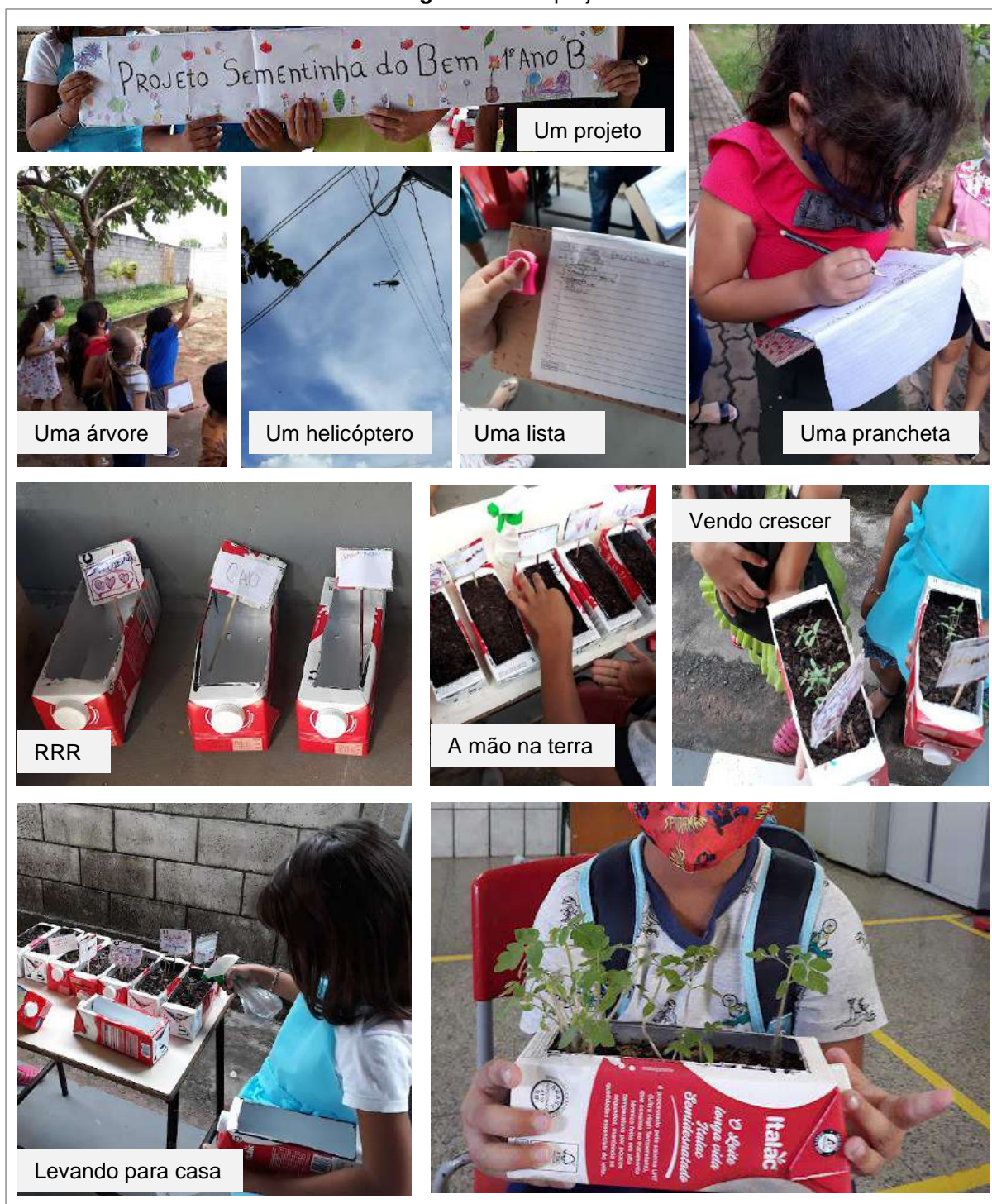


Fonte: acervo da autora.

Um computador rosa, que lindo!
Qual é nome desse negócio?... Chamamos de Datashow
Que tela gigante... Olha lá! Tu tá aparecendo na tela!
Eu não sei escrever nisso! Não consigo achar a letra E
Agora coloquei duas letras E...
Ai ai... Como é que faz para apagar?
Eu sei! Posso ajudar ela?
Tá tudo misturado...
É só apertar bem aqui nessa grandona...
Faltou aquele negocinho do meu nome
Ah... O acento agudo está bem aqui...

³⁴ Nessa aula, construímos um vídeo simples em comemoração ao Dia das mães, um dos projetos que constam no PPP da escola. Para isso, utilizamos recursos como *Datashow*, teclado, notebook, caixa de som, dentre outros materiais de papelaria. Dentre os projetos que a escola realiza, estão *Projeto Carnaval com Cristo*, *Projeto Soletrando*, *Páscoa Feliz: "O Verdadeiro Sentido da Páscoa"*, *Mamãe, presente de Deus!*, *Arriá da Ceição*, *Pai - Resgatando Valores*, *Projeto Tabuadão*, *Projeto Dia do Estudante*, *Projeto Folclore: Resgatando Culturas*, *Projeto Semana da Pátria – Desfile Cívico*, *Projeto Semana da Consciência Negra: Contribuições da Cultura Africana*, *Cantata – Jesus O verdadeiro Natal*, *Gincana Interativa*, *Educação para Vida*, *Dia "D" da Leitura*, *Projeto Meio Ambiente*.

Figura 13 - um projeto³⁵



Fonte: acervo da autora.

³⁵ Em virtude da modalidade de ensino semipresencial, o projeto levou cerca de um mês e meio para ser concluído. Na primeira semana, o grupo, intitulado como A, confeccionou suas caixinhas e pranchetas e plantou suas sementes. A mesma atividade foi repetida com o grupo B, estes, porém, tiveram experiência de ver as sementes plantadas por seus colegas já germinadas e se solidarizaram a cuidar dos pezinhos ao longo da semana – aliás, todas as atividades eram repetidas a cada semana. Sucessivamente, cada grupo em sua escala, se revezava para manter os cuidados necessários. No mês de agosto, ao voltarem das férias, as crianças colheram os primeiros frutos das mudas que foram plantadas na horta da escola.

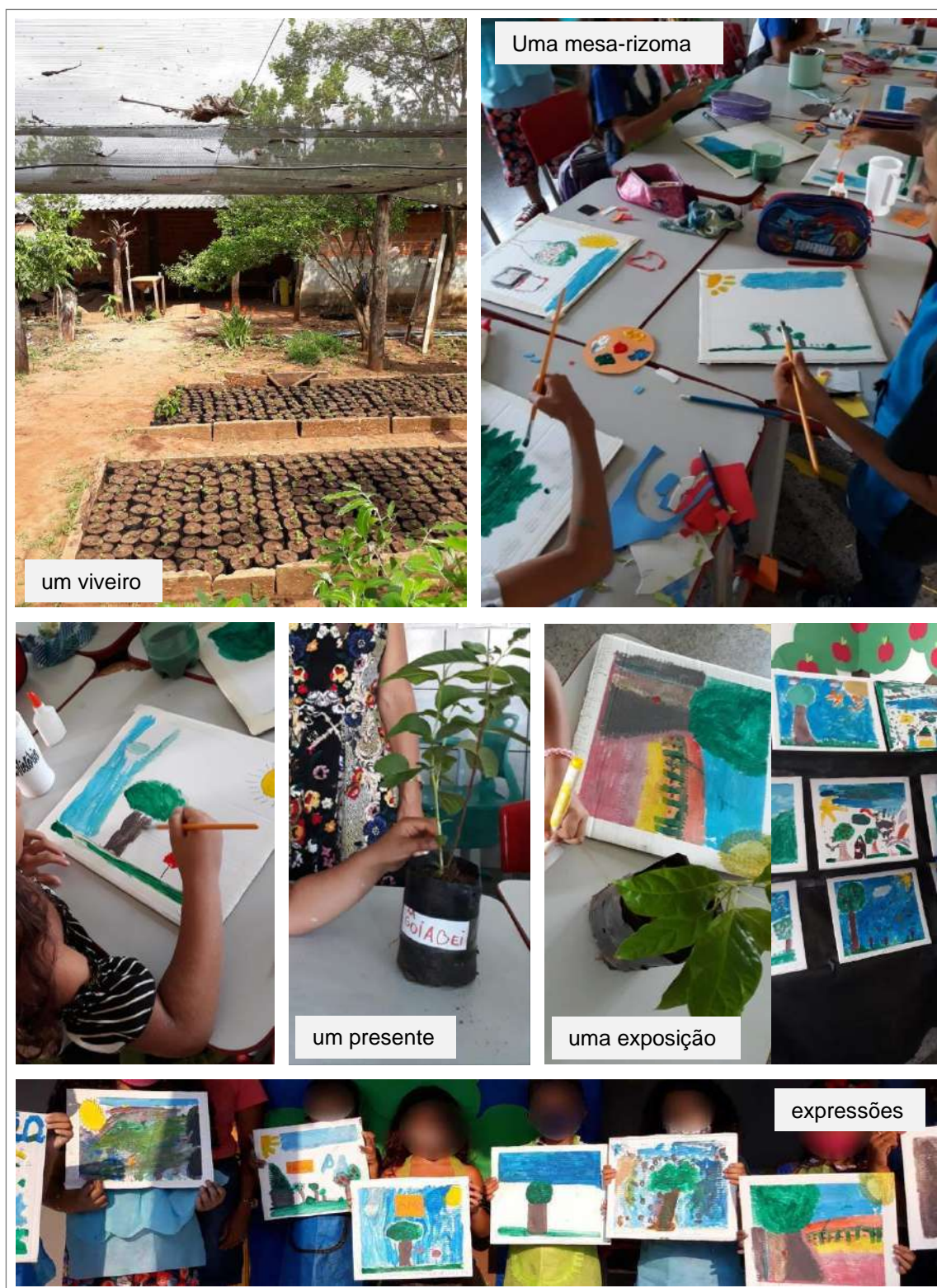
O que é projeto?
Vamos plantar o quê?
Eu não gosto de tomate...
Rum! Tomate é uma fruta?
Prancheta... O que é isso?
Que nome esquisito...
Uhuu! A aula vai ser lá fora!
Do que vamos precisar?
De semente
Água!
Terra!
Vaso!
Sol!
Ah! Esquecemos de uma coisa...
Eu sei! Adubo!
Como se escreve adubo...
começa com A... D-U du... B-O bo
Tá certo, tia?
Vamos colocar a terra...
Eca, tem um bicho na terra
Chamamos de microrganismos, a terra está boa!
Demora quanto tempo pra nascer?
Olha! Nasceu...
Tia, vou ao banheiro...
eu também quero,
eu também, depois dele
e eu!
Rum! O que é que tem nesse banheiro? Picolé? Pipoca?
[sussurro]: é não, tia...É pra ver os pézím de tomate lá fora...

Figura 14 - a colheita



Fonte: acervo da autora.

Figura 15 - árvores, cores e rizomas³⁶



Fonte: acervo da autora.

³⁶ Essa experiência foi realizada no mês de setembro, período em que já havia sido autorizado o retorno 100% presencial das aulas; ainda assim, não foi possível levar as crianças até o viveiro, em virtude dos protocolos de segurança relacionados à pandemia; mas, para aproximá-las da experiência, produzi um vídeo para mostrar como consegui as mudas, filmando minha ida até o local.

Por que as mesas estão assim?
Vai ter pintura!
Misturei as cores, olha!
Me empresta essa cor...
Olha! Plantinhas!
A gente pode levar pra casa?
Tem cheiro de terra.
A terra está molhada.
Quero uma muda de Ipê...
A minha é de goiaba!
Como se escreve “goiabeira” ...
/g/ /g/ ... Com G!
A minha muda é de limão.
Vamos escrever “limoeiro”, então
/l/... É com L
Escrever “Ipê” é mais fácil...
Peguei uma muda de jambo
Um jambeiro
/j/.../j/ É com G
Será?
Ah! É com J
Essa é de quê?
É uma muda de Pau-preto.
Como ele é?
Tem flores amarelinhas.
Vamos pesquisar na internet...
Qual é a cor do meu ipê...?
Acho que vai ser surpresa!

Figura 16 - uma visita virtual ao zoológico³⁷

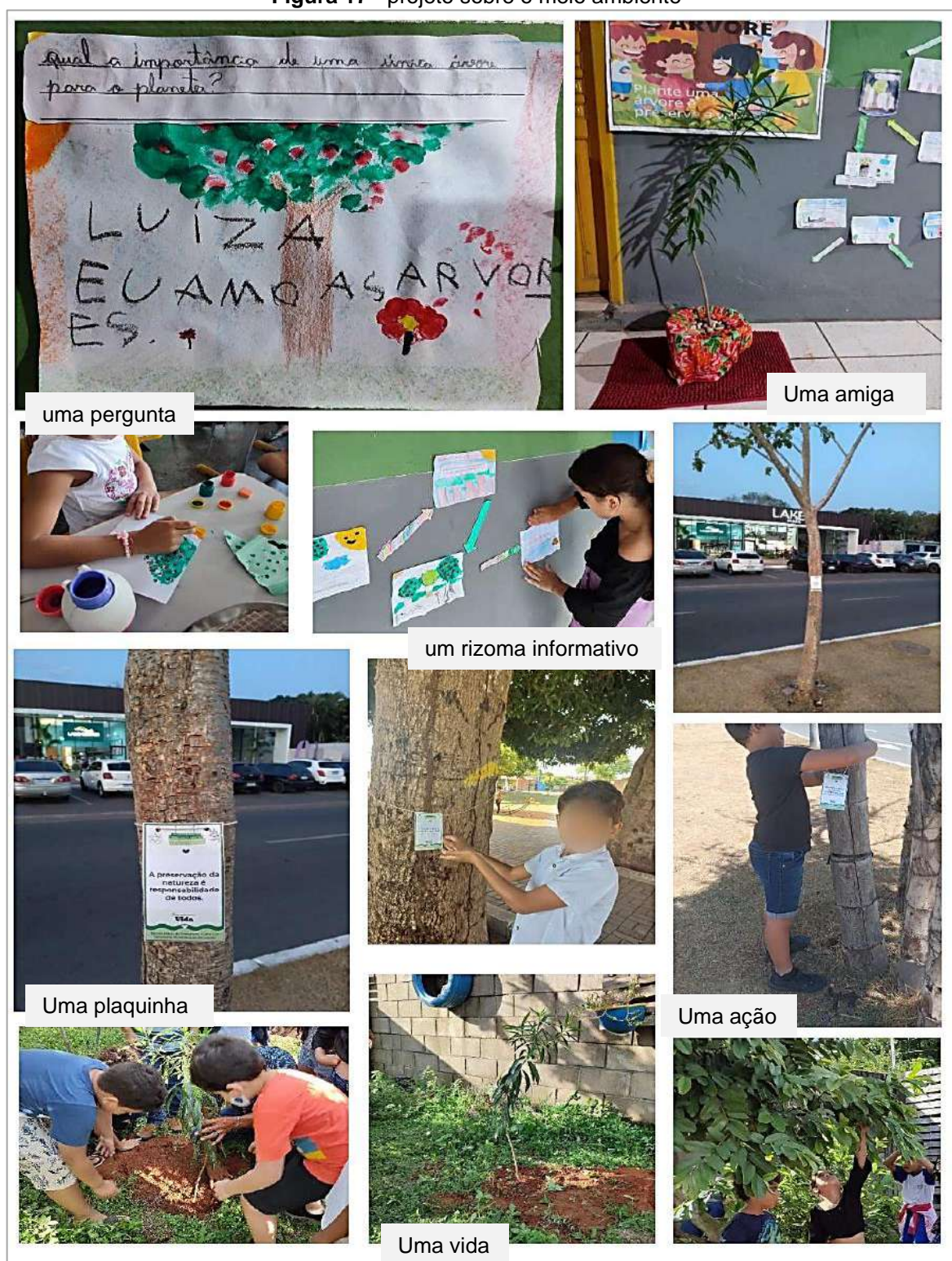


Fonte – acervo da autora.

Uau! O zoológico!
Não consigo ver o rosto do Coala
Coala é com C ou com K?
Cadê o tigre? Não apareceu...
Os Pinguins são muito fofos...
Vamos ver o Coala de novo? Ele continua dormindo...
Girafa é com J ou com G?

³⁷ Nessa aula, as crianças visitaram um zoológico virtual, através das câmeras no San Diego Zoo Safari Park e San Diego Zoo. Utilizamos recursos como *Datashow*, teclado, notebook, caixa de som, e folhas de atividades impressas.

Figura 17 - projeto sobre o meio ambiente³⁸



Fonte – acervo da autora.

³⁸ Essa experiência articulou o Projeto Meio Ambiente e o Projeto Educação para a Vida. Para sua realização, foram mobilizados diversos saberes e dispositivos pedagógicos. Além de palestras sobre o tema, as crianças realizam atividades de pintura para a construção de um painel informativo e construíram plaquinhas educativas para distribuí-las em locais específicos da cidade. Para finalizar a experiência, foi plantada uma árvore decorativa no jardim da escola.

Cheiros.
Cores.
Sabores.
Palavras mágicas.
Expectativa.
Desejo.
Disposição.
Surpresas.
Encantos.
Curiosidade.
Fantasias.
Orgulho.
Percepções. Sensações.
Terra. Verdes. Clarões.
Engajamento.
Palavras estranhas.
Palavras estrangeiras.
Brotos, folhas, raízes e caules.
Acolhimento.
Experiências. Experimentações.
Fugas. Errâncias.
Cuidado. Atenção.
(Des)construção de eiras e beiras.
Afetos.
Conexões.
Caminhos.
Sinais. Intuições.
Potencialidades.
Devir.

Dispersão: entre dizeres e mecanismos de poder

Com a volta do ensino semipresencial, o trabalho docente foi redobrado e isso, somado a outras inseguranças de naturezas diversas, fez aflorarem muitos debates a respeito da valorização da categoria. Por isso, ao habitar o território escolar, parecia urgente criar agenciamentos não mais de identidade, mas de autorreferência, em função das seguintes necessidades: a primeira necessidade consistia em esboçar uma política de dissolução do ponto de vista na condição de professora-pesquisadora. Problematizar o contexto escolar como um todo e mergulhar na literatura a respeito desse assunto é uma coisa. Adentrar no território escolar para investigá-lo, lidando com as obrigações do ofício, com os mecanismos normativos, com as forças dos dizeres e as relações de poder, é outra coisa bem diferente. Era preciso ter cautela tanto para não assumir uma posição excessivamente contraproducente e pessimista quanto uma atitude salvacionista que buscasse submeter a realidade investigada a uma representação fundada em ideais transcendentais.

A segunda necessidade, inter-relacionada com a primeira, consistia em construir um cais de porto para o qual voltar sempre que fosse necessário emergir para uma autoavaliação. Notei que o sistema educacional, muitas vezes, lança redes de aprisionamento ou de ventos poderosos que podem tornar o caminho pedagógico um tanto árduo e desordenado. Muitas são as forças que atravessam nele. Ideias, desejos, nebulosas, (des)vazios, perigos etc. Parecia saudável criar uma forma de lidar com essas forças, para evitar a aliança com soluções e verdades superficiais; e para fortalecer o enfrentamento da situação. As próximas cenas vivenciadas retratam bem esse enfrentamento.

Em algum dia atribulado qualquer...

Encontro nos dizeres antepassados de minha avó uma palavra que, ao menos aqui, julgo ser a melhor para definir este dia que vivencio como professora e defensora da classe. Enquanto eu me supunha no lugar de criadora de conteúdo digital e material didático, sentia que apenas era levada até as casas dos alunos e a partir dali não podia acompanhar seu processo de aprendizagem. Agora já conheço um pouco mais sobre eles, seus nomes, rostos, vozes, gestos, desejos, medos... Muitas vezes, me vejo usando a

expressão “meus alunos” – antes de estar aqui, essa frase soava estranha nos dizeres de minhas colegas, algo relacionado à posse me incomodava, mas agora vejo uma ressignificação: eles são comigo e eu sou com eles. Mas agora preciso também exercer “domínio” sobre eles, identificar suas necessidades, relatar suas dificuldades, gerenciar meios para lidar com essas dificuldades, fiscalizar sua frequência, submetê-los a avaliações periodicamente, entender seus pais/responsáveis, elaborar relatórios e preencher o diário virtual com essas informações etc. Todas essas atividades são envolvidas por um cenário de pandemia, de protestos, descontentamento com a carreira e com a política. Hoje, parece-me, que meu olhar de pesquisadora foi diluído. Sinto uma intensidade revoltante. Palavras poderosas circulam vorazes em minha mente: sobrecarga, humilhação, desvalorização, demanda, prazos, resultados, retrocesso etc. Mas isso não acontece apenas aqui. Todas essas palavras também circulam nos dizeres de outros colegas em reuniões informais ou em grupos de WhatsApp: “estamos sobrecarregados”, “antigamente era pior”, “ainda somos desvalorizados”, “nossos direitos precisam ser garantidos”, “bora acordar meu povo”, “temos que ir pra rua, fazer barulho”. Diante de tudo isso, torna-se turva, insegura e hesitante a realidade e o desejo que constitui o(s) meu(s) lugar(es) como pessoa, professora, pesquisadora, visionária etc.

Figura 18 - paralisação



Fonte: acervo da autora. Nota: no ano seguinte, após conversas, reuniões e protestos, decidimos, em assembleia, paralisar as atividades escolares.

A desvalorização se tornou um clichê corriqueiro nos discursos e protestos da carreira docente. A jornada de trabalho excessiva, a falta de reconhecimento e de prestígio pela profissão, a falta de oportunidades de crescimento profissional, a insatisfação com o salário são alguns dos fatores que compõem esse clichê, que se fortalece ano após ano. Um clichê que também desmascara a crença moderna na razão como propulsora do progresso – faz lembrar daquela racionalidade instrumental criticada por Adorno e Horkheimer (1985). Quanta ironia se vê: o sistema educacional capitalista que se diz tão preocupado com a igualdade e liberdade social, atolado na própria contradição, fracassa nas resoluções dos problemas da sociedade.

*08 de maio de 2021
Encontro de dizeres*

Hoje participo do primeiro Conselho de Classe da escola. Na verdade, é a primeira vez que participo de um conselho. O encontro é à distância, realizado através do Google Meet. Não consigo ver bem os rostos dos meus colegas de trabalho, tampouco contornar seus gestos e olhares ou trocar sorrisos...A coordenadora inicia a reunião a partir das vozes de Sérgio Cortella e Paulo Freire: “É preciso ter esperança, mas tem de ser esperança do verbo “esperançar”, porque tem gente que tem esperança do verbo “esperar”, e essa não é esperança, é pura espera. Ah, eu espero que dê certo, eu espero que funcione, eu espero que aconteça... Isso, repita-se, não é esperança, mas um mero aguardar passivo. Esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir; esperançar é procurar em nós e à nossa volta as sementes que urge exterminar, de forma a limpar terreno para proteger o Futuro e acolher a Vida com mais plenitude”.

Muitas falas tecem esta reunião: esperançosas, preocupadas, protestantes, inexperientes...

A coordenadora repassa algumas orientações... [...] “os professores devem estar atentos quanto à situação da criança, se ela está remota, presencial, se ela está pegando e devolvendo as apostilas, se a apostila está preenchida ou não [...] a escola precisa saber quem são os alunos que não adquiriram as habilidades para a série, para fazer o plano de ação [...]; estamos com poucos

funcionários, por isso peço que os professores auxiliares deem suporte para o reforço [...]; peço também que os professores realizem aulas diferenciadas com datashow, aparelhos de som, aulas ao ar livre e outros...respeitando as medidas de segurança [...]"

Uma professora começa a relatar sobre seus alunos: "[...] escreve somente o primeiro nome com letra bastão, encontra-se em nível silábico-alfabético [...] escreve os números até dez de forma sequencial [...] é comportado, obediente, tem interesse, mas não tem ajuda familiar[...] não tem ajuda familiar [...] não escreve o nome, não conhece as vogais, nem alfabeto, encontra-se em nível de garatuñas, não conta, não reconhece os números [...] falta em seus dias da semana [...] passa a maior parte do tempo debruçado sobre a mesa [...] hiperativa, tem dificuldade para se concentrar, participativa [...] é medicada [...] Cada professor, inclusive eu, realiza ali suas observações a respeito de suas turmas..."



39

Ao participar de todas essas palavras/conceitos, um aperto se instala; fico ali submergida; pairando. Ao mesmo tempo em que julgo os colegas pelo seu juízo dos déficits daquelas crianças, também compartilho de sua preocupação. Vejo tantas preocupações e faltas. Há pouco lugar para o sucesso aqui. Uma

³⁹ Nuvem de palavras criada pela autora por meio da plataforma digital WordArte, disponível em: <https://wordart.com/nwl5dq0aletg/nuvem-de-palavras>.

conclusão precipita-se: então, o conselho é isso. Isso me faz pensar sobre a natureza do conselho e me remete à infância, quantas vezes, enquanto aluna, meu nome foi citado em um conselho? – presumo que muitas vezes, dado o meu péssimo histórico escolar. Não há treinamento para participar de um conselho. Não há treinamento para lidar com os problemas. Ajudamos uns aos outros a perceber caminhos...ouvimos, sugerimos, dispomo-nos a ajudar.

É isso a que se atribui o caráter abissal entre teoria e prática? Observo tantas nomenclaturas. Como se formaram? O que reclamam? Eu deveria incorporá-las no meu dizer? Essa postura condiz com a configuração da minha postura como professora-pesquisadora? Novamente, o velho fantasma da representação...

A reunião acaba apenas pela regra do horário. Mas muitas coisas ficaram no desejo de serem ditas.

*30 de junho de 2021
Outras percepções...*

Hoje acontece o primeiro conselho de modo presencial. Cumprimentamos uns aos outros. Apertamos as mãos. Arriscamos alguns abraços com ares de transgressão. Ouvimos músicas. Cantamos. Vozes ultrapassam as máscaras com força. Lemos poemas. Cora Coralina está presente: “Feliz é o professor que aprende ensinando”. Estamos reunidos. Os sorrisos nos olhos se comunicam. Estamos mais otimistas, é possível sentir. Desde o último conselho, muito trabalho já aconteceu. Desde o início do mês de abril, tivemos oportunidade de acompanhar cada aluno um pouco mais de perto. E agora, as ações parecem mais promissoras. E, com isso, outros ventos trouxeram dizeres mais esperançosos: passamos a falar mais sobre projetos e ações!



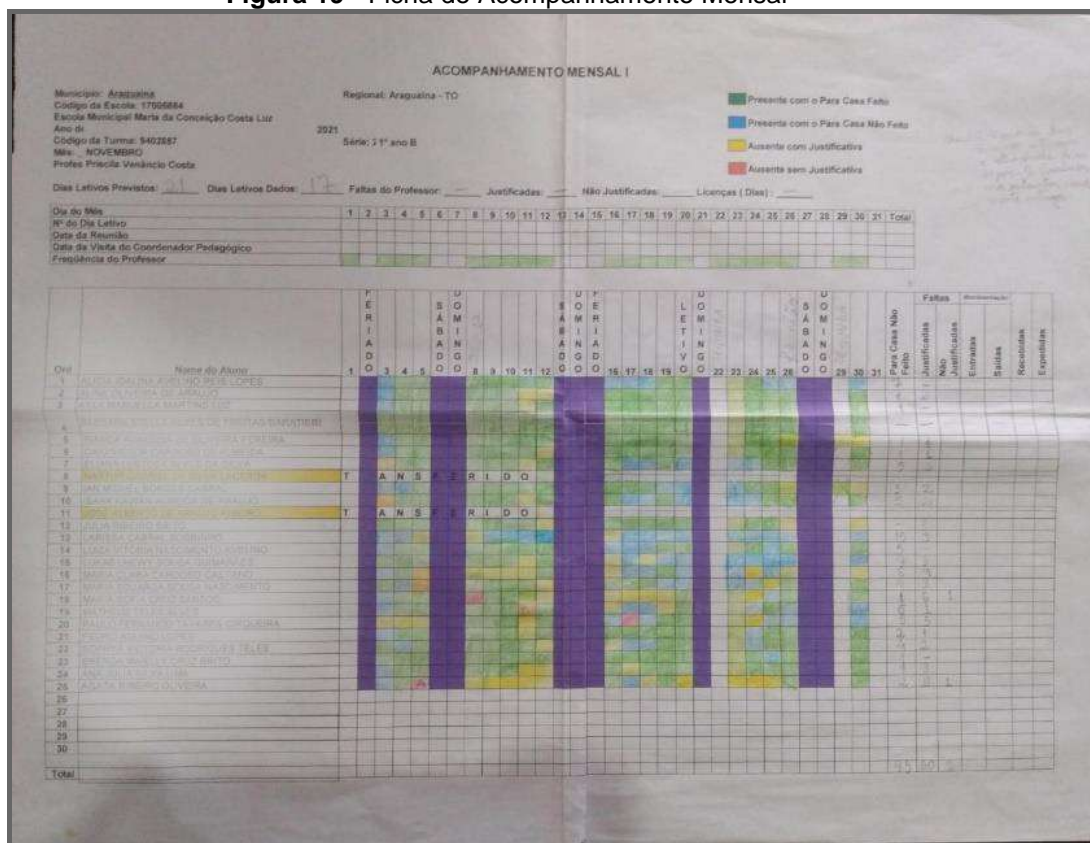
Há esforço, esperança, desejo, trabalho. A escola não para.

Na educação, o jogo constante da esperança é mobilizado entre cansaço, tentativas, alguns sucessos e vontades. Sem vontade a educação enfraquece, perde o sentido. Ainda com toda a circulação de discursos em torno da falta, há um desejo produtivo na educação, que ocorre pela potência do existir. Isso parece nos remeter, novamente, àquele paradoxo educacional do aluno sonhado. Mas de um modo diferente: ainda que haja um aluno criado e sonhado, a educação, na prática, desenvolve suas esperanças, sempre, no aluno que tem; produz-se, de algum modo, uma micropolítica voltada para as minorias. Mira-se em algo, acerta-se em outro.

Por isso Deleuze e Guattari nos dizem que a falta não é real, mas, sim, fabricada. Por mais que educação conviva constantemente com o signo da falta, ela lida com essa suposta falta de forma ativa, pelo desejo investido no real – obviamente, essa mobilização é realizada pela escola, não pelas instâncias governamentais e suas relações macropolíticas; estas utilizam-se de outros mecanismos de controle, dentre os quais, o documento apresentado a seguir:

29 de outubro de 2021
A “pintadinha”

Figura 19 - Ficha de Acompanhamento Mensal



Fonte: acervo da autora.

Logo após a autorização para iniciar as aulas, ouvi falar sobre a volta da “pintadinha”. Minhas colegas de trabalho já a conheciam e a chamavam assim. Essa semana eu a conheci. Seu nome verdadeiro: Ficha de acompanhamento mensal. A coordenadora me explica que essa ficha serve para acompanhar tanto a frequência do aluno quanto a devolutiva de suas atividades de casa. A ficha deve ser colada na parede e, diariamente, o aluno deve ser chamado à mesa da professora para que ele próprio realize o registro de sua frequência e de sua devolutiva. A legenda de cores é a seguinte: verde para presente com Para Casa feito; azul para presente com Para Casa não feito; amarelo para ausente com justificativa; vermelho para ausente sem justificativa. Minha primeira impressão a respeito da ficha no início da semana não foi muito positiva e agora meus problemas com ela se intensificaram um pouco. Não

consigo concordar com a colagem da ficha na parede, tampouco com a ação de submeter o aluno a registrá-la.

Desde que as aulas presenciais começaram, identifiquei que Letícia raramente devolve as atividades de casa. Converso com sua responsável. Ela relata algumas dificuldades que frequentemente a impedem de acompanhar sua filha. Nos primeiros dias diante da “pintadinha”, pergunto sobre o Para Casa e Letícia diz: “não fiz, não deu tempo” ou “eu falei, mas minha mãe não tinha tempo”. Nos dias posteriores, silêncio; ela apenas abaixa a cabeça e não responde. No conselho de classe, relato o problema com a ficha. Pergunto se posso optar por não a utilizar, mas me dizem que isso é necessário; e reforçam: “a criança é quem deve pintar”. Então, resolvo eu mesma pintar a ficha às escondidas.

A ficha de acompanhamento é um dos instrumentos de controle e de gerenciamento desenvolvidos em torno da famigerada rede de problemas que envolve aluno-escola-família, entre os quais a evasão escolar e a falta de apoio e incentivo familiar. Para uma educação de qualidade, é crucial a união entre família e escola. A família também é responsável pelo acompanhamento do processo educacional da criança, conforme a legislação nacional de diretrizes do ministério da educação, contudo, muitas famílias não realizam esse acompanhamento.

Em certa medida, pode-se dizer que tecnologias de poder similares à “pintadinha” devem, sim, provocar algum efeito no que se refere à relação escola-família, contudo, essa ideia perde o sentido no momento em que viola a autoestima do aluno – e o professor é um dos melhores detectores dessa violação. Sabemos que ocorre, visivelmente, uma hierarquia nas relações de controle e gerenciamento escolar. Nessa hierarquia, o professor é o intermediador mais próximo do aluno. Também compreendemos que, naturalmente, como sempre nos lembra Foucault, as sociedades não são isentas das relações de poder, todos participam ativamente. Entretanto, é possível desestatizar algumas formas de poder, apreendendo suas manifestações nas práticas discursivas; e o professor pode se portar como um agente dessa desestatização – o que reafirma aquela necessidade de evitar alianças com soluções e verdade superficiais.

A intervenção no processo de produção

A partir da implicação no campo da pesquisa, em relação com tudo o que podia ser colhido no percurso, a intervenção não surgiu como uma verificação forçada ou um *insight*, mas, justamente, como forma de resistência contrarregimes de assujeitamento impostos por aquelas verdades superficiais, num plano de afetos atemporal, isto é, não se sabe, exatamente, em que momento a intervenção se deu. Com a implicação nas relações de poder, com as experiências e com as experimentações linguístico-gramaticais, com flanares e fluências, com afetos, sensações e perceptos, com (des)encontros, com signos, ritmos e hábitos, com liames intuitivos, as escrituras somente aconteceram.

no entretempo do acontecimento

“Então, no final das contas, a coisa realmente aconteceu”⁴⁰. Não sei exatamente como, em que medida ou intensidade; mas as escrituras aconteceram – enquanto o fantasma da representação não desaparecia, essa constatação foi bem difícil de assumir.

Leio, releio; analiso, reanaliso..., mas não sei o que explicar; parece que esqueci as palavras.

Os dias passavam, as escrituras aconteciam cada vez mais, mas ainda não eram explicáveis.

Ora, logo ocorreu: não é preciso mesmo explicá-las, elas são inomináveis – com certeza, não têm nomes; “não servem de nada para elas”⁴¹.

⁴⁰ Trecho de Alice através do espelho, Lewis Carroll, (2009, p.129).

⁴¹ Trecho de Alice através do espelho, Lewis Carroll, (2009, p.127).

6 CAPTURAS DE ESCRILEITURAS

Uma dança com Corazza e Oliveira⁴² devem compor o início desta seção:

somos anjos alados e ativos
que voam conforme a dança e o canto dos verbos
não porque nos falta algo
mas porque excede em nós o desejo do ritmo
sabemos demais
mais do que está preso nos livros
mais do que está preso nas línguas
mas então vozes arrogantes respondem:
“Calem-se! Ainda não sabeis!”

quem nos interpela?
são aqueles do país das cobras grandes
olham para nós saturados de certezas
pontuam corrigem metrificam invadem emplacam
interrompem nossos desvios e fugas
eles nos fazem duvidar do que podemos
apreciam acreditar que triunfam sobre nós
mas ainda assim voamos
nos ares de inomináveis
e de devires múltiplos

Nesta seção, serão apresentadas algumas experimentações das oficinas de escrileituras que foram realizadas com turmas de 1º e 2º ano na Ceição. Como já foi dito, o processo de escrileituras se configura como um (des)método, ou seja, como um exercício que provoca desvios daquilo que já é conhecido a partir da mobilização de múltiplos dispositivos no processo de produção de uma escrita. Trata-se de abertura de caminhos para a fabricar diferenças.

⁴² Trecho poético laborado pela autora a partir de leituras de *Língua-Ovo* (OLIVEIRA, 2021) e *Cantos de Fouror* (CORAZZA, 2008).

Trabalhar com oficinas de escrituras exige uma experimentação no campo do vivido, dos sentidos, das sensações, das percepções, das criações ou invenções. Desse modo, cada oficina foi conduzida sempre como um convite à leitura e à escrita de modo desterritorializado dos discursos relacionados à representação. Obviamente, não se pode dizer que realizamos esse desvio de forma radical, pois no ato de produção língua(gem) menor, os signos não decodificados, isto é, os signos criados/inventados são embaralhados com os signos já produzidos na representação, como um processo de simbiose semiótica. Dalarosa explica esse desvio do seguinte modo:

Trata-se da dispersão linguística produzida nos espaços intermediários da comunicação. Espaços, este, situados entre o dito (nomeado) e o não dito. Brechas por onde a língua se distrai dos modelos representacionais e força a palavra a fazer outros nexos, a dizer o que ela não poderia dizer. Quando faz passar o pensamento e abre-se para a repetição da singularidade. Dessa forma, o escritor, pode experimentar-se como corpo-aberto ao movimento da criação de conceitos. (DALAROSA, 2011, p.18)

A grande diferença, na oficina de escrituras, portanto, é que o objetivo de sua realização não é voltado para a produção da língua majoritária, mas para a possibilidade de pensar, ler e escrever com a vida e com o corpo. Com esse objetivo, as oficinas buscaram conectar diversos saberes, mobilizando problemas, histórias, desejos, ritmos, aventuras, dentre outras fruições de igual importância no processo. Para a organização das oficinas, foram formuladas ideias, ações e planos de aula, mas não houve a elaboração de um cronograma bem detalhado ou objetivos pré-definidos, uma vez que as escrituras também são cartográficas. As experimentações apresentadas não buscam generalizar ou mostrar qualquer tipo de “comprovação” de um método ou metodologia, mas de provocar novas reflexões e caminhos no ensino da língua(gem).

O conceito de escritura mobilizado nas oficinas foi operado a partir dos apontamentos de Corazza, o que o insere numa dimensão imaginativa mais ampla e frutífera, remetendo-o a uma “escrita-pela-leitura” ou uma “leitura-pela-escrita”. A partir dessa ótica, o texto é tomado como uma passagem sempre aberta às interferências do escritor, isto é, sempre suscetível a outros modos de ler e de escrever, ganhando existência à medida em que se relaciona com outras significações; com o fora; com o fluxo de múltiplas paisagens etc.

As escreleituras reunidas, recortadas e amarradas, aqui, são apenas capturas de fragmentos dos momentos e das experiências moventes; de devires. Não é tão fácil capturar momentos, mais ainda quando os tomamos como transdutivos, mais ainda quando os tomamos a partir de uma prática de acompanhamento de processos em curso em um campo de forças. Falar em escreleituras transdutivas envolve permitir, no campo da leitura e da escrita, uma relação com zonas de não-formas; não-formas de sujeitos e não-formas de objetos. Por isso esta seção foi denominada como capturas de escreleituras! Por isso, sua relação com o conceito de devir!

Aqui não cumpru analisar, circunscrever, rotular, justificar ou evidenciar algo sobre a metodologia dos exercícios linguísticos mobilizados, mas descrevê-los como acontecimento. O mesmo ocorreu com as produções textuais coletadas, foi necessário experimentá-las, estar *com* elas, escrever *com* elas. Para que essa experimentação fosse possível, também foi necessário desenvolvê-la como um processo no qual aquele que pesquisava pudesse devir escreleitor também. Essa necessidade não foi constata naturalmente; houve um cuidado poético, com uma ética, estética e política do devir; do inominável.

Desse modo, as escreleituras e acontecimentos apresentados doravante, foram acompanhados a partir dos seguintes aspectos:

- Eixos mobilizados nas oficinas: práticas de imersão na polifonia dos textos visuais; práticas de produção de escreleituras espontâneas; vivência de diferentes dispositivos, espaços e experiência para correlacionar a leitura e a escrita às problematizações do vivido e às sensações, afetos e pensamentos (relacionados à música, à arte, à culinária, ao cinema e ao digital).
- Participantes das oficinas: alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Características comuns às experimentações realizadas pela pesquisadora: considerações descritivas, explicativas, argumentativas e poéticas junto às fotos, aos vídeos e às produções digitalizadas, mobilizando, por vezes, um modo criativo de escrita matizada na qual as escreleituras dos participantes são mescladas com as da autora.

6.1 Devir-fuga: signos secretos

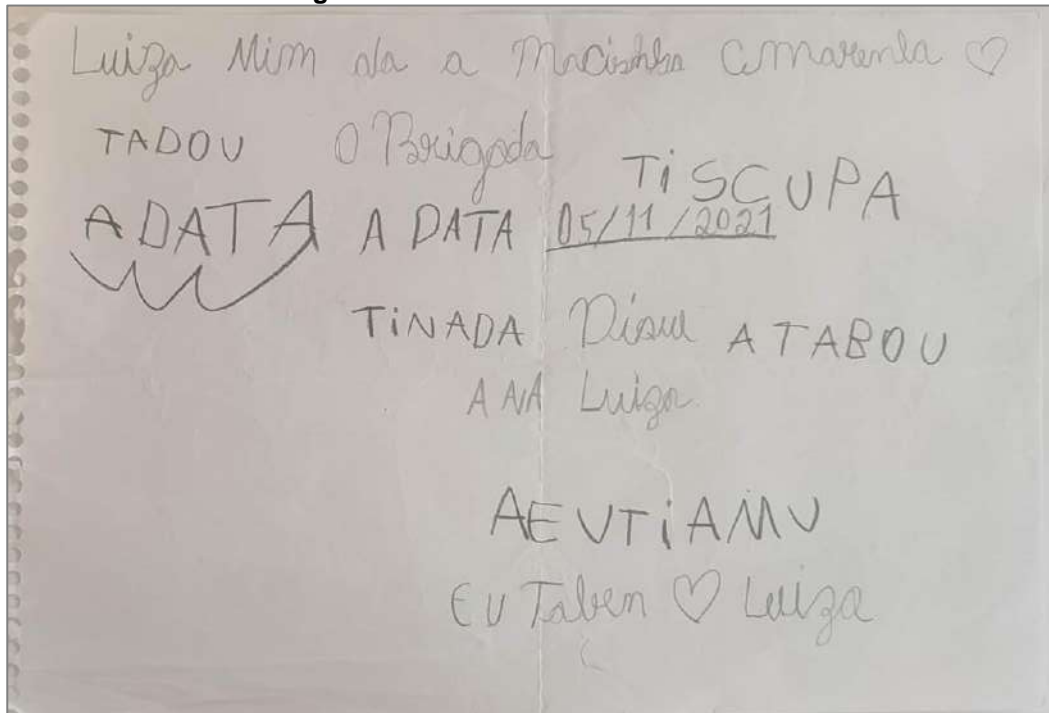
escreleituras
só poderiam ser simbiose
no papel sedutor
com olhos investigadores
com (des)encontros fugazes
com sussurros secretos
com a necessidade inevitável
com o redemoinho de emoções
na transdução de signos

Este subtópico, a partir da produção que o integra, não se trata, exatamente, de uma oficina, mas surgiu como experiência primeira para a seguinte constatação: ainda que tentemos interromper, por arrogância, ignorância ou displicência, as escreleituras transdutivas sempre buscam acontecer; sempre buscam escapar pela e a partir da representação. O conceito de escreleituras transdutivas, portanto, é factual. Os sujeitos e os objetos sempre buscam forjar encontros, de algum modo, numa zona estrangeira à da representação e, ali, estabelecem relação e comunicação. Isso poderia acontecer mais vezes, mas o fluxo é cortado pelas políticas representativas.

Vejamos a produção a seguir, o comentário e os registros convencionais da pesquisadora a seu respeito.

O sinal toca. As crianças pegam seu material e saem. Cansada, também pego meu material e me preparo para sair. Ao chegar à porta observo o papel amassado com sinais de rabiscos jogado no chão da sala. Lembro-me: “elas terminaram suas atividades rapidamente, depois ficaram cochichando e trocando papel entre si”. Percebi o que estavam fazendo e lancei um olhar questionador em sua direção. Elas responderam com sorrisos e olhares desconfiados. Eu repliquei com sorriso e olhar de consentimento. Ao final da aula, amassaram o papel e o colocaram embaixo da mesa.

Figura 20 - rascunho de conversa



Fonte: Acervo da Autora.

Registros convencionais interpretados/elaborados pela autora:

- __ Luiza, me dá a massinha amarela.
- __ "Tá dou".
- __ Obrigada.
- __ Desculpa. De nada, "acabou".
- __ Aaah, Luiza...
- __ Ah! Eu te amo.
- __ Eu também, Luiza.

A partir de signos, afetos e perceptos, a linguagem passa a ser concebida além da sua função representativa. Seus sentidos vão além dos axiomas, da palavra de ordem. A comunicação, na produção apresentada, é conduzida pelo desejo do encontro de fluxos, não pela falta; por meio dela, as interlocutoras fazem a língua acontecer, percebendo os ruídos e resolvendo as problemáticas. O desejo é vivido enquanto excesso afetivo rumo a novas individuações, a novas concretizações linguísticas num campo de tensões e de potencialidades.

6.2 Devir-soltura: os inomináveis

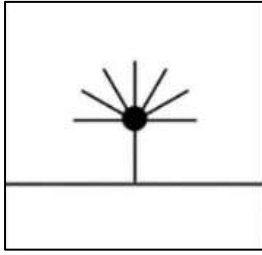
O decreto dos códigos cansa
vigam-se as curiosidades
a fantasia entra na roda
ali bailam os inomináveis
na imaginação
na fluidez do criativo
no flamar da heterogeneidade
na soltura do desejo
no querer-fazer da possibilidade
pela boca livre

É preciso saber que se pode supor e criar, e que se pode aceitar as suposições e as criações do outro. A experiência com os *doodles*⁴³ permite perceber a diferença do olhar do outro. Uma preocupação que sempre arroteava nossas aulas iniciais era com o que se julgava como correto ou errado. Não ousou dizer que essa preocupação é totalmente prejudicial, mas para realizar um trabalho transdutivo, surgiu a necessidade de possibilitar com que as crianças pudessem ver uma abertura para questionamentos, diálogos, indagações e criações.

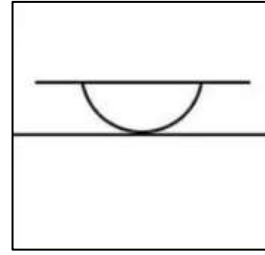
O processo de alfabetização é permeado por significações fixas, pois visa a decodificação como principal objetivo no início do percurso da aprendizagem linguística; por isso, somos tão preocupados em fazer com que a criança internalize as letras e seus sons para nomear as coisas. Com isso, raramente as deixamos inventar; talvez seja uma questão de atitude ou de formação ou de cultura etc., mas é preciso exercitar muito o olhar para desencadear uma perspectiva transdutiva.

A seguir, mostraremos as respostas dadas na brincadeira realizada com os *doodles*. Nessa brincadeira, as imagens foram dispostas na lousa e cada criança participou, dando sua hipótese acerca do que poderia ser o desenho.

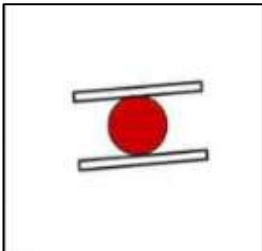
⁴³ Doodle é um recurso de desenho animado criado por Roger Price em 1953. A palavra *Doodle* sugere o *no sense* na junção das palavras *drawing* (desenho) e “*ridle*” (enigma).



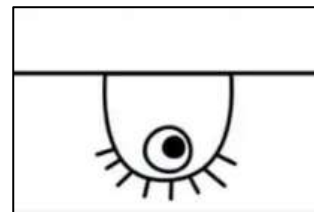
flor
cabelo
ventilador
pé de galinha
um galo
o sol
uma árvore sem folhas
luz



língua
uma boca
melancia
uma panela
uma bola furada
barriga de galinha
pneu de carro
um chapéu de cabeça
para baixo



uma bola
um olho fechado
uma bola passando pela
rampa
uma bola entre duas
tábuas
uma bandeira
uma bandeira do Japão
uma câmera
uma boca de fogão



besouro
olho
alienígena
olho com cabelo
uma galinha
cílios
uma barata

__Mas, e aí? Qual é a resposta certa?

Jocosos inomináveis! Não há respostas certas nesta festa. A criatividade é a anfitriã! O convite é para inventar! Qualquer coisa possível, especialmente aquelas absurdas. Nessa brincadeira, os signos errantes fizeram festa! Voamos por entre inomináveis! Ora, todos sentiam que podiam! Com as crianças, a festa foi muito mais divertida! E... por quê? Deleuze e Guattari perceberam: a criança realiza uma conexão intensa com o mundo, por isso é capaz de abrir passagens para pensar possibilidades com maior dimensão do que os adultos, cujos corpo e pensamento estão mais endurecidos aos encontros e aprisionados por práticas cristalizadas.

As crianças são capazes de experimentar o nomadismo do pensamento, da imanência do corpo e dos afetos no plano da produção de existências. Elas operam nos entremeios e nas intercessões potentes. Na festa com os *doodles*, o movimento transdutivo produziu experiências de dissolução de classificações presentes na realidade linguística. É nessa perspectiva que se pode falar de um devir-criança que atravessa e irrompe com os modos enrijecidos de experimentar os processos linguísticos.

Os *doodles* soltam as possibilidades; empoderam a liberdade. Como encontro harmonioso, da experiência com os *doodles* passamos à leitura do livro *Marcelo, Marcelo, Martelo*, de Ruth Rocha (1976), para discutir a respeito da linguagem. A partir dessas atividades, sempre que surgia a uma oportunidade, passamos a substituir velhos dizeres, como “não sei como se escreve”, “tô com medo de errar” e até mesmo o silêncio tácito repressor, por expressões como “eu ainda vou aprender”, “todo mundo erra”, “é para isso que serve a borracha”, “eu posso criar”, “pelo menos ele tentou”, “eu que inventei” – o devir-soltura na linguagem encoraja a criação e o enfrentamento dos fantasmas; permite a voz; arranca o medo.

6.3 Devir-aberrância: nasce uma jacore de fogo

deixem-me voar
por terras
e subterrâneos
no ar
no céu
no lar
no seio
na luz
no breu
no sonho
no traço
na dança
no fluxo
no sim
no não
nas venturas
nas imprudências
nas deiscências
no fora
à deriva
nos ventos e correntes
nas fronteiras
no desejo
no caos
nas aberrâncias
no devir
na realidade
na velocidade
na vida
da minha língua

Era uma vez uma jacore de fogo que surgiu de repente... não foi do nada, mas lá da terra caóide; para onde são banidas as aberrâncias das línguas aladas. Isso aconteceu numa tarde e num espaço apertado. Inquietude constante. Intensidade. As mesas foram organizadas; eram muitas espalhadas, por que não uma só mesa múltipla de singularidades?

O sinal investigado era o da cedilha. __Aquele que parece um rabinho na letra? Sim...Pois é... Alguns olhos estavam bem atentos a ele. Outros, nem tanto.

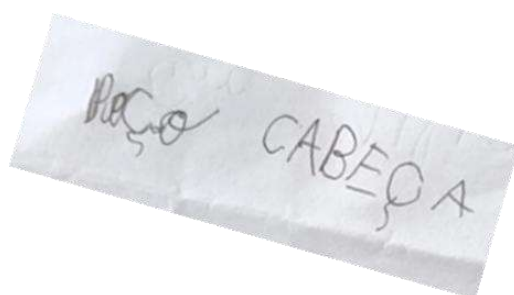
No meio da investigação, uma ideia! Que tal um desenho? Ou um poema...? ou uma história...?

Palavras e desenhos começaram a jorrar.

Mas pareciam tão murchinhos, miúdos e maltrapilhos. Eram de uma sem-gracice aguda!



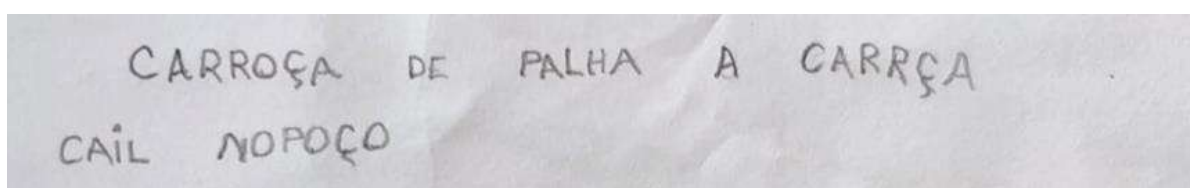
Cabeça e pescoso



Pescoso CABEÇA



Poço



CARROÇA DE PALHA A CARRÇA
CAIL NOPOÇO

Foi preciso chacoalhá-los; brincar com aqueles desenhos e palavras... inventar histórias sobre eles; experimentá-los...

__A menina estava em cima da carroça do Benjamim,
a carroça disparou e caiu no poço do Matheus,



o poço do Matheus estava muito escuro...

então ela viajou e caiu no poço na Júlia,
que estava cheio de corações...

no poço da Ana Júlia a menina encontrou

“It, a coisa”, Uiii!

Ela se assustou e foi para outro poço...”



O riso corre solto...

__ Tia, o meu poço vai ser mágico!

__hum...então agora a menina foi para
o poço mágico da Eliana!

O que será que tem nele, gente?!



Luiza, que havia desenhado apenas uma menina, logo ficou animada, escreveu uma história e me mostrou, comecei a lê-la:

__“A menina caiu no poço e viu um jacaré, o jacaré comeu ela...” Puxa, Luiza!
A história acabou! A menina morreu, gente! Ahhh, agora a história acabou”

Caio sorriu, começou a escrever e logo me mostrou, passei a ler:

__“No poço caiu Luiza”...Como assim? __ havia um código secreto:

__Tem que ler de baixo pra cima...

__Aaah...Entendi! “Luiza caiu no poço, no poço tinha um jacore”!



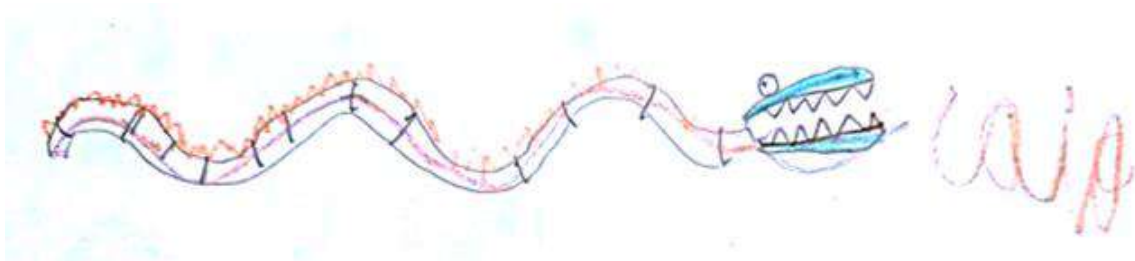
Caio se esconde atrás da porta enquanto eu leio sua história. Ao ouvir o que eu li, ele mesmo dá muitas gargalhadas e, estranhado com sua produção, diz:

__ *Jacore?* O que é isso? Jacore?

Outra professora entra na brincadeira e diz:

__ *Ah... talvez seja um jacaré misturado com uma cobra!*

Caio continua rindo muito e então desenha uma “jacore”: uma cobra de fogo misturada com jacaré. Depois acrescenta ao seu texto: “era uma cobra”.



Enquanto estou brincando com a história de Caio, Luiza muda o final da sua!

__ *Tia, agora lê aí!*



__ Ahhhh! A menina ressuscitou! A história vai continuar!

No devir-aberrância a língua(gem) é desterritorializada. É preciso dar lugar ao conceito de ensino de língua(gem) enquanto práticas linguageiras libertárias voltadas para a criação de novos sentidos e novas realidades. Se não ocorrerem práticas linguageiras libertárias, os estudos sobre a língua(gem) ficaram presos na representação. É preciso permitir ao aprendiz, sempre que possível, a liberdade de aprender e agir na e com a língua(gem), vivenciando esse conhecimento de modo profícuo e expressivo.

6.4 Devir-transcriar: escrituras transformadas⁴⁴

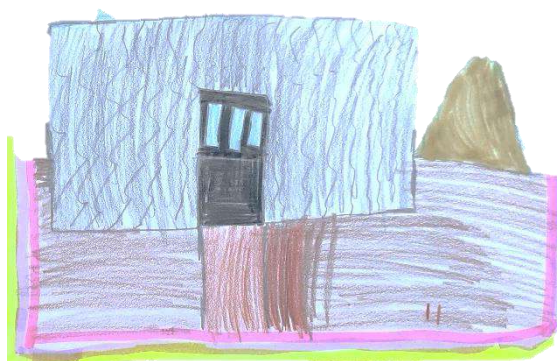
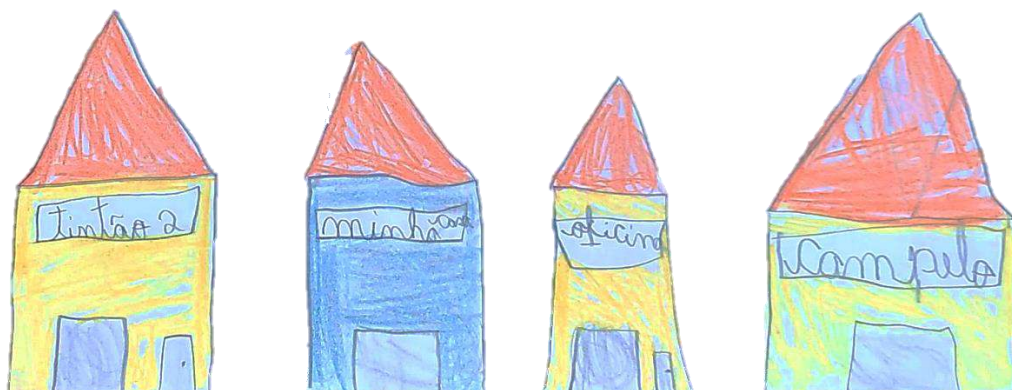
eixos multisseriados
a foto
a música
o filme
a fala transformada
a escrita transformada
o desenho transformado
o papel transformado
a tela coletiva
o texto coletivo
o corpo coletivo
vibrações simbióticas
a linguagem infinita
o devir infinito
o acontecimento em *transmeios*
transmeios vivos
o acontecimento em *transignos*
transignos interativos
transignos camaleônicos
transignos-sete-vidas
transignos mestiços
transignos estrangeiros
“QR Code”
pequenas portas
beba-me e entre



⁴⁴ Aponte a câmera do seu celular para as janelas virtuais desta seção. Os vídeos apresentados nesta seção foram postados no *YouTube* na modalidade de vídeo não listado.

6.5 Devir-evocar: escrituras de onde moro

Letras, cores, números, árvores, prédios, sons, carros,



um monte de areia,

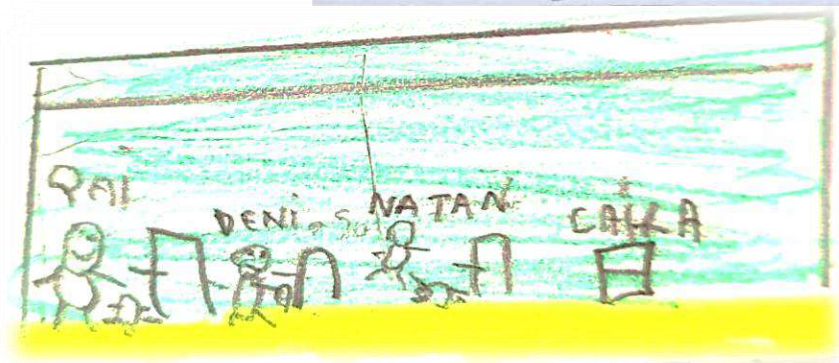
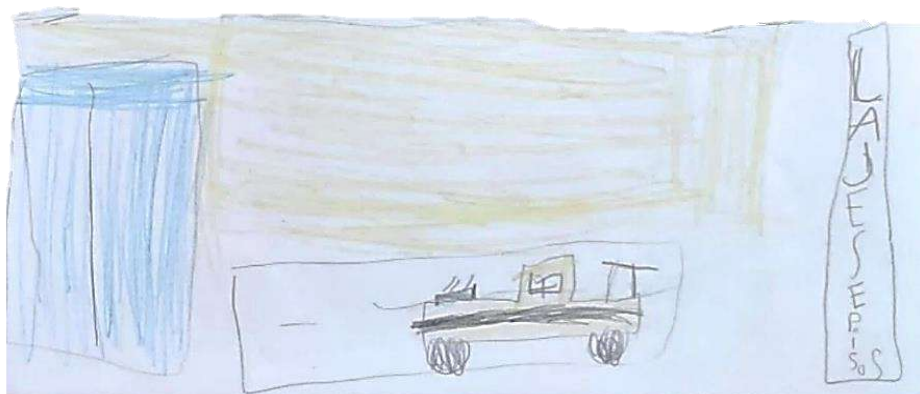


uma antena parabólica,



um bar,

uma loja de pisos,

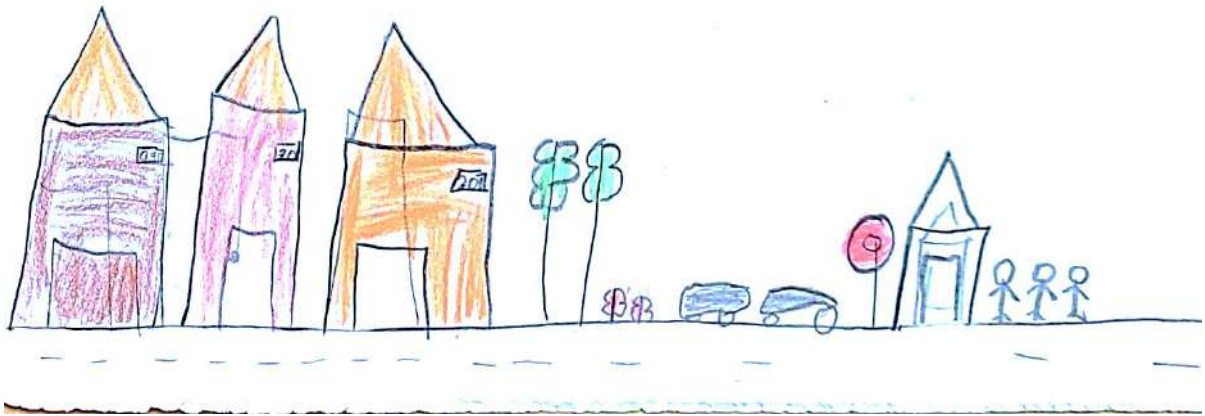


família, vizinhos, amigos da rua,

a rua,



um açougue, uma panificadora, uma igreja Quadrangular...



e mais um monte de coisas sobre um lugar de infância que, se a gente procurar bem, estão vivas na memória de qualquer pessoa.

transignos correntes
memória que recorda
percepção que acorda
atenção que relaciona
afetos que permeiam
paisagens provisórias

Um lugar de infância nunca é o mesmo depois que cresce; e talvez tenha sido lugar apenas na imaginação. Todos concordam que devemos ensinar as crianças a perceberem os lugares nos quais habitam e convivem; sua localização no espaço, em termos pedagógicos. Mas como podemos fazer isso sem a sombra de uma estratégia para conhecer números e letras? Quantos traços, afetos, cores, sentidos e outros tantos perceptos são esquecidos no processo?

Quando a criança desenha e/ou escreve algo, ela está sentindo e vivendo o que fez; quando mostra sua realização ao professor, quer que ele sinta o mesmo. Cada detalhe importa. A verdade é que toda criança transcria; embora nem todo professor perceba. Devir-evocar é fazer jorrar signos interligados, vividos, sentidos – transignos que já ocorrem e que podem ser expressos.

6.6 Devir-afecção: toda de sorte de palavras saborosas!

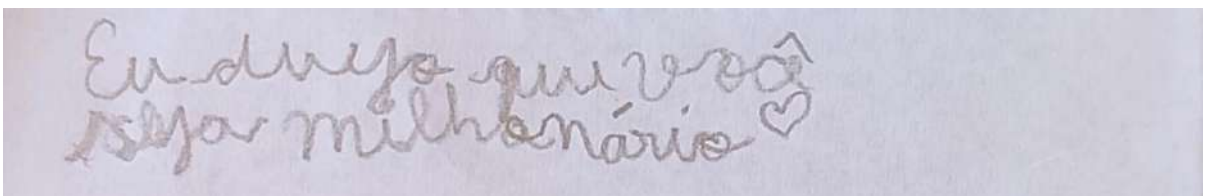
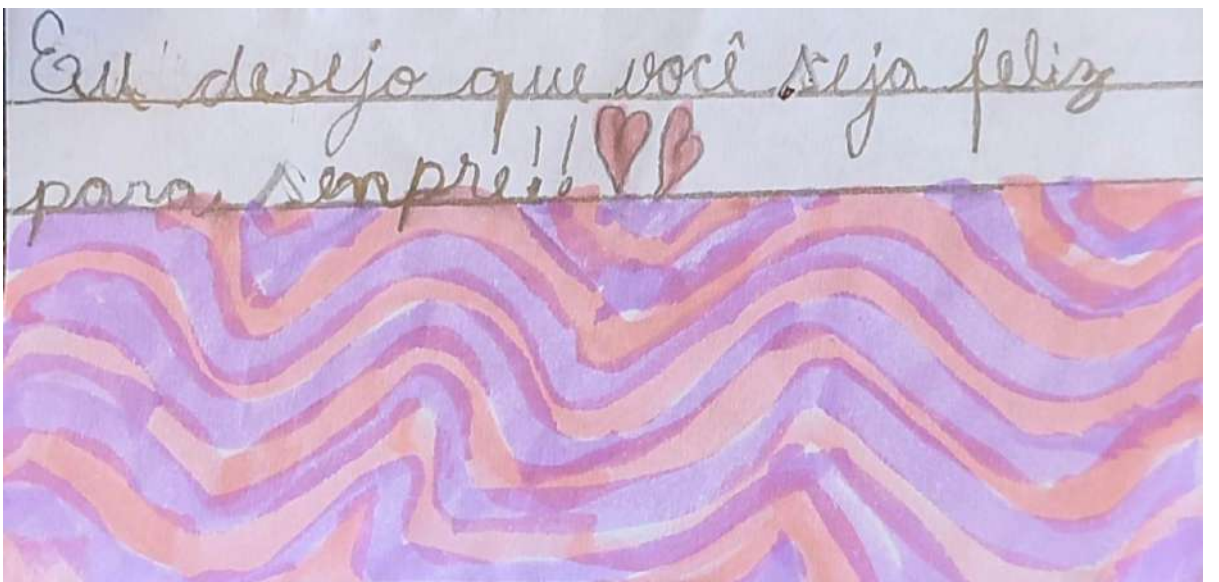
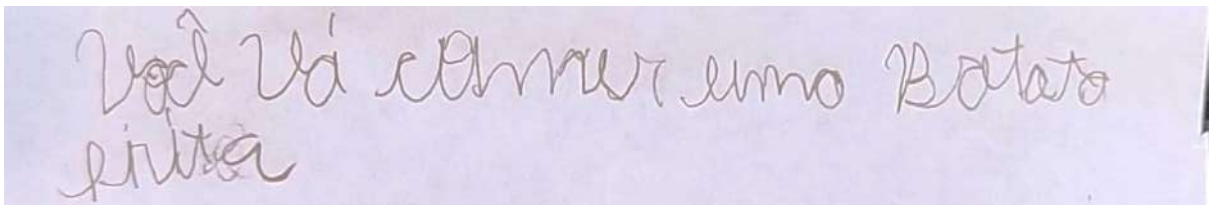
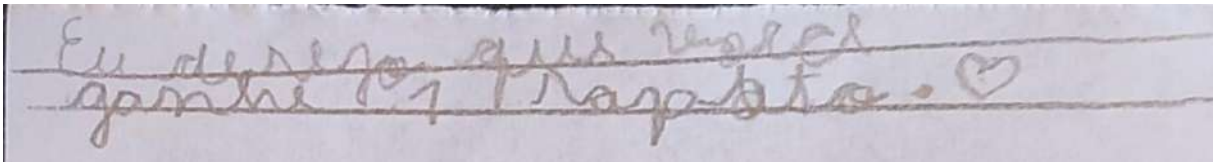
Figura 21 - produção de biscoitos da sorte⁴⁵



Fonte: acervo da autora.

⁴⁵ Para essa atividade, foram produzidos biscoitos na sala de aula e distribuídos, posteriormente, junto a pequenas mensagens escritas pelos alunos. A atividade envolveu alunos de outras salas e os funcionários da escola.

Mensagens produzidas:



Cuidado Para não morrer!!

você não terá mu
ta sorte pegue ou
tro papel

Eu desejo que você
você vai ganhar na loteria
a qualquer m

Eu desejo que você
que você tenha um
carro

Ao contrário com breca
um novo amigo

Eu desejo que você fique
milionário

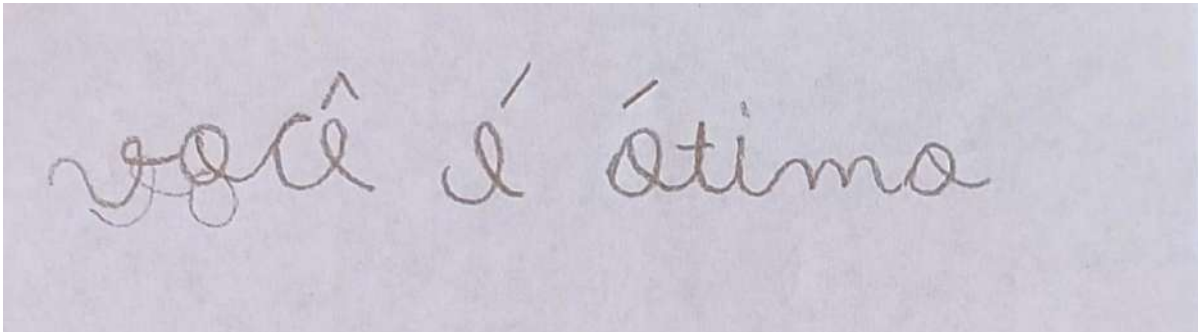
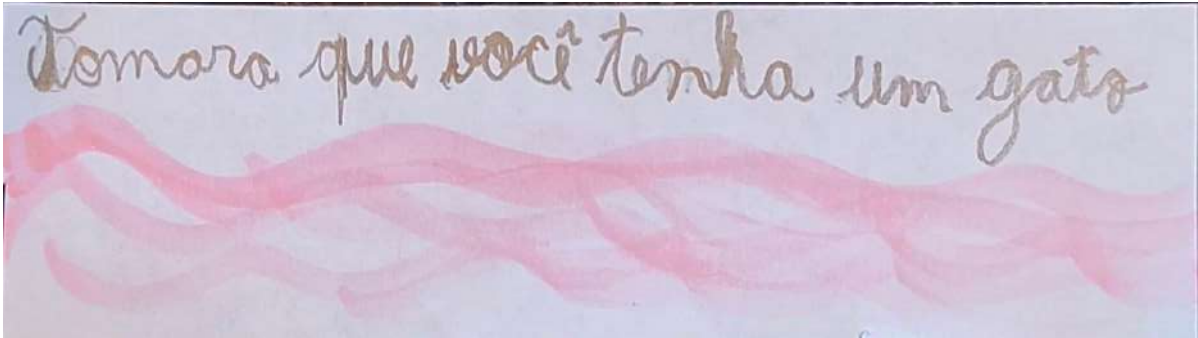
você vai achar
um real na rua

Eu desejo ~~1000~~ ~~mil~~ mil \$
um dia

Oh Você tenha um papagaio
lindo



Eu desejo que você
no crenganha um pa-
patines



afecções coletivas saltam
a partir da mão, da técnica, do sabor
no desejo de estar com o outro
com seu sorriso
com sua surpresa
com seus sentimentos
com seu paladar
com sua ventura
criando vibrações
afetuosas
espirituosas
francas
encorajadoras
devindo afecções-abrigo
o outro é o leitor esquivo
não possui rosto
não possui forma
ele é o risco de uma possibilidade
possibilidade de encontros
efeitos e afetos

6.7 Devir-outro: envio de afetos⁴⁶

Figura 22 - cartas coladas no caderno

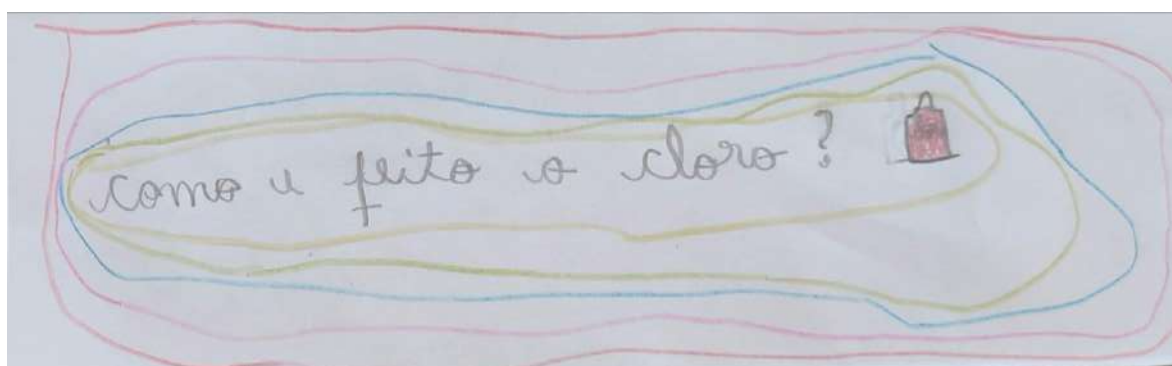
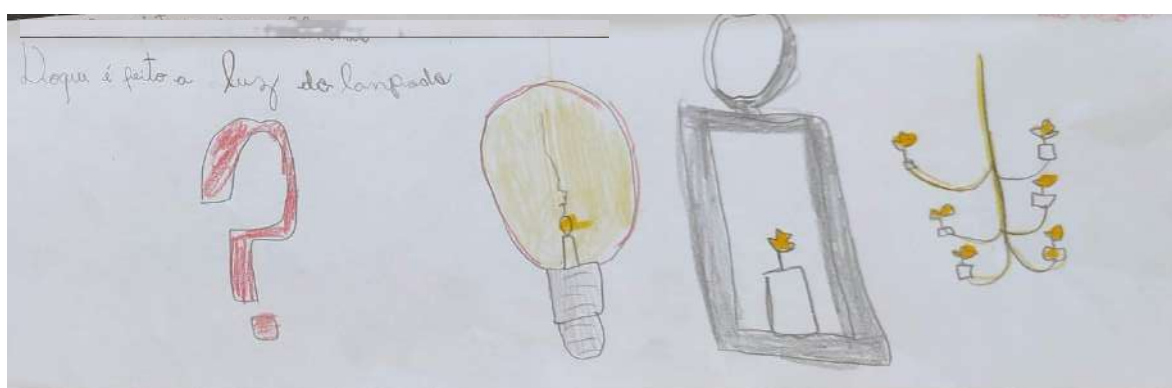
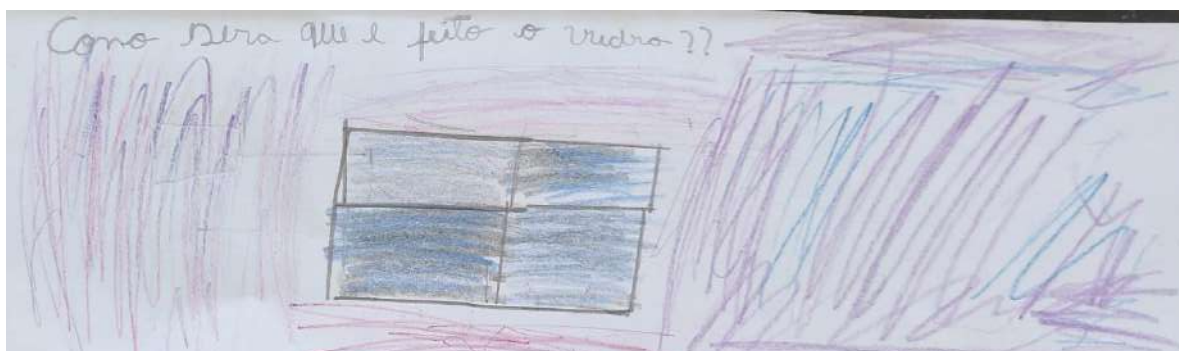


Fonte: acervo da autora.

o outro existe, é incrível notá-lo
ele está, ele acontece
em um outro espaço
em outro tempo
com outro nome
com outra cultura
com outra língua
com sua diferença

⁴⁶ Para essas escrituras, cada aluno foi convidado a elaborar quatro cartas destinadas a colegas distintos, não a colegas próximos, mas àqueles que, por ventura, não foram contemplados por alguma palavra afetuosa de sua parte. Nessa atividade, muitas crianças se surpreenderam, pois achavam que não receberiam carta alguma, outras puderam pedir perdão, outras até choraram. Os conteúdos das cartas não foram todos expostos por consideração a questões pessoais.

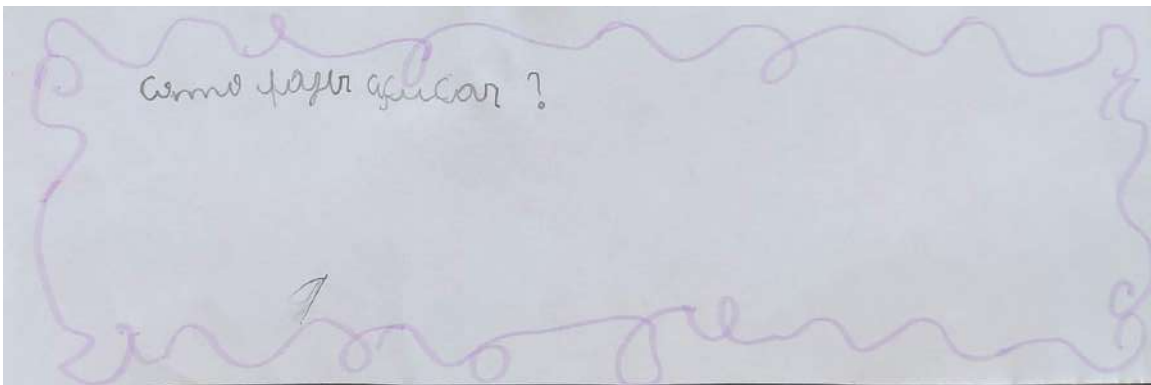
6.8 Devir-filósofo⁴⁷



⁴⁷ Para essas escrituras não foi elaborado plano de aula, a ideia surgiu entre nós num dia qualquer, no qual estudávamos sobre pontuação e, de repente, as perguntas começaram a aflorar. A partir daí, surgiu o seguinte combinado: escrever perguntas e sorteá-las semanalmente para respondê-las por meio de pesquisas na internet.

Porque que cuando a cometa viene nos apaga e a lapiz
apaga







Cinda existe máquina do tempo?

capturas de perceptos
traços de um pensar
perguntas-máquinas
andanças do pensar
convites a devires
aberturas lembradas
oportunidades de expressão
de pensamento
de problematização
de mapear
uma geografia de constelações
constelações afetivas e ativas
dando luz à(s) realidade(s)
aos sentidos
ao no-*sense*
às invisibilidades cotidianas
aos dizeres obstruídos
às cimas dos olhos
às zonas do não-saber
às passagens para o conhecer

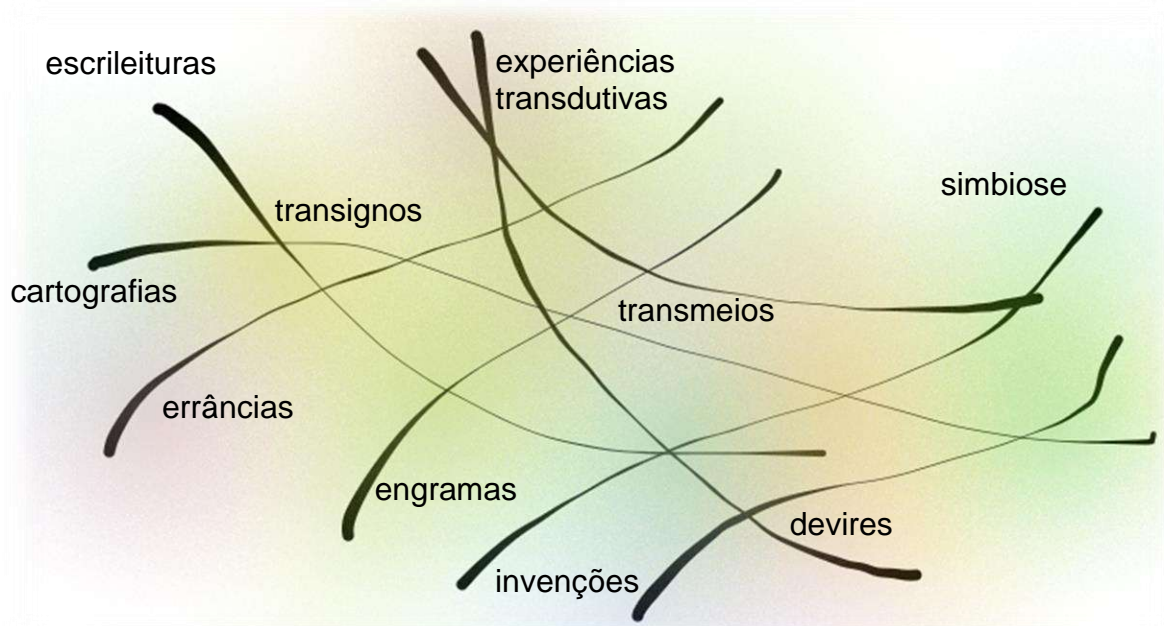
DEVIRES

Com este estudo, buscamos perceber caminhos para desterritorializar as práticas de ensinanças da leitura e da escrita das abordagens e/ou métodos tradicionais calcados na linguagem representacional, especialmente aqueles envolvidos pelas formas de raciocínio dedutivo e indutivo – formas clássicas de raciocínio lógico –, considerando que essas abordagens possuem, ontológico e epistemologicamente, um caráter reducionista que subjuga a produção de conhecimento à sentença da representação. Para tanto, a proposta consistiu em incorporar a essas ensinanças possíveis maneiras de lidar com a língua(gem) de modo transdutivo, por meio da cartografia, a partir de uma relação entre o pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Gilbert Simondon.

As problematizações e teorização inerentes ao estudo iniciaram-se a partir de especulações sobre educação e ensino de língua(gem) realizadas entre estudiosos, pesquisadores e professores da área, dando continuidade como pesquisa interventiva na Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz, situada em Araguaína-TO; e culminando na realização de Oficinas de Escriteiras com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na construção de pistas teórico-cartográficas percebidas durante o desenvolvimento da proposta.

As principais problematizações mobilizadas durante o estudo foram as seguintes: a) como fazer com que a indução e a dedução deixem de predominar no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita? b) como conduzir a criança através dos fatos, das leis e da repetição sem fechá-la nessa estrutura? c) como incentivar a criança a transgredir de modo transdutivo por meio da cartografia? Na tentativa de encontrar possíveis resoluções para tais problemáticas, ao longo dos seis capítulos, apêndices, anexos, (des)vazios e a-significações que compuseram o estudo, foi possível traçar, a partir do encontro com diversos autores, uma paisagem conceitual em torno de uma educação-cartografia-transdutiva voltada para o ensino e para a aprendizagem da leitura e da escrita:

Figura 23 - paisagem conceitual



Fonte: elaborada pela autora.

A experiência de conviver no território escolar e lidar com o processo de alfabetização e letramento por meio da paisagem conceitual apresentada acima fez perceber que os resultados dessa experiência foram, muitas vezes, imateriais. O que se pôde concluir sobre este estudo, portanto, foi, decididamente, sobre a natureza e a necessidade do devir; do devir-escreitor. Sobre a necessidade de libertar a vida no processo da escrita, rompendo com as sentenças que a aprisionam e libertando, também, o escreitor, as diferenças e as possibilidades.

Não conveio apresentar um método definido e aplicável às ensinanças da língua, mas apontar para a necessidade de perceber que, apesar das represálias impostas pela linguagem representacional, a transdução ocorre no curso da aprendizagem da criança, cabendo a nós, educadores, construir e refinar uma prática pedagógica cada vez mais voltada para intermediar nesse processo e não para manipulá-lo por meio de discursos e estruturas homogeneizantes – linhas codificadas para controlar e disciplinar a leitura e a escrita, demarcando espaços, sujeitos e verdades universais.

Ao longo da experiência – desde as especulações realizadas entre professores e estudiosos na área até a convivência no campo da pesquisa – foi possível compreender que, assim como na cartografia, o processo de (des)formação do

professor, em relação às verdades que circulam no meio pedagógico, é, sobretudo, uma questão de aprendizado. Um aprendizado que busca, na própria experiência, problematizar o modo como o território escolar funciona e se movimenta, desconfiando das verdades superficiais e dominantes, posicionando-se como agente de enfrentamento em prol de uma pedagogia que contemple as diferenças e as minorias. É na linha de frente desse enfrentamento, que o educador encontra caminhos para atuar nas questões ontológicas e epistemológicas do sistema educacional.

Nesse processo de enfrentamento, o educador pode encontrar outra ética de existência, outras forças de vitalidade política e artística, ao pensar de outra forma, fora dos códigos representativos que cercam a realidade. É por meio do pensamento do fora que se realizará o deslocamento da linguagem representacional no processo de alfabetização. Isso porque os fluxos desterritorializantes desse pensamento provocam desvios e subvertem as verdades solidificadas do fazer pedagógico, fazendo a escrita escorrer pelas frestas do significante e do significado.

As pistas forjadas neste estudo foram aquelas encontradas e transformadas no próprio curso da experiência, com refinamento a atenção e da percepção pedagógica, com a criação de problemas, com a experimentação de múltiplos vetores, paisagens conceituais e dispositivos mobilizados ao longo do caminhar. Desse modo, as pistas apresentadas serão experimentadas e transformadas conforme o olhar de quem, porventura, atravessar por elas, desejando ou não assumir a cartografia como direção metodológica – ora, devemos lembrar que ser educador-cartógrafo é também ser um inominável. Isso quer dizer que a questão não é, necessariamente, assumir ou adotar um modelo teórico-metodológico, mas compreender que o processo de conhecer diz respeito à (des)formação de uma posição em relação ao mundo e a si mesmo.

Essa compreensão é imprescindível no que refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. O sentido de nossas atividades humanas é estar em comunhão com a vida, da forma como a vivemos e não exatamente como é representada. A oficina de escreituras foi caminho fecundo para evidenciar essa concepção, através do modo como a língua viva escapa das representações; da forma como os signos dançam no encontro dos sentidos, criando as metamorfoses mutantes; da liberdade de perambular por transmeios, errâncias e inomináveis; da maneira como a escrita é transformada pelas redes rizomáticas do digital; dos caminhos pelos quais os engramas são fortalecidos e expressados na linguagem; das afecções lançadas pela

possibilidade de estar com o outro. Daí as forças da escrita e da leitura escorreram, rompendo as barreiras da reconhecimento e da linguagem representacional.

Portanto, a transdução, no processo de alfabetização e letramento, é significativamente experimentável a partir de uma ética, estética e política do inominável, a respeito do ser, do tempo, da língua e do pensamento. Essa relação, é preciso enfatizar, assume, com ousada amplitude, uma forma de aprender e educar que se compõe com a vida, estando sempre receptiva às linhas já territorializadas, mas, simultaneamente, alerta a estas, permitindo devires. Ora, assim como as representações, os devires também nos querem; ambos nos movimentam; são intrínsecos a nós. Diga-se de passagem, discute-se essa dicotomia somente por hábito, ela mesma não existe. A relação apenas acontece.

REFERÊNCIAS

ABREU, O.; ONETO, P. D. Deleuze e a crítica da verdade. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, dezembro 2014. 142-159.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. D. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

BAMONTE, J. L. B. M.; SARZI-RIBEIRO, R. A. **Intertícios da Pesquisa nas artes visuais**. Bauru, SP: Canal 6, 2017.

BARROS B., R. B. D.; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 172-200.

BARROS, L. P. D.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. K. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BRITO, M. D. R. D. Rostidade e Educação. **Arteriais**, 2017. 142-152.

CANTÓN, T. C. A. Transducción y tiempo. In: GAONA, S. G.; ZARETTI, A. **Errancias: corporalidad, información, experiencia**. Neuquén: Centro de Estudios en Filosofía de la Cultura, 2015. p. 101-133.

CARROLL, . L. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CAUQUELIN, A. **Frequentar os incorporais: contribuição a uma teoria da arte contemporânea**. São Paulo: Martins, 2008.

CHABOT, P. **A Filosofia de Simondon: Entre Tecnologia e Individuação**. Nova York: Bloomsbury, 2003.

CHAUÍ, M. **Filosofia: Novo Ensino Médio**. São Paulo: Ática, v. Único, 2002.

CORAZZA, S. M. O docente da diferença. Currículo, diferenças e identidades. In: **IV Colóquio LusoBrasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares**, Florianópolis, setembro 2008. 91-110.

CORAZZA, S. M. **Os cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação**. Porto Alegre: Sulina.: UFRGS., 2008.

- CORAZZA, S. M. **Os cantos de Fouros**: Escrita em filosofia-educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- CORAZZA, S. M. O sonho da docência: Fantástico Tear. **Porposições**, Campinas - SP, 2021. 1-29.
- DALOROSA, P. C. Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. In.: HEUSER, E. M. D (org). **Cadernos de Notas 1**: projeto, notas & ressonâncias. Ed. UFMT, Cuiabá, 2011.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo., 1974.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'água, 2000.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; & PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, v. 1, 2011a.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, v. 3, 2011b.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e Esquizofrenia. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, v. 3, 2011c.
- DESCARTES, R. **Meditações**. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- DOMINGUES, I. A tecnologia na ótica de Simondon. **IHU - Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 21 outubro 2013. 66-77.
- ESCÓSSIA, L. D.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.
- FARIA, J. N. D. Visualização de dados para a promoção da experiência histórica: experiência e/ou individuação no processo de aprendizado, invenção e/ou significação. **SIGRADI - XVIII Congresso de la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital**, dezembro 2014. 596-600.
- FOGAZZI, S. V. **Da sensação**: fragmentos e cronocrônicas de uma professorartista. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.: [s.n.], 2013.
- FOUCAULT, M. Entretien avec Michel Foucault.. In: **Dits et écrits**, Paris: Gallimard, 1994. 41-95.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. 1ª. ed. São Paulo: 34, 1992.

HENRIQUE. **Deleuze Devorador de Spinoza**: Teoria dos Afectos e Educação. São Paulo: FAPESP, 2015.

JOSELYN, A. S.; TONEGAWA, S. Memory engrams: Recalling the past and imagining the future. *Science*, 2020. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7577560/>>. Acesso em: 11 dezembro 2022.

KASTRUP, V. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2000. 373-382.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, V.; BARROS B., R. B. D. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

KASTRUP, V.; BARROS, L. P. D. Cartografar é acompanhar processos. In: KASTRUP, E. P.; KASTRUP, V. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

LANDINI, J. M. Ciclotrama 241 (superestrato). **Zipper Galeria**, 2021. Disponível em: <<https://www.zippergaleria.com.br/artists/31-janaina-mello-landini/works/10484-janaina-mello-landini-ciclotrama-241-superstrato-2021/>>. Acesso em: 20 dezembro 2021.

LEVY, P. A nova relação com o saber. In: LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 157-167.

MANCINI, E. **O Capitalismo Atual e a Produção de Subjetividade**. Conferência de Abertura da V Semana de Filosofia da UFES. São Mateus: [s.n.]. 1998, s.p.

MARTINS, M. A. Aprendizagem da Ortografia. In: ALVES, R. A.; LEITE, I.; (ORGS) **Alfabetização baseada na ciência**: manual do curso ABC. Brasília: Ministério da Educação (MEC) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2021. p. 63-86.

MATOS, S. R. D. L. **Alfabetização e Escrita**. Caxias do Sul - Editora da Universidade de Caxias do Sul: Educus, 2009.

MATOS, S. R. D. L. Uma expressão de escrita na alfabetização. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro 2014. 1-27.

MONTEIRO, A. V. Simondon e a Possibilidade de uma visão Ontológica da Educação Contemporânea. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, jan./jun. 2012. 171-185.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVES, J. P. **O apelo ao objeto técnico**: a perspectiva sociológica de Gilles Deleuze e Simondon. 1ª. ed. [S.l.]: Campo das Letras e o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2006.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de.; **Língua-ovo**. João Pessoa: Ideia, 2021.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de.; COSTA, P. V.; SILVA, R. S. **Arte-cartografia**. Lisboa: Ideia, 2020b.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de.; COSTA, P. V.; SILVA, R. S. **Educação-cartografia**: possibilidades de agenciamentos, experimentações e devires na Educação Infantil. João Pessoa: Ideia, 2020c.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de.; COSTA, P. V.; SILVA, R. S. Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos e alagmáticos: caminhos para o letramento-cartografia. **Uniletras, Ponta Grossa**, v.43, e-16207 2021. p.1-19.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de.; COSTA, V. P.; SILVA, R. S. Gramática ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos e alagmáticos: caminhos para o letramento-cartografia. **Uniletras**, julho 2021. 1-19.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de.; DUARTE, L. D. J. A.; PEEL, M. A. F. **A experimentação das palavras**: da imagem-percepção à imagem-relação (da transdução à algamática). João Pessoa: Ideia, 2019.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de; COSTA, P. V.; SILVA, R. S. **Abecê filosófico da arte-cartografia**. João Pessoa: Ideia, 2020a.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de; SILVA, R. S. O jogo literário digital infantil. In: INOVAÇÃO, U. -R. H. E. **Infância, Artes e Patrimônios Educativos III**. [S.l.]: [s.n.], v. 8, 2021. p. 09-18.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de; PEEL, M. A. F. **Língua, gramática, Literatura e metaestabilidade criativa**. João Pessoa: Ideia, 2022.

OLIVEIRA, R. P. D.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. K. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. A cartografia como método de pesquisa-inteção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. D. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-inteção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

ROCHA, R. **Marcelo, marmelo, martelo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1976.

RODRIGUES, C. G. (.). **Caderno de notas 5 Oficina de escrituras: arte, educação, filosofia**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011.

SCHULER, B. FILOESCRITURAS COM KAFKA: experimentações no ensino fundamental. In: (ORG.), C. G. R. **Caderno de notas 5 Oficina de escrituras: arte, educação, filosofia**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011. p. 17-28.

SERRES, M. **Os cinco sentidos: filosofia dos corpos misturados**. Rio de Janeiro: Bertrande, 2001.

SHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc.**, Campinas, dezembro 2005.

SIMONDON, G. **L'individu et sa genèse physico-biologique**. Grenoble: Jérôme Millon, 1995.

SIMONDON, G. **A individuação à luz das noções de forma e de informação**. VER COM ROSÉLIA : 34, 2020.

SIMONDON, G. **Do modo de existência dos objetos técnicos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TAUBMAN, A. V. **O menino que tinha medo de errar**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

VIANA, D. A afeto-emotividade em Simondon e o conceito de desejo. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, 09 dezembro 2019. 537-561. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0100-512X2019n14403dv>>. Acesso em: 20 agosto 2022.

VILALTA, L. P. S. Ciberexistência: bem-vindo ao mundo dos cíbridos. **AVATARES de la comunicación y la cultura.**, junho 2018.

VIRILIO, P. **Estética da desapareção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

WALTER, O. K. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: 34, 2016.

GLOSSÁRIO: ENTRE MEIOS-TERMOS⁴⁸

▪ **Acontecimento**

O conceito de acontecimento foi desenvolvido pelos estoicos, e não deve ser confundido com a sua efetuação no espaço e no tempo como um estado de coisas – o acontecimento é o próprio sentido, já que pertence à linguagem – o lugar em que se diz as coisas e das coisas (acontecimento é fenômeno, já que mostra, revela e conserva as coisas). Na arte-cartografia, o acontecimento passa ao mesmo tempo pelas linguagens artísticas e pelo mundo, sendo inseparavelmente o sentido das obras e o devir do mundo; o acontecimento é um encontro com o fora – uma força ou uma vontade que leva a pensar e a criar por meio de um corte no caos (o plano de composição da arte é povoado somente por acontecimentos novéis; na arte, o que importa é a criação de novos povos, ou de novos acontecimentos). Cada percepto criado em arte se refere à construção de um acontecimento sobre o plano de composição.

No acontecimento da arte-cartografia, a gênese não é somente compreendida em seu sentido tradicional de engendramento ou de nascimento, mas é entendida principalmente em relação ao conceito de devir, de recomeço do tempo – do *aiôn* enquanto extratemporalidade (temporalidade paradoxal). Para Deleuze, o acontecimento é o que subsiste e insiste do e no mundo quando envolvido pela linguagem, tornando-se possível. Para a arte-cartografia, o acontecimento artístico-cartográfico é o que subsiste e insiste do e no mundo quanto envolvido pela linguagem artística, tornando-se percepto.

Assim, o não tempo do *aiôn* é o entretempo – é o entretempo donde nascem os devires artísticos – é o entretempo que insere a diferença no próprio sujeito. *Aiôn* é eternidade, mas não a eternidade da tradição judaico-cristã, e sim a eternidade da presença e da vivência de perceptos e de afetos, ou do presente enquanto eternidade – é um verdadeiro corte no tempo, daí a sua natureza entretemporal (entre dois tempos cortados). O acontecimento é,

⁴⁸ Esse conjunto de verbetes é um recorte do *Abecê filosófico da arte-cartografia* (OLIVEIRA, COSTA, SILVA, 2020).

então, o 'devivido' no entretempo, a introdução do fora no tempo, sendo experimentado no *aiôn* (a temporalidade do percepto, na arte; ou do conceito, na filosofia); o acontecimento relaciona o tempo com um fora que não lhe é mais exterior, nem transcendente.

- **Afeto (*affectus*)**

O Afeto diz respeito à mudança de intensidade, à variação da potência de agir e da existência. A afecção (*affectio*) se dá pelo encontro entre os corpos e, diferente do afeto, diz respeito à natureza de um corpo modificado por um corpo exterior, ou seja, a afecção não se refere ao fluxo, mas ao estado do corpo afetado; sendo concernente ao efeito, portanto, e não à causa.

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. Espinosa, 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 ideias.

É a partir dos encontros, do fluxo, que as afecções são produzidas. Essa produção, segundo Espinosa, 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* aumenta.

O inverso acontece com uma afecção tristeza-paixão, o encontro com um corpo que não se compõem com o do indivíduo que experimenta o

agenciamento, gera uma diminuição da potência de agir, o que obriga a passar de uma perfeição maior para uma outra menor, uma vez que o *conatus*, em sua auto 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 (1968, apud IAFELICE, 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 progredem juntos, o contrário disso resulta em um mau encontro.

É importante salientar, contudo, que, conforme explica Espinosa, um afeto passivo sempre pressupõe impotência na medida em que está direcionado sempre à sua própria manutenção, ou seja, quando em uma afecção alegria-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 tristeza-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, 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 Espinosa, 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 arte-cartografia, os afetos ativos criam signos igualmente ativos em sua capacidade de potencializar perceptos e de criar relações de composição; já na contemplação artístico-cartográfica, os afetos passivos são da ordem da alegria-paixão, aumentando a potência de agir, ou vontade de potência, pela criação de conjuntos de sensações – os perceptos.

▪ **Agenciamento**

Um excerto do primeiro volume de Mil Platôs iniciará este verbete:

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois seguimentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo um sobre os outros, por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebatam. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.31)

O conceito de agenciamento a priori pode parecer impreciso e, a propósito, muitos dos conceitos que ajudam a compor a filosofia de Deleuze e Guattari parecem ter ramificações abrangentes quanto aos seus sentidos, de modo que, fazendo jus à própria noção de rizoma – explicado doravante –, convizinham-se uns aos outros, o que pode gerar, na cabeça de um leitor desavisado, ambiguidades e imprecisões.

Desse modo, para organizar melhor um entendimento em torno do que concerne agenciamento, convém que seja associado à ideia de acoplamento de corpos sociais que se misturam reagindo uns sobre os outros, e de coletivos de enunciação que compreendem os regimes de signos correspondentes e as transformações incorpóreas.

Há, então, uma interdependência entre o conjunto das transformações referentes ao corpo – numa sociedade, isso tem a ver com as atrações e repulsões, simpatias e antipatias, as alterações e as alianças, as penetrações e as expansões que afetam os corpos –, e o conjunto das transformações incorpóreas, aquilo que se insere nos corpos, realizando intervenções, modificando-os constantemente (Deleuze e Guattari, 2011).

O efeito dessa interdependência entre as variáveis corpóreas (todo conteúdo formado) e as incorpóreas (o expressado dos enunciados) é o que se

denomina como acontecimento. E é no agenciamento que ele se realiza. O agenciamento é, portanto, o que possibilita as transformações à medida em que aumenta suas conexões.

Além dos segmentos de conteúdo e expressão, os agenciamentos também são atravessados por polos de conservação e por polos de conversão; que não são necessariamente opostos. Ou seja, é preciso compreender os agenciamentos, impreterivelmente, 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.).

O fato é que, ao longo da vida e dos encontros experimentados, aprende-se a lidar, por um lado, com agenciamentos sociais que tolhem os desejos – de forma que passam a moldar a existência conforme os códigos instituídos –, e, por outro lado, com agenciamentos que os libertam, possibilitando a fuga, o (re)(des)moldar. Os agenciamentos, na arte-cartografia, são dispositivos e intercessores imprescindíveis para a criação de experimentações alegres e de constelações de devires.

- ***Aiôn***

O *aiôn* deve ser compreendido como o tempo incorporal, como a eternidade do presente; devendo ser entendido também como o não tempo, sendo tempos somente o passado e o futuro, que existem e podem ser percebidos. Na arte, o *aiôn* desponta instantaneamente quando houver a possibilidade de escolha, o que acontece quando a obra permite a intervenção de quem a contempla ou joga, tanto em suporte material tradicional quanto digital.

Dessa forma, como já foi dito no verbete relativo ao acontecimento, o *aiôn* é o entretempo – é o entretempo dos devires artísticos – é o entretempo da diferença no próprio sujeito – é a eternidade da presença e da vivência de perceptos e de afetos – é um verdadeiro corte no tempo, daí a entretemporalidade.

- **Caos**

O caos é a verdadeira utopia, o não lugar; é onde ocorre a velocidade infinita do esboço e do desaparecimento de determinações; é a impossibilidade de relações entre determinações; é um afluxo incessante de atenções de todas as ordens (ZOURABICHVILI, 2004. p.40); é o lugar no qual a arte, a filosofia e a ciência mergulham para nos ressuscitar (o reino do puro acaso).

É do caos que a arte tira seus personagens e suas figuras estéticas; para, então, criar e conservar perceptos – sensações capazes de metamorfosear o mundo em novidades de vida. O caos corresponde à zeroidade de Deleuze – o lugar inicial da criação e da recepção de perceptos – o afluxo incessante, de acordo com Zourabichvili (2004), de pontualidades de todas as ordens sem nenhuma ligação entre elas.

- **Caosmose**

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 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 (2012), 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 dos 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” (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, de se posicionar em relação aos seus afetos e às suas angústias, para gerar e gerir suas inibições e suas pulsões.

- **Conceito**

O conceito é o acontecimento da filosofia; e o plano de imanência, o seu horizonte, constituindo-se, de fato, como um recorte no caos. E é somente por meio da criação de planos de imanência que se pode operar as conexões entre diferentes conceitos.

- **Corpo sem órgãos (CsO)**

O corpo do artista, quando realmente o é, constitui-se como um corpo sem órgãos, como ser incorporal, posto ser anorgânico (a única forma de restituir o infinito); e, dessa forma, lutando com o caos, tenta vencê-lo por meio da criação de planos secantes que o atravessam.

- **Desterritorialização**

Territorialização, desterritorialização e reterritorialização compõem o ritornelo – um conjunto de movimentos impulsionado pelo *conatus* (ver nota 1),

que se dirige, em arte-cartografia, à recepção e à produção de perceptos. No ritornelo artístico-cartográfico, desterritorialização é a necessidade de qualquer território de possuir um vetor de saída, ao qual corresponde, ao mesmo tempo, um esforço de chegada (um *conatus*) – a reterritorialização. Dessa forma, a desterritorialização está sempre presente na arte, tanto em sua criação quanto em sua recepção.

- **Devir**

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

Devir é o processo do desejo e se define em um campo de multiplicidade, desdobramento da diferença, onde 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.

- **Diagrama**

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. 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.

▪ **Erro/Errâncias**

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*).

A noção de erro, na arte, 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).

▪ **Esquizoanálise**

Ao lado da arte-educação e da artecartografia, há também procedimentos arteterapêuticos, dentre os quais se encontra a esquizoanálise, criada por Deleuze e Guattari. Nela ocorre a reinvenção do inconsciente como produção desejante, como máquina de excessos.

A esquizoanálise investiga e experimenta as multiplicidades nos diferentes tipos de corpos sem órgãos (corpos sem organicidade lógica, matemática ou gramatical) – o que ocorre em vários regimes da loucura ou nas experimentações artístico-cartográficas.

- **Escreitura**

A leitura-pela-escrita ou a escrita-pela-leitura é também chamada de escreitura, o que exige um novo papel do leitor – o de coautor. A leitura-pela-escrita se refere a uma ação que envolve leitura e escrita em meio a cortes e fluxos rizomáticos, sendo a aprendizagem vivenciada por processos dinâmicos e inacabados.

- **Fluxo**

Com base em Deleuze e Guattari (2010), o fluxo é algo que flui sobre o socius – uma instância social particular que desempenha o papel de corpo cheio; nele, todos os tipos de fluxos fluem e são ininterruptos. O problema é que o socius está sempre operando para que os fluxos do desejo sejam codificados, inscritos, registrados, para que não corram sem ser, ao mesmo tempo fechados e regulados. O vetor principal nesse processo é o capitalismo, que condiciona o modo de vida a se tornar modo de produção.

Os elementos contidos nos fluxos, nos estratos e nos agenciamentos são organizados segundo dois modelos: molar ou molecular. A ordem molar se refere às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, por sua vez, corresponde aos devires, às transições de níveis, às intensidades. Nessa ordem operam diversas e distintas categorias de agenciamento que promovem a transversalidade e o movimento de produção do real.

Rolnick e Guattari (1996) explicam que esses planos possuem uma relação cuja lógica é de oposição binária entre o caos e a ordem. Dessa forma, esses planos são trabalhados numa esteira de equilíbrio e (in)conciliação; pois, de um lado, no plano molar, ocorre a transgressão, único movimento imaginável, que gera culpa e, conseqüentemente, mutilação, crime ou suicídio. Noutro lado, no plano molecular, ocorre o desmanchamento, que não desemboca em coisa alguma e gera enlouquecimento.

Desse modo,

[...] somos atravessados por todos os lados por esses fluxos do real, e nos constituímos neles. Tanto podemos ser engolidos por movimentos que nos fecham em circularidades totalitárias ou conservadoras como também tais fluxos podem abrir nossa percepção, intensificando nossa sensibilidade, fazendo-a co-participar de agenciamentos rizomáticos, de sínteses nômade cuja razão suficiente é a ligação da diferença pela diferença. (NASCIMENTO, 2012)

E assim, os fluxos operam como forças que atravessam os corpos sociais, podendo levá-los a movimentos circulares de repetições e/ou de aberturas. Nesse processo, as forças parecem coabitar no sentido de incitar e reprimir o socius, colocando-o em uma batalha na qual é esticado, encolhido, atravessado, como um conjunto de dispositivos oscilantes entre seus pontos de caos e ordem, à procura de equilíbrio.

As obras e os processos artísticos apresentam variedades de fluxos, sempre compostas por multiplicidades de linhas; de fato, há linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga, que se juntam por meio de infinitas conciliações em composições artísticas.

Os fluxos, de acordo com várias proposições de Deleuze e de Guattari, são o que se passa sobre o corpo social, sendo os cortes desses fluxos os próprios indivíduos que compõem esse corpo; os indivíduos, dessa forma, são tanto os pontos de partida para uma produção de fluxos, quanto um ponto de chegada para uma recepção de fluxos, e ainda uma intersecção de muitos e variados fluxos, existindo realmente e virtualmente nos pontos de corte desses fluxos. Outra importância que adquirem os fluxos é a de que são eles que habitam os territórios e que, desterritorializando-se, reterritorializam-se em novos fluxos.

- **Fora**

O fora, na contemporaneidade, está no mundo; e não além dele – tornando-se, assim, uma categoria imanente. Para Deleuze, as experimentações do pensamento e da arte são experiências do fora; retirando os sujeitos do campo da reconhecimento e lançando-os no campo das experimentações randômicas, onde não há previsão e onde as certezas e verdades são questionadas e rompidas.

A experiência do fora na arte-cartografia é um processo de resistência, constituindo-se numa luta do menor contra o maior – da expressão menor

contra seu modo maior (da literatura menor contra seu modo maior; das artesvisuais menores contra seus modos maiores, do teatro menor contra seu modo maior e assim por diante, das minorias contra as maiorias).

Para a filosofia do acontecimento e para a arte-cartografia, o processo de criação, quando experimentado a partir do fora, promove o surgimento do novo: de uma nova ética, de uma nova estética e de uma nova lógica, ou seja, de uma nova maneira de se relacionar com o real.

▪ **Percepto**

Os perceptos não são percepções, nem dependem do estado ou da situação daqueles que os experimentam (DELEUZE, 2016, p. 193); 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” (2016, p. 194); e o contíguo de efeitos e impressões produzidas pelas obras de arte é o que constitui o percepto.

Pela arte, os perceptos são arrancados das percepções dos objetos e dos estados de um sujeito percipiente (idem, 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. (2010, pp. 200-201)

▪ **Signo**

Signo, para Deleuze, é o que coloca a alma em movimento – é o que provoca o motus animi ou o páthos, traduzido por alguns como affectus. Ora, se o signo coloca a alma em movimento, ele é mesmo o que provoca o afeto, constituindo-se como o objeto de um agenciamento (o corposujeito). O signo lógico é um inteligível; o signo artístico-cartográfico é um perceptível.

- **Subjetividade**

A subjetividade é elaborada na experimentação da repetição e da diferença no tocante às percepções, aos pensamentos, aos afetos e aos perceptos, ou seja, quando vivenciados por agenciamentos artístico-cartográficos, as percepções, os pensamentos, os afetos e os perceptos brotarão como forças capazes de desenvolver o ser e suas potências de alegria.

- **Tempo**

O tempo, na arte-cartografia, deve ser vivenciado enquanto desvinculação entre a percepção e seus objetos possíveis, sendo irredutivelmente plural, descontínuo, heterogêneo e reversível (VIRILIO, 2015).

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROJETO INICIAL DE PESQUISA

Título: Educação-cartografia: elaboração de pistas cartográficas em/para uma experimentação transdutiva do processo de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental I

Linha de Pesquisa 1: Teoria e análise Linguística em Contexto de Formação

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

Situação do projeto: o projeto foi aprovado pelo parecer consubstanciado do CEP, de número 5.750.775.

Introdução:

Muitos são os debates e pesquisas em torno das problemáticas que envolvem o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. É de conhecimento partilhado que há muitas carências e dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação nas salas de aulas em relação a esse processo. É preciso apontar, ainda, a situação da qualidade da educação no Brasil, que há muito tem sido alvo de debates e discussões no meio acadêmico-científico, político e social.

Não é possível apontar um único problema em relação ao fracasso escolar e aos insucessos pedagógicos nesse nível educacional, consideramos, então, uma rede de fatores que envolvem questões socioeconômicas, sociais, emocionais, pedagógicas, dentre outras. Na pesquisa em proposta, damos ênfase às metodologias que prendem o aluno no processo de reconhecimento a partir de exercícios exaustivos para apropriação do sistema de escrita alfabético. Entretanto, os princípios e a metodologia que irão reger a pesquisa em proposta permitem considerar quaisquer forças que coabitem no percurso do estudo.

Este pré-projeto de pesquisa propõe a transdução como possibilidade criativa da vivência de perceptos enquanto agenciamentos, experimentações e devires igualmente transdutivos no processo de alfabetização e letramento. O direcionamento para esse campo temático foi fruto de discussões sobre educação, alfabetização, letramento e aprendizagem realizadas no âmbito acadêmico-

científico, por intermédio de cursos, oficinas e projetos de extensões nos quais surgiram dúvidas e necessidade de maiores debates, não só por parte de professores, mas da comunidade científica em geral – uma vez que se trata de temáticas polêmicas e de muitas controvérsias tanto nas literaturas quanto nas consolidações pedagógicas.

Para tanto, propõe-se a realização de uma revisão crítico-reflexiva dos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, especificamente aqueles voltados para o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Propõe-se também uma compreensão desse processo junto à elaboração de pistas metodológicas que possam ser verificadas no campo escolar, a partir da realização de oficinas e de aulas guiadas segundo a epistemologia da cartografia, nas quais serão mobilizadas formas mais ativas, afetuosas e significativas para lidar com a produção do conhecimento linguístico do aluno e com a manutenção de sua atenção.

A hipótese que se levanta, até então, é a de que no decorrer das aulas e das oficinas, os participantes quebrem suas amarras e vivenciem uma experimentação profícua no processo de alfabetização e letramento. Se confirmada, tal seria a nossa contribuição não somente para enriquecer a experiência de vida dos participantes, mas também para servir como aparato teórico-científico tanto para acadêmicos, quanto para estudiosos e profissionais da educação.

Justificativa:

A realização de um estudo sobre o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem relevância na medida em que os resultados obtidos contribuirão para ressignificar esse processo dentro da trajetória de fracasso escolar e de insucessos pedagógicos presentes no cotidiano escolar. A elaboração de pistas metodológicas, criadas sob o viés da epistemologia da cartografia, não se configurarão como um manual ou receita – esse não é objetivo – , mas uma descrição dos resultados obtidos, do acompanhamento e da vivência na/da prática. Os dispositivos, que possivelmente serão criados, servirão, certamente, para se pensar em práticas de ensinanzas mais emancipadoras aos pequenos aprendizes nessa fase tão imprescindível de suas vidas.

Objetivo Geral: elaborar um conjunto de pistas cartográficas em/para uma experimentação transdutiva no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Objetivos Específicos:

- Investigar as teorias tradicionais relacionadas ao desenvolvimento da criança e as abordagens de ensino no processo de alfabetização e letramento abordadas na escola a partir dessas teorias;
- Compreender o que se configura como alfabetização e letramento numa relação com as teorias sobre individuação e transdução;
- Elaborar pistas cartográficas a partir de uma experiência transdutiva do processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;

Metodologia:

Nesta pesquisa serão adotados procedimentos cartográficos, formulados por um grupo de professores e pesquisadores, entre os anos 2005 e 2007, a partir do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980). A cartografia, a partir desses autores, consiste em mapear *territórios*, acompanhar processos, conhecer no mundo a ser conhecido, fazer parte da produção do saber e da transformação da realidade, baseando-se no princípio de que “conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com sua produção” (ALVAREZ e PASSOS, 2009, p.131).

O desafio é fazer uma reversão do sentido tradicional do processo metodológico, “não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*” (PASSOS & KASTRUP, 2015, p.17). Não serão desenvolvidas regras ou metas rígidas, mas pistas de orientação, que são as seguintes: 1) compreender que não há indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade quanto do pesquisador; 2) estudar a atenção do trabalho

cartográfico através do processo de rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento; 3) acompanhar os processos; 4) compreender os movimentos funções de referência, explicitação e de produção e transformação da realidade; 5) implicar-se com a prática de construção do plano coletivo de forças; 6) compreender a necessidade de dissolução do ponto de vista do observador; 7) habitar o território existencial; 8) realizar o estudo da política das práticas de narratividade.

A premissa maior, para a elaboração de um método de acompanhamento de processos, é assegurada pelo modo como a realidade se apresenta: como uma tessitura, um plano de composição de elementos heterogêneos em que fluxos e agenciamentos de diversas naturezas são aí mobilizados e atravessados. Frente a isso, convoca-se uma forma de pensar voltada totalmente para uma experimentação ancorada no real, a partir do acompanhamento de percursos e de suas implicações em processos de produção, colocando-se em xeque aquela voltada para a representação ou decalque.

Nessa metodologia, o conceito de transdução, de Gilbert Simondon, também será mobilizado, uma vez que se configura como um desvio metodológico das práticas de pesquisas formais e representacionais, voltando-se para uma pesquisa-ação em rede, na qual sujeitos e objetos se deslocam de um ponto para outro, desdobrando-se em novas ações e direções numa realidade reticular.

Procedimentos metodológicos:

Como já dito, não é condizente prever todos os procedimentos a serem realizados durante uma pesquisa cartográfica. Entretanto, é possível pré-determinar o local da pesquisa e prever os passos iniciais. Como a pesquisa cartográfica não possui o perfil de uma pesquisa dividida por passos metodológicos bem definidos, os processos metodológicos serão realizados conforme “ações”. Tais ações, apesar de terem suas especificações, não necessariamente seguem uma ordem rígida e sucessiva; com exceção, da ação de número 4, cujo período de realização será determinado a partir da decisão do parecer do CEP.

Desenho da pesquisa:

A pesquisa é observacional, descritiva e exploratória, tendo como base os procedimentos da Cartografia, oriundos dos estudos de Deleuze e Guattari e, ainda,

o conceito de transdução, de Gilbert Simondon. A partir dessa abordagem, que se caracteriza como investigativo-interventiva, buscaremos compreender, principalmente, o processo de alfabetização e letramento, realizando estudos teóricos e oficinas de atividades escritas com uma turma de crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal na cidade de Araguaína-TO.

Local da pesquisa: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

➤ **Ação 1 – Estudo teórico e exploratório:**

Estudo teórico e exploratório: foi realizado um estudo teórico e exploratório de obras voltadas para o tema.

➤ **Ação 2 – Pré-produção de material:**

Produção de material: mediante os resultados da ação anterior, foi realizada uma produção de material teórico voltado para inclusão do processo alfabetização e letramento na proposta conceitual da cartografia e da transdução.

➤ **Ação 3 – Varredura de campo e seleção dos participantes da pesquisa:**

Critérios de inclusão: todo e qualquer aluno que esteja inserido na turma que participará da pesquisa, seja ela de 1º, 2º ou 3º ano.

Critérios de exclusão: turmas que correspondem aos 4ª e 5º ano não serão incluídas, uma vez que a pesquisa está voltada para turmas de 1º, 2º, até o 3º ano.

Observações sobre o diário de bordo:

Como se trata de uma pesquisa que envolve acompanhamento de dados no campo coletivo de discursos, inicialmente será feita uma coleta de dados sobre o perfil da escola, a partir do seu Projeto Político Pedagógico e do ambiente que a compõem. Aí também é considerada a coleta de dados sobre os discursos pedagógicos que circulam no local da pesquisa, sendo que esses discursos serão expostos de forma mais literária no corpo da pesquisa, por meio de fragmentos do “Diário de bordo” utilizado pela pesquisadora.

O “diário de bordo” ou “caderno de anotações”, instrumento fundamental no procedimento da cartografia, será utilizado pela pesquisadora desde o início de sua pesquisa, para realizar o registro de divagações e percepções sobre teorias, questionamentos e, posteriormente, sobre o espaço escolar e suas políticas públicas, reflexões, experiências pessoais, mapas conceituais, descrição do andamento das oficinas etc. Considerando que a pesquisadora atua como professora na mesma escola a que propõe sua pesquisa, esse registro pode ser iniciado antes mesmo da realização das oficinas, sendo que nessa fase inicial não serão relatados aspectos relacionados aos alunos, mas apenas à pesquisa e ao ambiente educacional de modo geral. Nesse registro não serão feitas menções diretas/explicitas a outros profissionais ou a alunos que convivam no local de pesquisa. Na cartografia, o diário de bordo é um instrumento que acompanha o pesquisador durante todas as fases da pesquisa.

➤ **Ação 4 – Realização das oficinas para coleta de dados:**

Duração: as oficinas serão iniciadas a partir do consentimento dos pais e poderão se estender até o final do semestre de 2023/1.

Atividades:

- apresentar atividades diferenciadas sobre a língua com o objetivo de estimular o aluno a experimentá-la através de situações reais;
- oficinas nas quais será utilizado um “caderno de vivências” por meio do qual o aluno será levado a utilizar a língua escrita de forma mais criativa (será de responsabilidade do pesquisador a oferta de cadernos, lápis e canetinhas para cada aluno).

Descrição:

Serão realizadas atividades e oficinas com os alunos, através de diferentes metodologias e com a utilização de variados materiais pedagógicos. O mais importante não é, exatamente, o material a ser utilizado, mas a forma como lidar com ele – a lousa, por exemplo, pode ser utilizada apenas como instrumento para cópia de conteúdo ou como dispositivo para prática de escrita coletiva. Os livros didáticos também serão incluídos na proposta – até mesmo para garantir que o aluno não

esteja distanciado do que é preconizado nos parâmetros e documentos oficiais para sua educação e, ainda, para sustentar a premissa de que há importância e fundamentos nessas preconizações, fato que não condiz com sua exclusão no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Outro dispositivo importante para essa experimentação linguística será o “Caderno de vivências”. Será ofertado pelo pesquisador um caderno brochurão, canetas coloridas e lápis de cor, para cada aluno. Nesse caderno, serão propostas atividades de deleite voltadas para uma experimentação linguística envolvida por afetos. Realizar desenhos, realizar mapas de informações pessoais, realizar pequenas anotações sobre as aulas são alguns exemplos das atividades que poderão ser desenvolvidas.

O caderno de vivências será um instrumento pedagógico coletivo e individual que transitará pelos territórios da escola, do aluno e da pesquisadora. Ou seja, haverá propostas de atividades além das oficinas, a partir das quais o aluno terá a oportunidade de levar seu caderno para casa, tendo que devolvê-lo, posteriormente, para que a pesquisadora possa ver os resultados, realizar a coleta de dados e programar uma nova atividade. Desse modo, as oficinas não ocorrerão em dias consecutivos, mas semanalmente, tendo a duração de, no máximo, duas horas cada. Ao final das oficinas, cada criança ficará com seu caderno de vivências.

Com as atividades e oficinas, o objetivo é mostrar caminhos para que o aluno desperte gosto e interesse pela escrita de modo autônomo e menos enraizado nas atividades tradicionais de reconhecimento. O efeito pretendido é que o aluno desenvolva a aprendizagem da língua escrita de um modo mais voltado para sua vida; realizando, de fato, escrituras de vivências. Com essas atividades, a noção de *erro* também será ressignificada. Espera-se que o aluno tenha mais autoridade para arriscar em sua escrita e lidar com seus erros de um modo a enxergá-los como incluídos no processo. As atividades especulativas sobre a língua visam mostrar ao aluno que ele também pode pesquisar, descobrir e produzir conhecimento, não somente receber conteúdos prontos ou exercícios a serem respondidos.

➤ **Ação 5 – Análise e discussão dos resultados:**

As produções serão digitalizadas e inseridas no corpo da pesquisa mais para uma prática de experimentação científica, do que para análises exaustivas, como

propõem o método da cartografia. As oficinas, os resultados, as experiências serão observados, descritos e experimentados também pela pesquisadora através de seu diário de bordo. A partir dessas anotações, que abrangerão toda a experiência da pesquisa, é que a pesquisadora realizará a escrita e as conclusões no corpo da Tese, culminando na elaboração do conjunto de pistas cartográficas para experimentação transdutiva do processo de alfabetização e letramento. Todos os resultados serão publicados no Repositório Institucional da Universidade Federal do Tocantins, criado pela Resolução Consepe nº 05/2011.

Riscos:

Os riscos decorrentes da participação do aluno na pesquisa são de possível constrangimento pela exposição dos textos e desenhos produzidos por ele mesmo durante as aulas e oficinas, os quais serão utilizados na publicação de artigos científicos e em tese de Doutorado. Para evitar tal constrangimento a pesquisadora responsável assegura que o nome do participante não será divulgado, durante ou após a pesquisa, nas publicações e produtos resultantes da pesquisa.

Pode haver, ainda, possível constrangimento pela exposição da imagem do participante. Por isso, possíveis fotos serão tiradas apenas com a permissão do participante da pesquisa, durante as atividades realizadas, e só serão publicadas com a devida autorização sua e de seu responsável legal (mediante assinatura do Termo de Uso de Imagem e Voz), podendo ser publicadas utilizando efeitos que não o(a) identifique. Quanto a riscos à integridade física do aluno, de acordo com os objetivos do projeto, a participação não acarretará nenhum risco desta natureza.

A participação do aluno na pesquisa é voluntária, e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O aluno e o seu responsável legal também não terão nenhum gasto decorrente da pesquisa, pois a pesquisadora se responsabilizará por todas as despesas com os materiais que serão utilizados nas aulas, oficinas e demais atividades da pesquisa.

Se após consentir com a sua participação, o aluno desistir de continuar participando da pesquisa por vontade própria ou por ordem expressa do seu pai, mãe ou responsável, ele terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em

qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Benefícios:

Os resultados da pesquisa podem servir como aparato teórico para refletir sobre caminhos para ressignificar o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no sentido de descentralizá-lo das abordagens representativas.

PREFEITURA
ARAGUAÍNA
CIDADE QUE NÃO PARA

ESTADO DO TOCANTINS
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

Telefone
(63) 3414-7520

APOSTILA COM ATIVIDADE DOMICILIAR REMOTA REFERENTE AO
PERÍODO DE PANDEMIA COVID - 19

10ª edição (18/06 a 30/06 2021)



Mês Junino



Prof.ª Priscila Venâncio (Regente) **1º ANO**

Prof.ª Jânia A. de Souza (Arte e Ensino Religioso)

Prof. Emerson Phelipe (Educação Física)

Nome do aluno:



Avenida Bernardo Sayão, 499, Entroncamento | 77.818-340 | (63) 3411-5607
semed.araguaina@gmail.com | www.araguaina.to.gov.br

⁴⁹ O avatar foi criado no App chamado *Mirror*. Conf.: <https://www.mirror-ai.com/>. Como já foi mencionado, o objetivo principal com o uso do avatar nas atividades foi o de engajamento.

229

ATIVIDADE

Araguaína, _____/_____/_____

Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

Professora: Priscila Venâncio Costa

Série: 1 ano **Turma:** B.

Aluno(a) _____

Conteúdo: Festas Juninas.

Objetivo: (EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.

FESTAS JUNINAS!

NO MÊS DE JUNHO, SÃO COMEMORADAS AS FESTAS JUNINAS. VAMOS CANTAR A CANÇÃO OLHA PRO CÉU!

OLHA PRO CÉU

OLHA PRO CÉU, MEU AMOR
VÊ COMO ELE ESTÁ LINDO
OLHA PRAQUELE BALÃO MULTICOR
COMO NO CÉU VAI SUMINDO

FOI NUMA NOITE IGUAL A ESTA
QUE TU ME DESTE O CORAÇÃO
O CÉU ESTAVA ASSIM EM FESTA
POIS ERA NOITE DE SÃO JOÃO

HAVIA BALÕES NO AR
XOTE, BAIÃO NO SALÃO
E NO TERREIRO O TEU OLHAR
QUE INCENDIOU MEU CORAÇÃO

Composição: José Fernandes/ Luiz Gonzaga



- 1 ACESSE AO VÍDEO **OLHA PRO CÉU - ELBA RAMALHO FT. XUXA (COREOGRAFIA OFICIAL) DANCE VIDEO**, NO YOUTUBE, E TENTE FAZER A COREOGRAFIA JUNTO COM AS CRIANÇAS! LINK: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=GO0YLBVEEHY](https://www.youtube.com/watch?v=GO0YLBVEEHY)



1. JÁ PARTICIPOU DE UMA QUADRILHA JUNINA?

A QUADRILHA, TAMBÉM CHAMADA DE **QUADRILHA JUNINA**, **QUADRILHA CAIPIRA** OU **QUADRILHA MATUTA**, É UM ESTILO DE DANÇA FOLCLÓRICA COLETIVA MUITO POPULAR NO BRASIL.



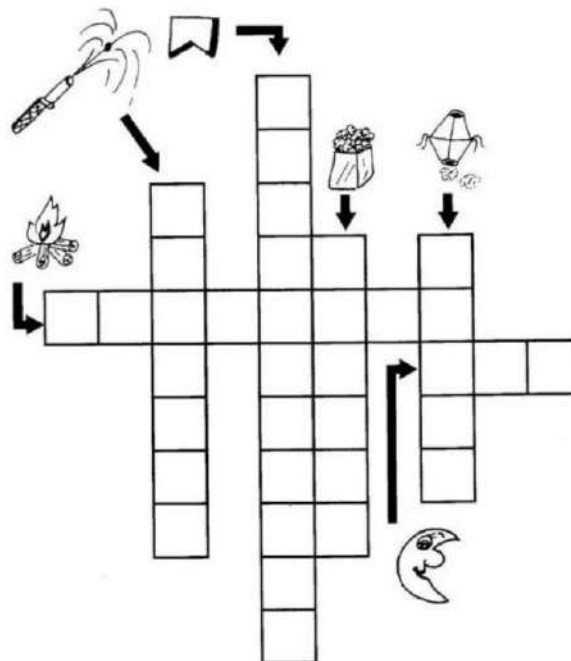
ESSA DANÇA DE TEOR CAIPIRA É TÍPICA DAS FESTAS JUNINAS, QUE GERALMENTE ACONTECEM NOS MESES DE JUNHO E JULHO EM TODAS AS REGIÕES DO PAÍS.

VEJA ALGUMAS FOTOS DESSE LINDO EVENTO!

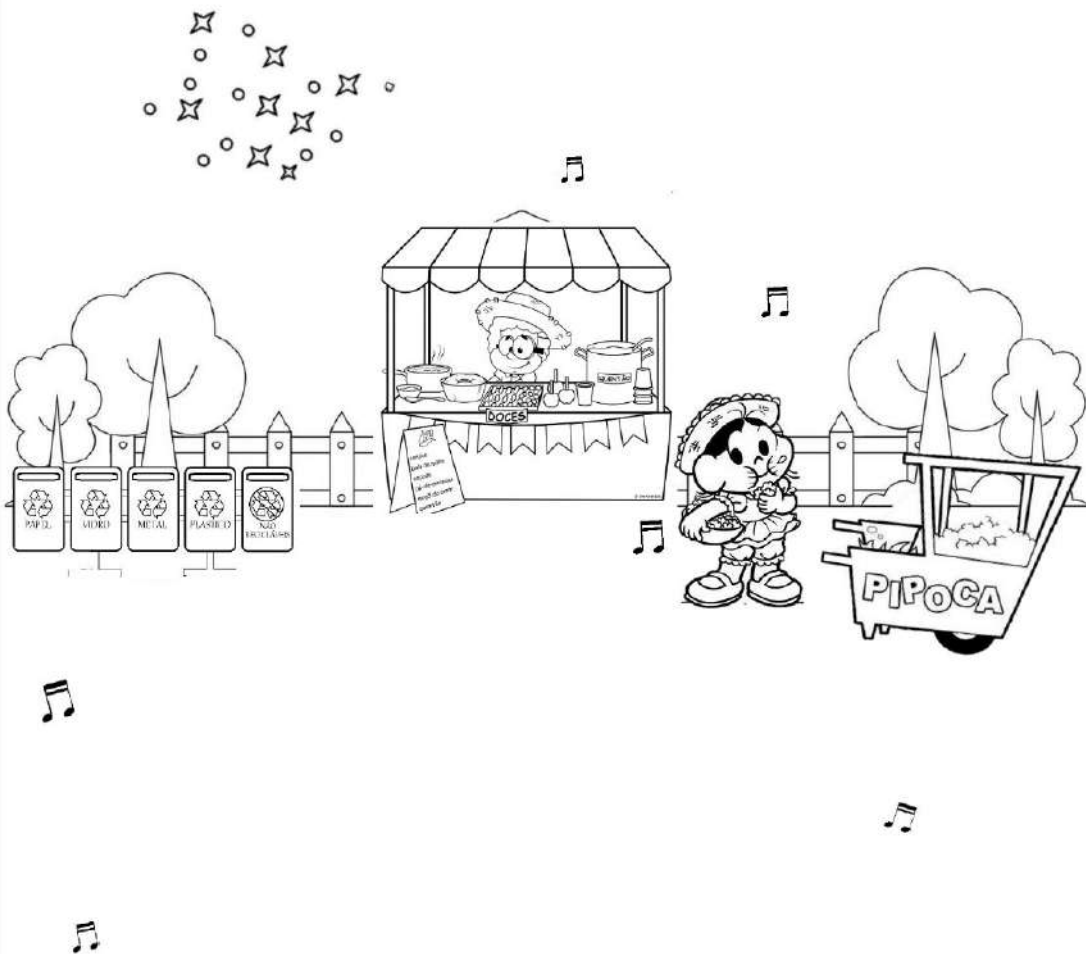


2. VOCÊ JÁ FOI A UMA FESTA JUNINA? O QUE TEM NELA?

CRUZADINHA



3. DESTAQUE FIGURAS DO MATERIAL COMPLEMENTAR (**ESTÁ NAS ÚLTIMAS PÁGINAS**) E COMPLETE A CENA!



ATIVIDADE 3

Araguaína, 6 de abril de 2021

Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

Professora: Priscila Venâncio Costa

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA

Série: 1 ano Turma: 1º ano B.

Aluno(a) _____

Conteúdo: Alfabeto.

Objetivo: Ler e escrever o alfabeto.

ALFABETO

1. Vamos completar o quadro! Escreva as letras que faltam!

A		C	
E	F		H
I		K	L
	N		P
Q		S	T
U	V	W	
		Z	



ATIVIDADE

Araguaína, ____ / ____ / ____

Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

Professora: Priscila Venâncio Costa

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA/GEOGRAFIA

Série: 1 ano Turma: B.

Aluno(a) _____

Conteúdo: alfabeto em letra cursiva maiúscula; nomes de pessoas e lugares.


Objetivo: reconhecer o uso da letra cursiva maiúscula em nomes próprios; reconhecer nomes de pessoas e de locais onde habita.

ALFABETO: LETRAS CURSIVAS MAIÚSCULAS



PARA ESCREVER AS PALAVRAS NÓS USAMOS AS LETRAS! VINTE E TRÊS SÃO AS LETRAS QUE FORMAM O ALFABETO. AS LETRAS PODEM SER **MAIÚSCULAS** OU **MINÚSCULAS**. VAMOS TREINAR A ESCRITA DAS LETRAS E DESCOBRIR COMO USÁ-LAS!

1. VAMOS TREINAR, COMPLETANDO AS LETRAS CURSIVAS MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS DO ALFABETO

 Alfabeto maiúsculo

A	_____	C	_____	E	_____	G	_____
H	_____	I	_____	L	_____	N	_____
O	_____	Q	_____	S	_____	U	_____
V	_____	X	_____	Z	_____		



AS LETRAS **MAIÚSCULAS** SÃO USADAS PARA INICIAR FRASES E NOMES PRÓPRIOS DE PESSOAS, ANIMAIS, PAÍSES, ESTADOS, CIDADES, RUAS, RIOS, ESTABELECIMENTOS, TÍTULOS DE LIVROS, JORNAIS, REVISTAS ETC.



Avenida Bernardo Sayão, 499, Entroncamento | 77.818-340 | (63) 3411-5607

semed.araguaína@gmail.com | www.araguaína.to.gov.br

2. ENUMERE A SEGUNDA COLUNA DE ACORDO COM A PRIMEIRA

- | | | | |
|---|-----------------|--------------------------|-------------------|
| 1 | NOME DE PESSOA | <input type="checkbox"/> | B rasil |
| 2 | NOME DE PLANETA | <input type="checkbox"/> | P riscila |
| 3 | NOME DE PAÍS | <input type="checkbox"/> | T erra |
| 4 | NOME DE ESTADO | <input type="checkbox"/> | T ocantins |
| 5 | NOME DE CIDADE | <input type="checkbox"/> | A raguaína |

3. COMPLETE AS PALAVRAS COM AS LETRAS MAIÚSCULAS!



Planeta terra.



Brasil



tocantins



araguaína



4. CONTEXTUALIZANDO! DÊ AS INFORMAÇÕES QUE SE PEDE:

A) SEU NOME COMPLETO:

B) O NOME DO PLANETA ONDE VOCÊ VIVE:

C) O NOME DO SEU PAÍS:

D) O NOME DO SEU ESTADO:

E) O NOME DA CIDADE ONDE VOCÊ MORA:

F) O NOME DA SUA PROFESSORA:

5. VAMOS CONHECER OS NOMES DE ALGUNS LUGARES DA CIDADE! COMPLETE:



Supermercado _____ampelo



Parque _____imba



Via _____aga



Hospital _____em _____rieme



6. AGORA, VAMOS CONHECER OS NOMES DE ALGUMAS PESSOAS DA SUA ESCOLA:



Coordenadora _____retti



Professor _____mersom



Professora _____ria



Professora _____ânia

7. E O NOME DA SUA ESCOLA! COMO É?



_____escola _____municipal _____cidade _____maiação _____esta _____uz



ATIVIDADE 15

Araguaína, 14 de abril de 2021

Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

Professora: Priscila Venâncio Costa

DISCIPLINA: MATEMÁTICA

Série: 1 ano Turma: 1º ano B

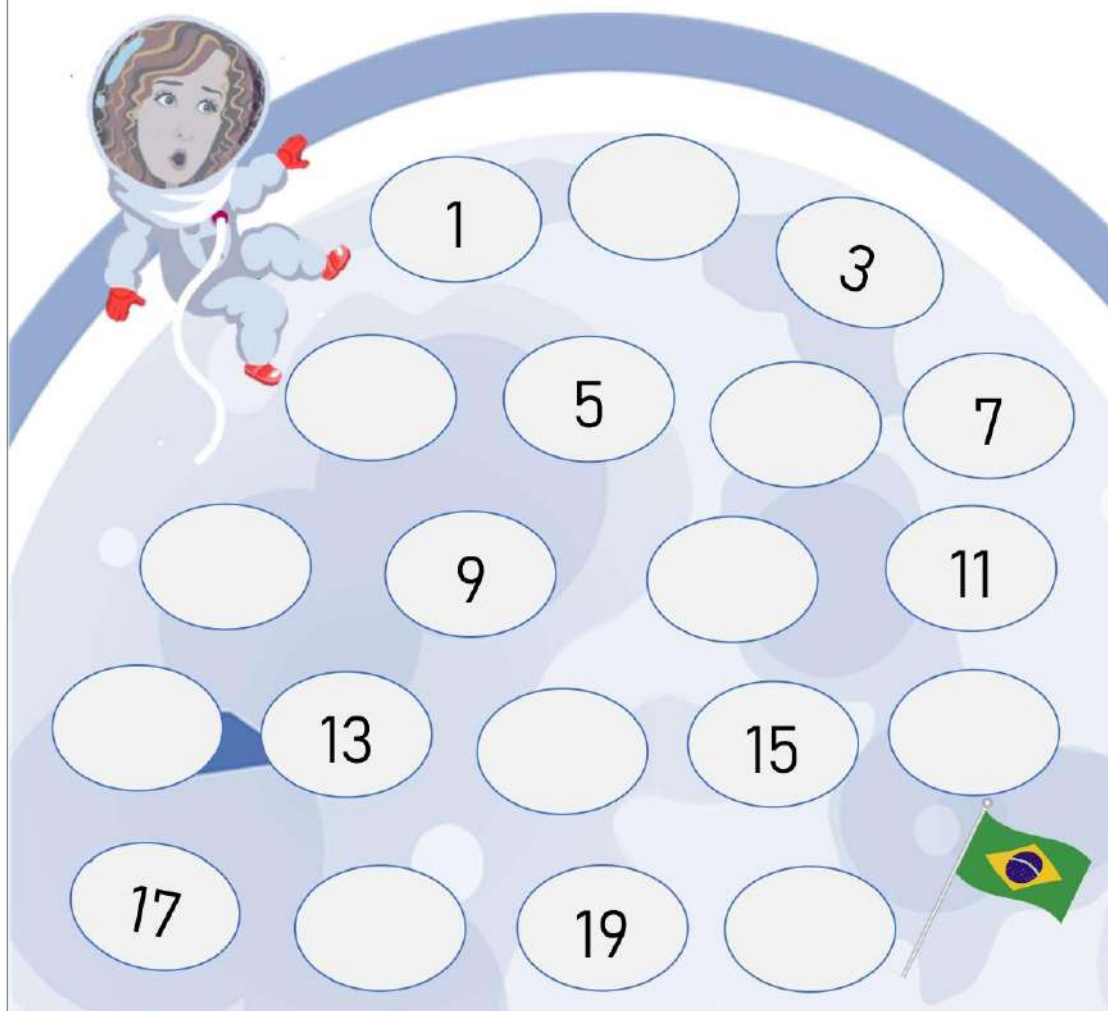
Aluno(a) _____

Conteúdo: Contagem.

Objetivo: Contar e escrever do 1 ao 20.

PASSEIO NA LUA!

1. Conte de 1 a 20 e preencha as crateras com os números que faltam.



ATIVIDADE 21

Araguaína, 17 de abril de 2021

Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

Professora: Priscila Venâncio Costa

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA

Série: 1 ano Turma: 1º ano B.

Aluno(a) _____

Conteúdo: Revisão das sílabas já desenvolvidas.

Objetivo: Revisar as famílias do B, C, D e F.



VAMOS ORGANIZAR!

1. Me ajude a organizar a estante de sílabas! Recorte e cole as figuras que faltam.



3. AGORA, QUE TAL FAZER SEU PRÓPRIO CONVITE! **ENFEITE** SEU CONVITE E, COM A AJUDA DE UM ADULTO, **PREENCHA** TODAS AS INFORMAÇÕES IMPORTANTES!

FESTA DE ____ ANOS DO (A)

DIA: _____

HORA: _____

LOCAL: _____

ENDEREÇO: _____

TODAS ESSAS INFORMAÇÕES SÃO IMPORTANTES PARA QUE SEUS CONVIDADOS SAIBAM QUANTOS **ANOS** VOCÊ VAI FAZER, COMO ELES VÃO ENCONTRAR O **LOCAL** DA SUA FESTA, O **DIA** E O HORÁRIO CERTO PARA IR!



Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

APOSTILA COM ATIVIDADE DOMICILIAR REMOTA REFERENTE AO PERÍODO DE PANDEMIA
COVID - 19

11ª edição (03/08 a 13/08)

Capa
divertida:
descubra as
diferenças!



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Prof.ª Priscila Venâncio (Regente) 1º ANO B
Prof.ª Jânia A. de Souza (Arte e Ensino Religioso)
Prof. Emerson Phelipe (Educação Física)

A própria
criança deve
escrever seu
nome
completo no
material!

Nome do aluno:



Avenida Bernardo Sayão, 499, Entroncamento | 77.818-340 | (63) 3411-5607
semed.araguaína@gmail.com | www.araguaína.to.gov.br

APÊNDICE C – PLANOS DE AULA

Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 2º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa/Ciências	Data: 21 a 26 de novembro
Tema: Semana de Educação Para a Vida (EPV) - Meio ambiente	
Foco e objetivos da aula: Compreender e propagar a importância das árvores.	
Habilidades da BNCC: EI03EF01, EF05GE10	
1º momento <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.)• Inicialmente, será apresentado o assunto. Nesse momento será aberto um pequeno diálogo sobre o que as crianças entendem sobre o assunto.• Posteriormente, será apresentado o vídeo: <i>Qual a importância de uma única árvore para o planeta?</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vs6ChftV-bs.• Após assistir e discutir sobre o vídeo, as crianças produzirão pequenas etiquetas contendo informações acerca da importância das árvores. Essas etiquetas serão produzidas e espalhadas pela escola como um joguinho de pistas, para que a ação envolva as outras crianças da escola.• Plantaremos uma árvore e daremos um nome a ela. Ela será a surpresa no final do jogo de pistas.	
2ª momento: <ul style="list-style-type: none">• Abordar a importância de áreas verdes no espaço urbano. Inicialmente, será apresentado o assunto. Nesse momento será aberto um pequeno diálogo sobre o que as crianças entendem sobre o assunto.• Apresentação do vídeo: <i>Áreas verdes urbanas: o que são e para que servem?</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rDK5D7PPClS.	



- Após a apresentação, o assunto será direcionado para o contexto em que a criança vive, envolvendo ambientes da cidade, especialmente a Via Lago e o Parque Cimba.
- Após a discussão: será feita a seguinte proposta: cada criança produzirá uma plaquinha sobre das áreas verdes e disseminará, junto a sua família, em um desses locais.
- As etiquetas podem ser as mesmas da aula anterior, mas, dessa vez, serão impressas e coladas a um papel cartão. Será pedido aos pais/responsáveis que tirem fotos da criança colando sua plaquinha.

Modelo de plaquinha:



Avaliação:

A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.

Recursos:

DataShow, computador, teclado e caixa de som; uma muda de árvore; 20 setinhas de papel; barbante, fita durex; plaquinha educativas.



Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 2º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa	Data: 02/02
Tema: Soltando a língua na imaginação	
Foco e objetivos da aula: Praticar o exercício da imaginação e da escrita.	
Habilidades da BNCC: EI03ET04, EI03EO01, EF05GE10	
Estrutura / Atividade: <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.)• Realizar brincadeira com os droides, na qual, cada criança participará usando sua imaginação;• Realizar a leitura coletiva do livro <i>Marcelo, Martelo, Marmelo</i>, de Ruth Rocha para refletir sobre a natureza da língua;	
Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.	
Recursos: Materiais de papelaria diversos; Computador; DataShow; caixa de som.	



Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 2º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa	Data: 04/03
Tema: Dia da Consciência Negra	
Foco e objetivos da aula: Praticar o exercício da imaginação, da leitura e da escrita, refletindo sobre a importância do Dia da Consciência Negra.	
Habilidades da BNCC: EF02LP04, EI03EO01	
Estrutura / Atividade: <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.)• Compreender a origem e a importância do Dia da Consciência Negra;• Realizar a leitura e a reflexão do texto <i>Meninos de todas as cores</i>, de Luisa Ducla Soares.• Realizar uma adaptação do texto, trocando as algumas palavras;• Coletar desenhos e áudios das crianças para a construção de um vídeo.	
Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.	
Recursos: Materiais de papelerias diversos, celular, DataShow, computador, teclado e caixa de som.	



PROJETO CADERNO DE VIVÊNCIAS

Objetivo:

Este projeto visa a promover o contato do aluno com uma escrita mais voltada para a vida, vivenciando as formas de ler e escrever de forma prazerosa e desarrraigada das estruturas linguísticas fixas.

Objetivos específicos:

- Praticar a leitura e a escrita de forma livre;
- Perceber a leitura e a escrita como atos volitivos;
- Expressar sentimentos e ideias a partir da escrita.

Metodologia:

Cada aluno receberá um caderno universitário encapado, oferecido pela professora. Para a utilização do caderno, serão realizadas oficinas sobre diversos assuntos voltados para as vidas das crianças ou, mesmo, outros assuntos partidos de aulas. Esses assuntos podem ser pré-determinados pela professora, em alguns momentos, ou podem surgir no curso das aulas e das experiências realizadas em sala.

Recursos:

- Caderno universitário;
- Material para o encapamento;
- Materiais decorativos diversos;
- Cola de artesanato e pincel;
- Materiais de papelaria diversos.

Modelo:

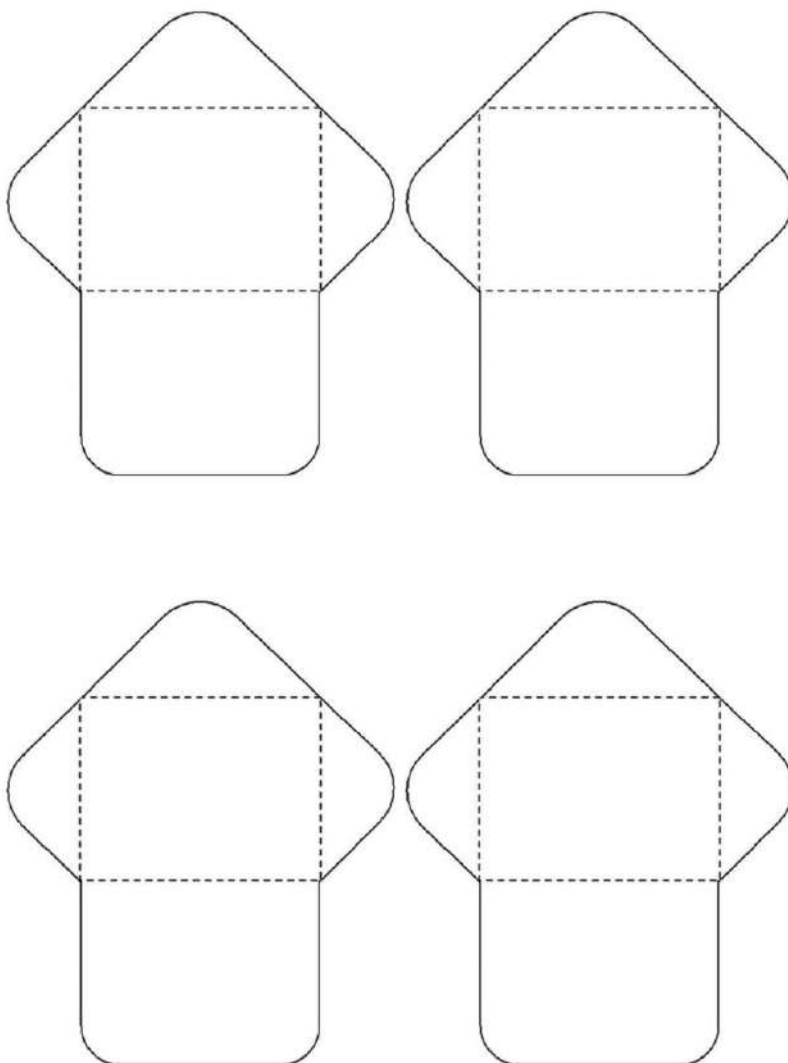


Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 2º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa	Data: 04/03
Tema: Combatendo o Bullying	
Foco e objetivos da aula: Praticar o exercício da leitura e da escrita, refletindo sobre as consequências da prática do Bullying e sobre a valorização do outro.	
Habilidades da BNCC: EF02LP04, EI03EO01	
Estrutura / Atividade: <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.)• Realizar a leitura, a reflexão e interpretação do texto <i>Quer ser meu amigo?</i>• Realizar confecção de envelopes com palavras positivas, sendo organizada da seguinte maneira:<ul style="list-style-type: none">a) cada criança receberá quatro envelopes para escrever mensagens de afeto para quatro colegas diferentes - identificando-se ou não como remetente;b) orientação é para a criança não escolha colegas mais próximos, mas aqueles para os quais não dera muita atenção ou já tivera vontade de fazer um elogio ou um pedido de desculpas;c) envelopes serão colocados em uma caixa e entregados aos alunos.	
Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.	
Recursos: Materiais de papelerias diversos, como papel, tesoura, cola, lápis de cor etc.	



Modelo do envelope:



Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 2º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa	Data: 03/06
Tema: Combatendo o Bullying	
Foco e objetivos da aula: Praticar o exercício da leitura e da escrita, refletindo sobre as consequências da prática do Bullying e sobre a valorização do outro.	
Habilidades da BNCC: EF02LP04, EI03EO01	
Estrutura / Atividade: <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.)• Através do gênero receita, será realizada uma produção de biscoitos da sorte em sala;<ul style="list-style-type: none">a) inicialmente, as crianças serão orientadas a produzirem mensagens positivas em pequenas tiras de papel;b) posteriormente, será apresentada a receita do biscoito e preparada a massa. Cada criança receberá uma luva, uma touca, uma máscara e uma pequena porção da massa;c) os biscoitos serão embalados, sendo anexados a eles as mensagens escritas;d) ao final da atividade, as crianças serão orientadas a realizarem uma anotação sobre a experiência;e) os biscoitos serão distribuídos pelas crianças na culminância do Dia D da Leitura.	
Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.	
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• materiais de papelerias diversos;	



- utensílios de cozinha: vasilha de plástico grande, colheres grandes e pequenas, duas xícaras e três formas;
- materiais para higiene: luva, touca e máscara descartáveis;
- ingredientes: leite condensado e farinha de trigo;
- outros materiais: saquinho, fita colorida, fita durex.

Receita:

Ingredientes:

- uma xícara de leite condensado;
- uma xícara de farinha de trigo com fermento.

Modo de preparo:

- Misturar os ingredientes até que se forme uma massa consistente.



Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 1º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa	Data: 05/05
Tema: Projeto Dia Das Mães	
Foco e objetivos da aula: Praticar a escrita, explorando os sentimentos e manuseando tecnologias digitais.	
Habilidades da BNCC: EI03EF04, EI03EO01	
Estrutura / Atividade: <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.)• realizar uma roda de conversa sobre o tema, praticando a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação;• confeccionar um cartão de Dia das Mães;• construir um vídeo para o dia das mães.	
Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.	
Recursos: Materiais de papelaria diversos; computador, celular Datashow, teclado e caixa de som.	



Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 1º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa/Ciências	Data: 04/06
Tema: Passeio no zoológico	
Foco e objetivos da aula: Praticar a escrita visitando um zoológico virtual.	
Habilidades da BNCC: EI03EO04, EI03EF01	
Estrutura / Atividade: <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.)• visitar o zoológico virtual de San Diego;• realizar atividade impressa proposta.	
Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.	
Recursos: Materiais de papelaria diversos; Computador; DataShow; caixa de som. A atividade de escrita sobre o zoológico foi disponibilizada pela plataforma <i>Canva</i> , uma ferramenta gratuita de design gráfico online.	



Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

Araguaína-TO

Aluno (a):

Professor (a):

Data: / /2021

Série/Turma:

PASSEIO NO ZOOLOGICO

1. Com ajuda de um adulto, leia o poema abaixo e pinte o desenho:

VISITEI UM ZOOLOGICO
UM ZOO DIFERENTE
O ELEFANTE TINHA RELÓGIO
E A GIRAFEA MOSTRAVA OS DENTES

VISITEI UM ZOOLOGICO
UM ZOO DIFERENTE
O LEÃO ERA ECOLÓGICO
E A ZEBRA INTELIGENTE



Olá, pequeno explorador! Hoje nós faremos um passeio virtual pelo zoológico de San Diego! Vamos lá!

Para isso, você precisará acessar o site:

<https://sdzsafaripark.org/live-cams>



Um bom explorador sempre tem em mãos alguns equipamentos de apoio, como chapéu, binóculos, lupa, bússola, caderneta para anotações, etc. Hoje vamos precisar apenas de uma caderneta para anotar os nomes dos animais que encontrarmos pelo caminho virtual!



Avenida Bernardo Sayão, 499, Entroncamento | 77.818-340 | (63) 3411-5607
semed.araguaina@gmail.com | www.araguaina.to.gov.br



Avenida Bernardo Sayão, 499, Entroncamento | 77.818-340 | (63) 3411-5607
semed.araguaina@gmail.com | www.araguaina.to.gov.br

NOME: _____ DATA: _____

PASSEIO NO ZOOLOGICO



Os animais que vi:

Meu animal favorito:



Projeto sementinha do bem

Objetivo geral:

Este projeto visa a promover o contato do aluno com a terra, com a natureza e com os ideais de uma alimentação saudável. Além disso, também visa a incentivar o uso de material reutilizado.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre alimentação saudável;
- Reconhecer partes das plantas;
- Despertar o espírito científico através da observação da natureza.

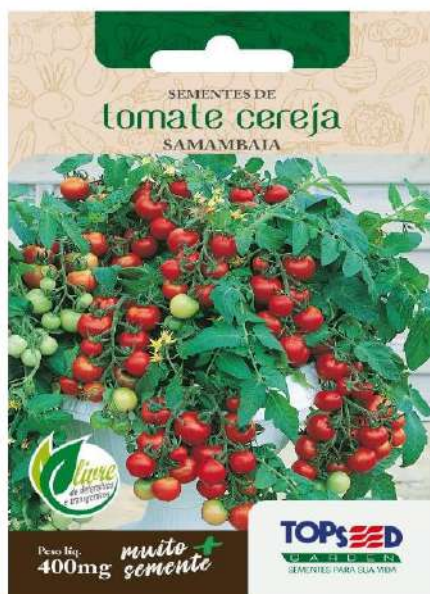
Metodologia:

Após a abordagem de atividades sobre alimentação saudável, as crianças serão guiadas até o ambiente externo da escola para plantar sementinhas de tomate cereja.

Essa fruta demora cerca de 10 dias para germinar, desse modo, a ideia é que a criança acompanhe sua sementinha durante alguns dias, para perceber os cuidados após o plantio, e levá-la para casa depois disso.

O plantio será feito em caixinhas reutilizadas de leite.

Também será elaborada um atividade impressa sobre o teor da embalagem das sementes, que é a seguinte:



As crianças serão conduzidas a perceber as cores, a marca, o tipo de fruto no conteúdo da embalagem do produto etc.

Serão levantadas questões sobre o modo como plantar e cuidar da planta.

Também será realizado o reconhecimento das partes da planta: raiz, folhas, fruto, caule etc.

Será conduzida, alguns dias após o plantio, uma reflexão sobre o que aconteceu com as sementes.



Pré-cronograma das atividades a serem realizadas em sala

Atividades - 1ª turma	Data
Abordar sobre o tema e falar sobre o projeto	
Confeccionar os vasos de caixa de leite	
Criar pranchetinhas para anotações	
Distribuir as sementes e plantá-las	
Levar seu pezinho de tomate para casa	

Atividades - 2ª turma	Data
Abordar sobre o tema e falar sobre o projeto	
Confeccionar os vasos de caixa de leite	
Criar pranchetinhas para anotações	
Distribuir as sementes e plantá-las	
Levar seu pezinho de tomate para casa	

Observações:

- Não esquecer de tirar fotos e fazer as anotações sobre o projeto;
- As duas turmas devem se intercalar para cuidar do projeto;
- Fazer sorteio do aluno que aguará o plantio;
- As crianças devem levar seus pezinhos de tomate para casa.

Materiais necessários para o plantio

- Sementes de tomate cereja;
- Caixas de leite;

Materiais necessários para confecção da prancheta

- Tabela impressa;
- Lista de materiais necessários “o que vamos precisar?”;
- Papelão;



- Grampeador; canetinhas; lápis, borracha etc.

Projeto semetinha do bem

Cronograma de ações

1. Lavar as caixinhas;
2. Cortar as caixinhas;
3. Fazer uma plaquinha grande com o nome da fruta;
4. Fazer plaquinhas pequenas com os nomes das crianças;
5. Ver onde pegar a terra;
6. Encontrar um caixote ou algo para colocar as caixinhas em cima.

modelo de plaquinha



modelo de corte



Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 1º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa	Data: 05/08
Tema: Projeto Dia dos Pais	
Foco e objetivos da aula: Praticar a escrita, explorando os sentimentos e manuseando tecnologias digitais.	
Habilidades da BNCC: EI03EF04, EI03EO01	
Estrutura / Atividade: <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.)• realizar uma roda de conversa sobre o tema, praticando a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação;• confeccionar um cartão para o Dia dos Pais.• construir um vídeo em comemoração ao dia dos pais - para construção desse vídeo serão fotografadas palavras escritas pelos alunos e produzidos áudios da leitura dessas palavras.	
Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.	
Recursos: Materiais de papelaria diversos; computador, celular, Datashow, teclado e caixa de som.	



Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 1º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa/Ciências	Data: 21/09
Tema: Dia da árvore	
Foco e objetivos da aula: Praticar a escrita, explorando os sentimentos, a conexão com a arte e com a natureza.	
Habilidades da BNCC: EI03ET04, EI03EO01	
Estrutura / Atividade: <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.)• realizar uma roda de conversa sobre o tema, praticando a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação;• realizar atividade impressa (para as crianças no modo remoto).• confeccionar telas de papelão sobre o tema;• no fim da atividade, cada criança levará uma muda de um tipo de árvore para casa.	
Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.	
Recursos: Materiais de papelaria diversos; telas de papelão; mudas de árvores.	



Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz

Araguaína-TO

Aluno (a):

Professor (a):

Data: / /2021

Série/Turma:

DIA DA ÁRVORE: ÁRVORE DE SÍLABAS

1. OBSERVE A OBRA DE ARTE ABAIXO:



OBRA **ÁRVORE DA VIDA** DE KARLA GERARD, 2011.

RESPONDA:

1. NOME DA OBRA:

2. NOME DA ARTISTA:

3. O ANO:

3. COM UMA PALAVRA, DIGA O QUE VOCÊ SENTIU AO VER A OBRA:

Planejamento das oficinas

Plano de aula

Escola: Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz	
Professora: Priscila Venâncio Costa	Série/Turma: 1º ano "B"
Disciplina: Língua Portuguesa	Data: 21/04
Tema: Uma aula saborosa	
Foco e objetivos da aula: Identificar sílabas e formar palavras relacionadas à letra G, na experiência de realizar uma receita de gelatina.	
Habilidades da BNCC: EF01LP08, EF01LP09	
Estrutura / Atividade: <ul style="list-style-type: none">• Acolhida (com música, contação de história, alongamento etc.);• realizar a receita de forma coletiva, com a participação de todos os alunos;• após a realização da receita, realizar, de forma coletiva, a atividade impressa sobre o tema.	
Avaliação: A avaliação será feita de forma contínua, observando acompanhando a participação, dificuldade e desenvolvimento de cada aluno durante a experiência.	
Recursos: Atividade impressa sobre o assunto; gelatina em pó e utensílios de cozinha, como tigela, colher e copo de medidas.	



ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

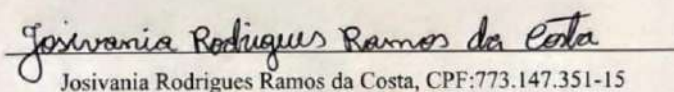
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Araguaína-TO, 08 de novembro de 2021

Eu, Josivania Rodrigues Ramos da Costa, Diretora escola, declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado *A cartografia na/dia prática: elaboração de pistas cartográficas em/para uma experimentação transdutiva no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, sob a responsabilidade da pesquisadora Priscila Venâncio Costa, que a Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares a ela (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa com crianças menores e que de que esta instituição tem condições para o desenvolvimento do projeto, autorizo sua execução.

Espera-se, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.



Josivania Rodrigues Ramos da Costa, CPF:773.147.351-15

Josivania Rodrigues R. da Costa
Gestora Escolar
Portaria nº 521 de 05/02/2021

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO/SEMED Nº 1125/2021

Araguaína, 04 de novembro de 2021.

A Sua Senhoria a Senhora,
JOSIVANIA RODRIGUES RAMOS DA COSTA.
Diretora da Escola Municipal Maria da Conceição Costa Luz.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa acadêmica.

Senhora Diretora,

1. A Prefeitura Municipal de Araguaína, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, tem firmado com a Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Termo de Cooperação para realização de estágio e pesquisa acadêmica na Rede Municipal de Ensino.
2. Desta forma, informamos a Vossa Senhoria que a aluna **PRISCILA VENÂNCIO COSTA**, aluna de Doutorado em Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins, está autorizada a realizar, na Escola Mun. Maria da Conceição Costa Luz, projeto de pesquisa intitulado como “*A cartográfica na/da prática: elaboração de pistas cartográficas em/para uma experimentação transdutiva no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental*”.

Atenciosamente,



RAILON BORGES DE OLIVEIRA COSTA
Superintendente de Educação

Railon Borges de Oliveira Costa
Superintendente de Educação
Portaria 068/2021



ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A cartografia na/da prática: elaboração de pistas cartográficas em/para uma experimentação transdutiva no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: PRISCILA VENANCIO COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53267021.1.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins - Campus de Araguaína

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.750.775

Apresentação do Projeto:

Este pré-projeto de pesquisa propõe a transdução como possibilidade criativa da vivência de perceptos enquanto agenciamentos, experimentações e devires igualmente transdutivos no processo de alfabetização e letramento. O direcionamento para esse campo temático foi fruto de discussões sobre educação, alfabetização, letramento e aprendizagem realizadas no âmbito acadêmico-científico, por intermédio de cursos, oficinas e projetos de extensões nos quais surgiram dúvidas e necessidade de maiores debates, não só por parte de professores, mas da comunidade científica em geral – uma vez que se trata de temáticas polêmicas e de muitas controvérsias tanto nas literaturas quanto nas consolidações pedagógicas. Para tanto, propõe-se a realização de uma revisão o crítico-reflexiva dos estudos sobre desenvolvimento cognitivo da criança, especificamente aqueles voltados para o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Propõe-se também uma compreensão desse processo junto à elaboração de pistas metodológicas que possam ser verificadas no campo escolar, a partir da realização de oficinas e de aulas guiadas segundo o método da cartografia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar um conjunto de pistas cartográficas em/para uma experimentação transdutiva no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uff@uff.edu.br

Continuação do Parecer: 5.750.775

Objetivo Secundário:

-Investigar as teorias tradicionais relacionadas ao desenvolvimento da criança e as abordagens de ensino no processo de alfabetização e letramento abordadas na escola a partir dessas teorias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para Elaborar um conjunto de pistas cartográficas em/para uma experimentação transdutiva no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

Cronograma

Solicita-se adequação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1776483.pdf	28/07/2022 10:00:06		Aceito
Outros	TERMODEUSOIMAGEMEVOZ.pdf	28/07/2022 09:58:53	PRISCILA VENANCIO COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	28/07/2022 09:50:03	PRISCILA VENANCIO COSTA	Aceito
Outros	AUTORIZACAOESCOLAR.pdf	28/07/2022 09:49:29	PRISCILA VENANCIO COSTA	Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Retoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uf@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 5.750.775

Outros	CARTARESPOSTA.pdf	28/07/2022 09:48:25	PRISCILA VENANCIO COSTA	Aceito
Outros	TALEPDF.pdf	28/07/2022 09:47:57	PRISCILA VENANCIO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPDF.pdf	28/07/2022 09:47:30	PRISCILA VENANCIO COSTA	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAOSEMED.pdf	10/11/2021 10:31:07	PRISCILA VENANCIO COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOPRISCILA.pdf	30/06/2021 21:06:59	PRISCILA VENANCIO COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 09 de Novembro de 2022

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uf@uft.edu.br