

Fonte: Maya com barco. Artista Pablo Picasso

**ESQUIZOGRAFIAS INFANTIS *ENTRE AS*
RELAÇÕES DE GÊNEROS NO *ESPAÇOTEMPO* DA
ESCOLA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESQUIZOGRAFIAS INFANTIS *ENTRE* AS RELAÇÕES DE
GÊNEROS NO *ESPAÇOTEMPO* DA ESCOLA**

CUIABÁ-MT

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDILMA DE SOUZA

**ESQUIZOGRAFIAS INFANTIS *ENTRE* AS RELAÇÕES DE
GÊNEROS NO *ESPAÇOTEMPO* DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Memória e Teorias em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silas Borges Monteiro

CUIABÁ-MT

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729e SOUZA, Edilma de.
Esquizografias infantis entre as relações de gêneros no espaçotempo da escola / Edilma de SOUZA. -- 2022
216 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Silas Borges Monteiro.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Crianças. 2. Currículo. 3. Escola. 4. Esquizografias. 5. Relações de gêneros. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Esquizografias infantis entre as relações de gêneros no espaçotempo da escola"

AUTORA: DOUTORANDA Edilma de Souza

Tese defendida e aprovada em 04 de fevereiro de 2022.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor Silas Borges Monteiro (Presidente Banca / Orientador)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2. Doutor Cleriston Petry (Examinador Interno)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
3. Doutora Bárbara Cortella Pereira de Oliveira (Examinadora Interna)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
4. Doutora Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT
5. Doutora Daniele Farias Freire Raic (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA/UESB
6. Doutora Vera Lucia Blum Tomaz (Examinadora Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
7. Doutora Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (Examinadora Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 04/02/2022.



Documento assinado eletronicamente por BARBARA CORTELLA PEREIRA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 07/02/2022, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por CLERISTON PETRY, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 07/02/2022, às 18:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Daniele Farias Freire Raic, Usuário Externo, em 09/02/2022, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por SILAS BORGES MONTEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 11/02/2022, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por MARITZA MACIEL CASTRILLON MALDONADO, Usuário Externo, em 11/02/2022, às 12:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4364060 e o código CRC 8F6C6032.

*Dedico a minha mãe, pelos dizeres,
fazeres, saberes e sentires dedicados a mim,
os quais nunca coadunaram com a politização
de uma mulher subserviente.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma maneira, me inspiraram a seguir os caminhos tortuosos e disformes da pesquisa em Educação;

Deixaram-me caminhar *entre* escolas, currículos, didáticas e traduções, sem a certeza de que iria encontrar alguma coisa ou belas e imundas coisas, deixaram-me acon-Tecer *entre* as estruturas bem feitas e iluminadas de vazios e de cheios, e encontrei, belas potências de vidas, as quais neste texto, são as crianças da escola pública, a elas meu eterno agradecimento;

E ainda, agradeço, pela curva de fora, às margens do já sabido, o Professor Doutor Silas Borges Monteiro, pela acolhida em sua vida zombeteira de Pesquisa em Educação, não poderia ter tido melhor encontro, pois a partir de seus anseios e devaneios de devir-pesquisa, convidei minha alma para dançar no ritmo das dobras, das linhas, dos desvios e das vivências que interpelam às vidas, a vida, a minha vida;

Multiplicando as posições, os pensamentos e os delírios de uma pesquisadora informe, agradeço o grupo de Estudos Filosofia e Formação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (EFF/UFMT), pelas conversações, as sabedorias, as filosofias e os experimentos compartilhados, aprendi muito com todas e todos daquele grupo que pensa e intenta desconstruir engessamentos e abrir outras possibilidades;

Produzindo reterritorialização em um outro lugar, *entre* as experiências de vidas, agradeço a banca examinadora que disponibilizou de cuidado, tempo e atenção para com o pedido de ler o texto da tese, obrigada pelo outramento de suas posições;

Agradeço a singela e condição amorosa de meu esposo por colorir meus dias de ansiedade e impaciência com seu cuidado, atenção e compreensão no momento de escrita da tese; pois: Amar é convidar o coração ao devir, uma experimentação que se faz em cada pedaço de mim;

Entre os objetos, as coisas e as pessoas, também agradeço a Secretaria Municipal de Educação do Município de Aripuanã-MT e a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, por ter concedido a Licença para Qualificação Profissional; afinal, sem as políticas do biopoder o que seríamos?

SOUZA, Edilma de. **Esquizografias infantis entre as relações de gêneros no *espaçotempo da escola***. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. 217 p.

RESUMO

Entre os liames e os dramas de acontecimentos infantis, as quais fervilham o *espaçotempo* da escola, é vivenciado multiplicidades de afetos e sensibilidades que tocam e se deixam tocar pelos dizeres, sentires e *saberes-fazer*s que pululam com a vida ordinária. Na educação há discursos que pairam sobre o protagonismo infantil e se tornam necessários à sua problematização, pois a partir das vivências, sentidas na pele em sala de aula, observa-se que há palavras, ações e gestos que propagam a homogeneização, a normatividade e o falocentrismo, como processos deterministas e presentes na objetivação das subjetividades infantis. No tocante da pesquisa, foi-se problematizado a presença do falocentrismo no *espaçotempo* da escola na observância de compreender: Como as crianças reverberam atos de performatividades de gêneros *entre* os discursos binários e heteronormativos no contexto de suas vivências escolares? Nessa aposta, a partir do pensamento na/da diferença, a pesquisa percorreu pelos labirintos de inscrições dos cotidianos de uma escola pública da rede estadual no interior do estado de Mato Grosso *entre* as crianças que frequentavam o quinto do ano do ensino fundamental, com o objetivo de encontrar, na direção de outros fluxos e práticas não costumeiras, os enunciados de palavras e discursos que intentam subverter alguns padrões impostos oriundos da ordem da governamentalidade falocêntrica, como também, os deslocamentos inventivos crianceiros. O caminho investigativo da pesquisa foi trilhado pelo método da Dramatização, proposto por Deleuze na obra *A ilha deserta e outros textos* (2006), o qual constitui-se como um exercício do pensamento filosófico, tendo como procedimentos: a leitura, a compreensão, a análise e a produção do pensamento, os quais foram explicitados no texto por meio da escritura infantil, resultando nas esquizografias. As esquizografias, designam-se como uma escritura subversiva na possibilidade de experimentar outros (im)possíveis, linhas de fugas e resistência às ordens de discursos que tentam a todo momento oprimir a vida. Portanto, nesta investidura, as crianças participaram de oficinas de transcrição, por meio de filmes de curtas-metragens, nos quais os infantis assistiram, problematizaram e produziram leituras-escritas de seus pensamentos. Por intermédio das esquizografias, as crianças afirmaram-se como arteiros de uma vida inventiva, como também, assumiram o carácter revolucionário existente ao profanar a norma, a forma, o formal e o normal. Considerando o movimento escritural das esquizografias, foi possível ponderar como esse ato minoritário resiste às formas de domesticação e controle das almas crianceiras, apresentando a possibilidade imanente do devir-criança, a potencialidade da novidade infantil no currículo da escola, pois outras maneiras foram criadas e barreiras foram quebradas para mostrar que no currículo há a possibilidade da profanação, invenção, modificação e a improvisação de outros (im)possíveis em respeito às alteridades que na escola habitam.

Palavras-chave: Crianças. Currículo. Escola. Esquizografias. Relações de gêneros.

ABSTRACT

Between the bonds and dramas of childhood events, which swarm the school's space-time, multiplicities of affections and sensibilities are experienced that touch and allow themselves to be touched by the sayings, feelings and know-how that swarm with ordinary life. In education, there are discourses that hover over child protagonism and their problematization becomes necessary, because from the experiences felt on the skin in the classroom, it is observed that there are words, actions and gestures that propagate homogenization, normativity and phallogocentrism as deterministic processes and present in the objectification of children's subjectivities. Regarding the research, the presence of phallogocentrism in the space-time of the school was problematized in the observance of understanding: How do children reverberate acts of gender performativities between binary and heteronormative discourses in the context of their school experiences? In this bet, from the thought in/from difference, the research went through the labyrinths of inscriptions in the daily life of a public school in the state network in the interior of the state of Mato Grosso among children who attended the fifth year of elementary school. With the objective of finding, in the direction of other non-customary flows and practices, the enunciations of words and speeches that intend to subvert some imposed standards arising from the order of phallogocentric governmentality, as well as child-inventive displacements. The investigative path of the research was followed by the Dramatization method, proposed by Deleuze in the work *The Desert Island and Other Texts* (2006), this is an exercise in philosophical thinking, having as procedures: reading, understanding, analysis and production of thought, which were explained in the text through children's writing, resulting in schizographies. Schizographies are designated as a subversive writing in the possibility of experiencing other (im)possibles, lines of escape and resistance to the orders of discourses that try to oppress life at all times. Therefore, in this investiture, the children participated in transcreation workshops, through short films, in which the children watched, problematized and produced written-readings of their thoughts. Through schizographies, children asserted themselves as craftsmen of an inventive life, as well as taking on the existing revolutionary character by profaning the norm, the form, the formal and the normal. Considering the scriptural movement of schizographies, it was possible to consider how this minority act resists the forms of domestication and control of child souls, presenting the immanent possibility of becoming-child, the potentiality of childhood novelty in the school curriculum, as other ways were created and barriers were broken to show that in the curriculum there is the possibility of profanation, invention, modification and the improvisation of other (im)possibles in respect to the alterities that inhabit the school.

Keywords: Children. Curriculum. School. Schizographies. Gender relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mulher: corpo-desejante	21
Figura 2. Apresentação da dinâmica das oficinas	77
Figura 3. Oficina <i>CineDidática da tradução 1</i> . Filme de curta metragem: heroínas do ano	78
Figura 4. Participação nas oficinas <i>CineDidáticas da Tradução</i>	79
Figura 5. Oficina <i>CineDidática da tradução 2</i> . Filme de curta metragem: o sonho impossível (ONU).....	81
Figura 6. Transcrições criancieiras	82
Figura 7. Oficina <i>CineDidática da Tradução 3</i> . Filme de curta metragem: o desafio da igualdade.....	83
Figura 8. Praticantes escolares ajudando o colega não alfabetizado a produzir sua esquizografia	85
Figura 9. Oficina <i>CineDidática da Tradução 4</i> . Filme de curta metragem: o campeonato de videogame	86
Figura 10. Oficina <i>CineDidática da Tradução 1</i> : Heroínas do ano	126
Figura 11. <i>Oficina CineDidática da Tradução 2</i> : O sonho impossível (ONU).	130
Figura 12. Oficina <i>CineDidática da Tradução 3</i> : O desafio da igualdade (ONU)	133
Figura 13. Oficina <i>CineDidática da Tradução 4</i> : O campeonato de videogame (ONU).....	137

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMI - Cultura de Massa e Individualidade

ONG – Organização Não-Governamental

SUMÁRIO

PRELÚDIO	14
DESACOSTUMAR OS OLHOS	22
BLOCO I	
ESCRITURAS, ASTÚCIAS E BRISURAS	39
1.1 A minha escritura	40
1.2 A <i>brisure</i> de uma veneziana	52
1.3 Dramalogia da escritura: o método	56
1.3.1 Os indecidíveis infantis	62
1.3.2 Na trama do currículo	67
1.3.3 Didaticalizando a aula	71
1.3.4 <i>Entre</i> a escola e a sala de aula: o <i>espaçotempo</i> da pesquisa	75
1.4 Epifanias da escritura (as infantis e as nossas)	88
1.4.1 Astúcias políticas e poéticas em sala de aula: as esquizografias	92
BLOCO II	
ESCRITURANÇAS NA ESCOLA: ATOS DE SUBVERSÃO À NORMA	98
2.1 Escrituranças de si	99
2.2 Afet-Ações na/da escola	104
2.3 Além do feminino/masculino na escola	110
2.4 Do silenciamento aos seus sons: relações de gêneros na escola	118
2.5 Esquizografias das singularidades infantis	124
2.5.1 Sinuosidades infantis: o devir-criança	126
2.5.2 Rasgar o caos	129
2.5.3 Exorbitâncias	133
2.5.4 Do ler e escrever infantil	137

BLOCO III

TRADUÇÕES POLÍTICAS E POÉTICAS CRIANCEIRAS	142
3.1 A poética da tradução crianceira	143
3.2 Dramas, transcrições e crianças	147
3.3 Da inscrição das esquizografias infantis	150
3.4 Esquizografias: o <i>phármakon</i> da/na tradução	161
3.5 O palimpsesto da escritura infantil	167
3.6 Oficinas <i>CineDidáticas da Tradução</i> e a fuga dos clichês na escola	171

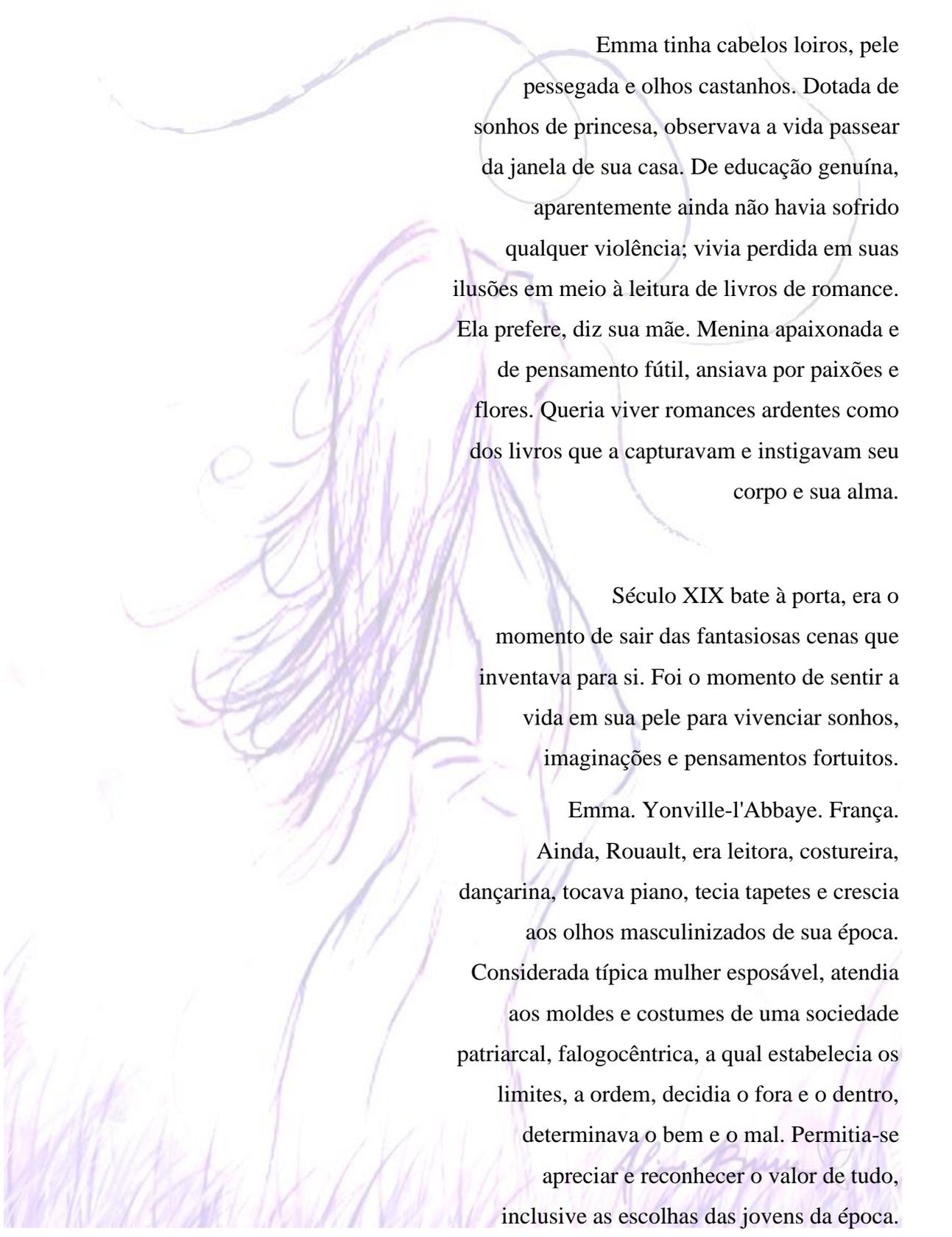
BLOCO IV

O QUE VAI DO IMPOSSÍVEL AO VERDADEIRO NO <i>ESPAÇOTEMPO</i> DA ESCOLA	178
4.1 Nos liames e nas tramas do pensamento infantil	179
4.2 Cintilações e clarões no cotidiano da escola	183
4.3 A política do dissenso da escritura infantil no currículo da escola	188
4.4 <i>Dentrofora</i> da BNCC: os deslimites crianceiros	191
4.5 Por uma escola risível	199
ENFIM, COM FINS, SEM FIM... QUASE-CONSIDERAÇÃO	204
REFERÊNCIAS	210

É chamado de espírito livre aquele que pensa de modo diverso do que esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é exceção, os espíritos cativos são a regra.

Nietzsche, *Humano Demasiado Humano* [1886]2000, §225

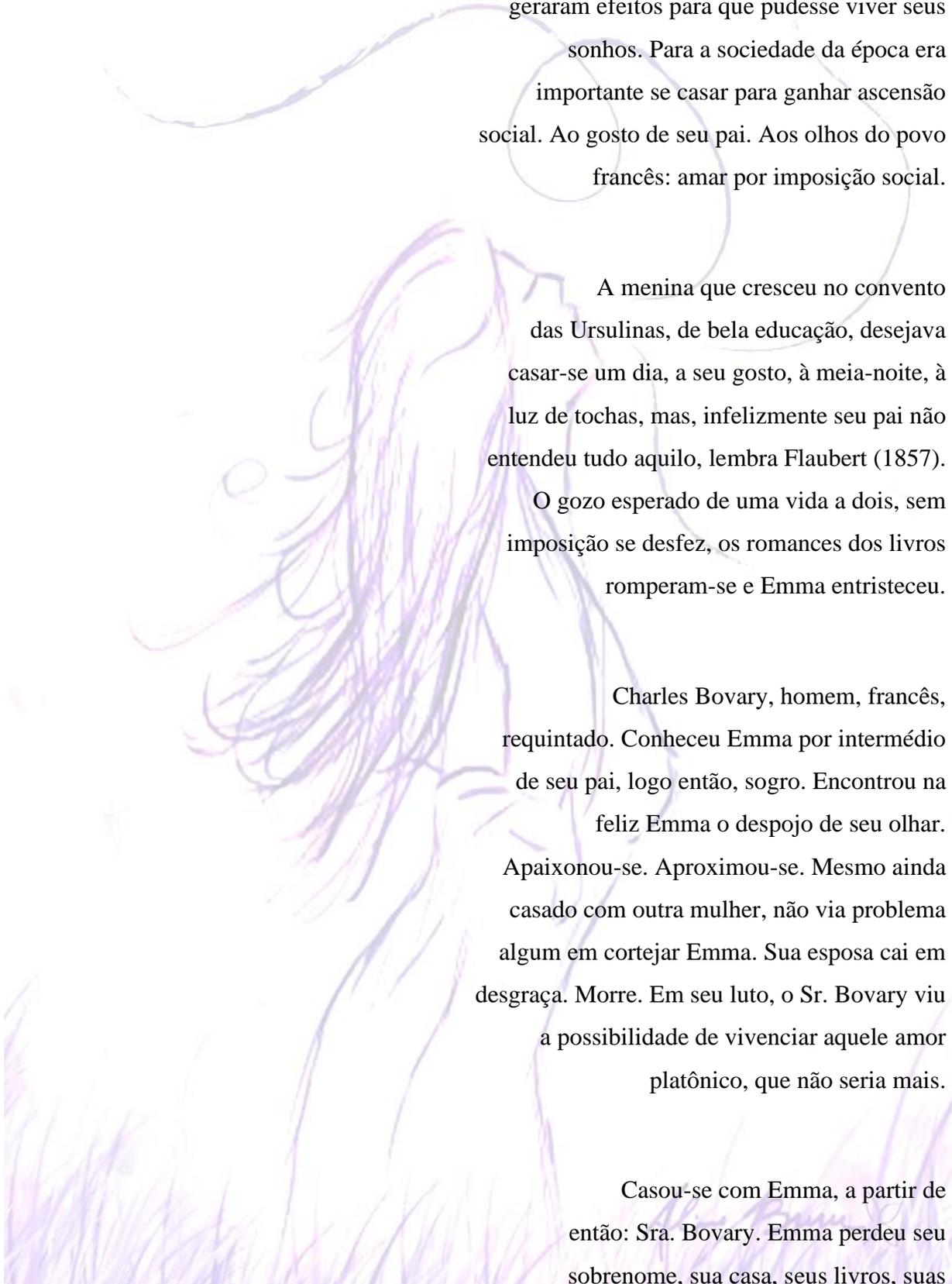
PRELÚDIO



Emma tinha cabelos loiros, pele pessegada e olhos castanhos. Dotada de sonhos de princesa, observava a vida passear da janela de sua casa. De educação genuína, aparentemente ainda não havia sofrido qualquer violência; vivia perdida em suas ilusões em meio à leitura de livros de romance. Ela prefere, diz sua mãe. Menina apaixonada e de pensamento fútil, ansiava por paixões e flores. Queria viver romances ardentes como dos livros que a capturavam e instigavam seu corpo e sua alma.

Século XIX bate à porta, era o momento de sair das fantasiosas cenas que inventava para si. Foi o momento de sentir a vida em sua pele para vivenciar sonhos, imaginações e pensamentos fortuitos.

Emma. Yonville-l'Abbaye. França. Ainda, Rouault, era leitora, costureira, dançarina, tocava piano, tecia tapetes e crescia aos olhos masculinizados de sua época. Considerada típica mulher esposável, atendia aos moldes e costumes de uma sociedade patriarcal, falocêntrica, a qual estabelecia os limites, a ordem, decidia o fora e o dentro, determinava o bem e o mal. Permitia-se apreciar e reconhecer o valor de tudo, inclusive as escolhas das jovens da época.



Jovem Emma, ainda Rouault, mal sabia que tinham planos para suas fantasias. Seus esforços abrilhantados por seus adjetivos não geraram efeitos para que pudesse viver seus sonhos. Para a sociedade da época era importante se casar para ganhar ascensão social. Ao gosto de seu pai. Aos olhos do povo francês: amar por imposição social.

A menina que cresceu no convento das Ursulinas, de bela educação, desejava casar-se um dia, a seu gosto, à meia-noite, à luz de tochas, mas, infelizmente seu pai não entendeu tudo aquilo, lembra Flaubert (1857).

O gozo esperado de uma vida a dois, sem imposição se desfez, os romances dos livros romperam-se e Emma entristeceu.

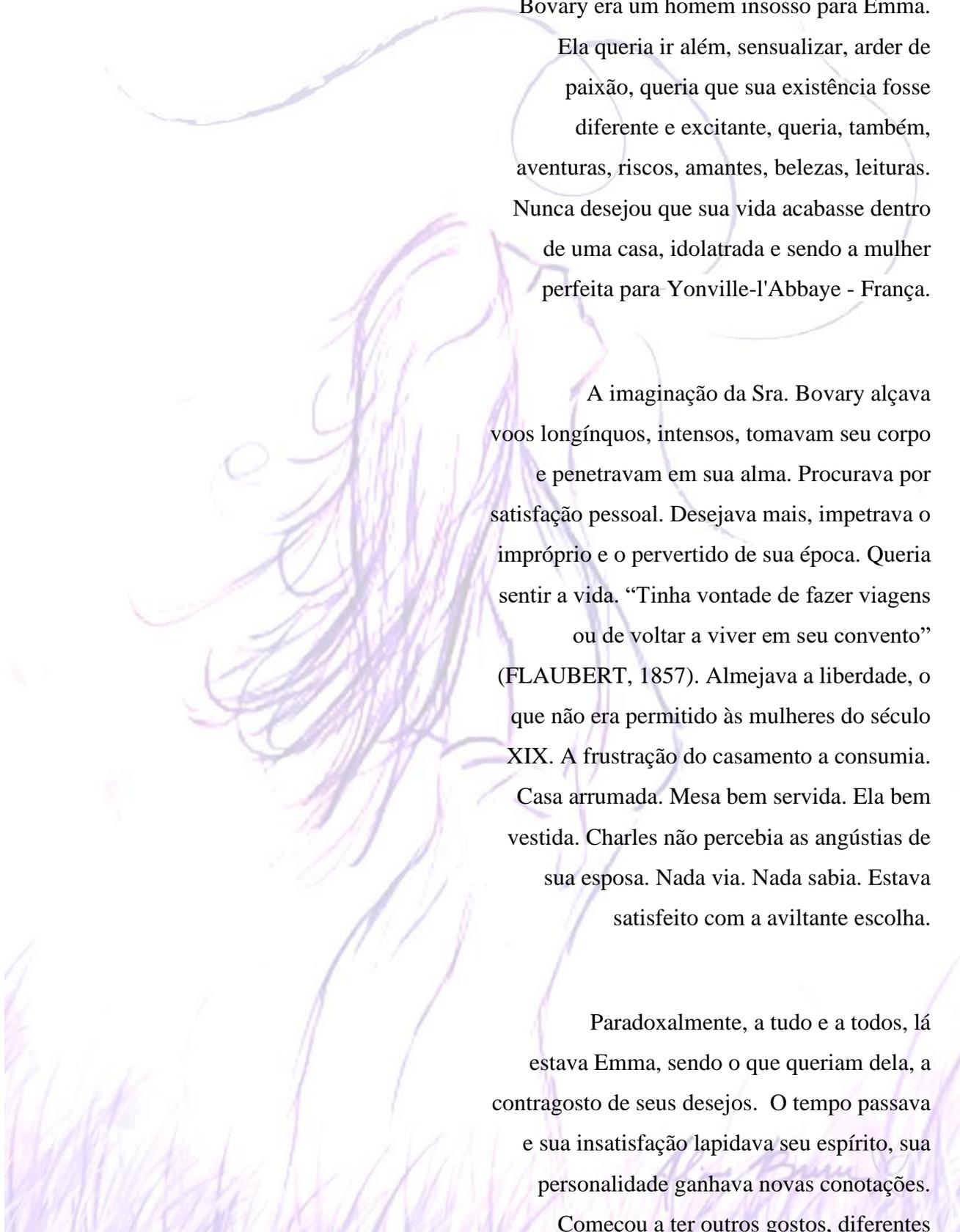
Charles Bovary, homem, francês, requintado. Conheceu Emma por intermédio de seu pai, logo então, sogro. Encontrou na feliz Emma o despojo de seu olhar. Apaixonou-se. Aproximou-se. Mesmo ainda casado com outra mulher, não via problema algum em cortejar Emma. Sua esposa cai em desgraça. Morre. Em seu luto, o Sr. Bovary viu a possibilidade de vivenciar aquele amor platônico, que não seria mais.

Casou-se com Emma, a partir de então: Sra. Bovary. Emma perdeu seu sobrenome, sua casa, seus livros, suas

fabulações com a vida, ao modo como a sociedade francesa da época idealizava. E, mesmo assim, ainda fantasiava uma vida a dois, repleta de paixões ardentes, delírios, felicidades e embriaguez, o que lhe havia parecido tão belo nos livros. Porém, assim não foi.

Na vida a dois, Sra. Bovary olhava ao seu redor, estava numa casa fria, sendo observada pelo seu esposo que a admirava, idolatrava sua beleza, e oferecia-lhe uma vida sem muitas regalias. Emma pensava: E o romance ardente, onde está? Desejo aquele que fervilha nos livros, em meus sentimentos e arde em meu espírito.

O Sr. Bovary nada ensinava, nada sabia, nada desejava. Julgava-a feliz e ela tinha-lhe raiva por aquela calma tão bem assentada, por aquele peso sereno, pela própria felicidade que ela lhe dava (FLAUBERT, 1857). Mulher piegas que encantava seu marido e as pessoas com seus jeitos e cuidados com a casa. Mas, mal sabiam que algo sussurrava em seu íntimo. Certa vez, num baile oferecido pelo Marquês d'Andervilliers – França – Emma pôde sentir na pele a luxúria que leu em seus livros, os afagos da riqueza e a soberba da vida. A Sra. Bovary encantou-se. Era isso que ela almejava, isso que lhe foi oferecido em suas leituras: paixão ardente, luxo e esplendor.



Emma queria gozar a vida, muito diferente do a que Charles lhe oferecia. Nem o sexo, nem os carinhos a satisfaziam. Sr. Bovary era um homem insosso para Emma. Ela queria ir além, sensualizar, arder de paixão, queria que sua existência fosse diferente e excitante, queria, também, aventuras, riscos, amantes, belezas, leituras. Nunca desejou que sua vida acabasse dentro de uma casa, idolatrada e sendo a mulher perfeita para Yonville-l'Abbaye - França.

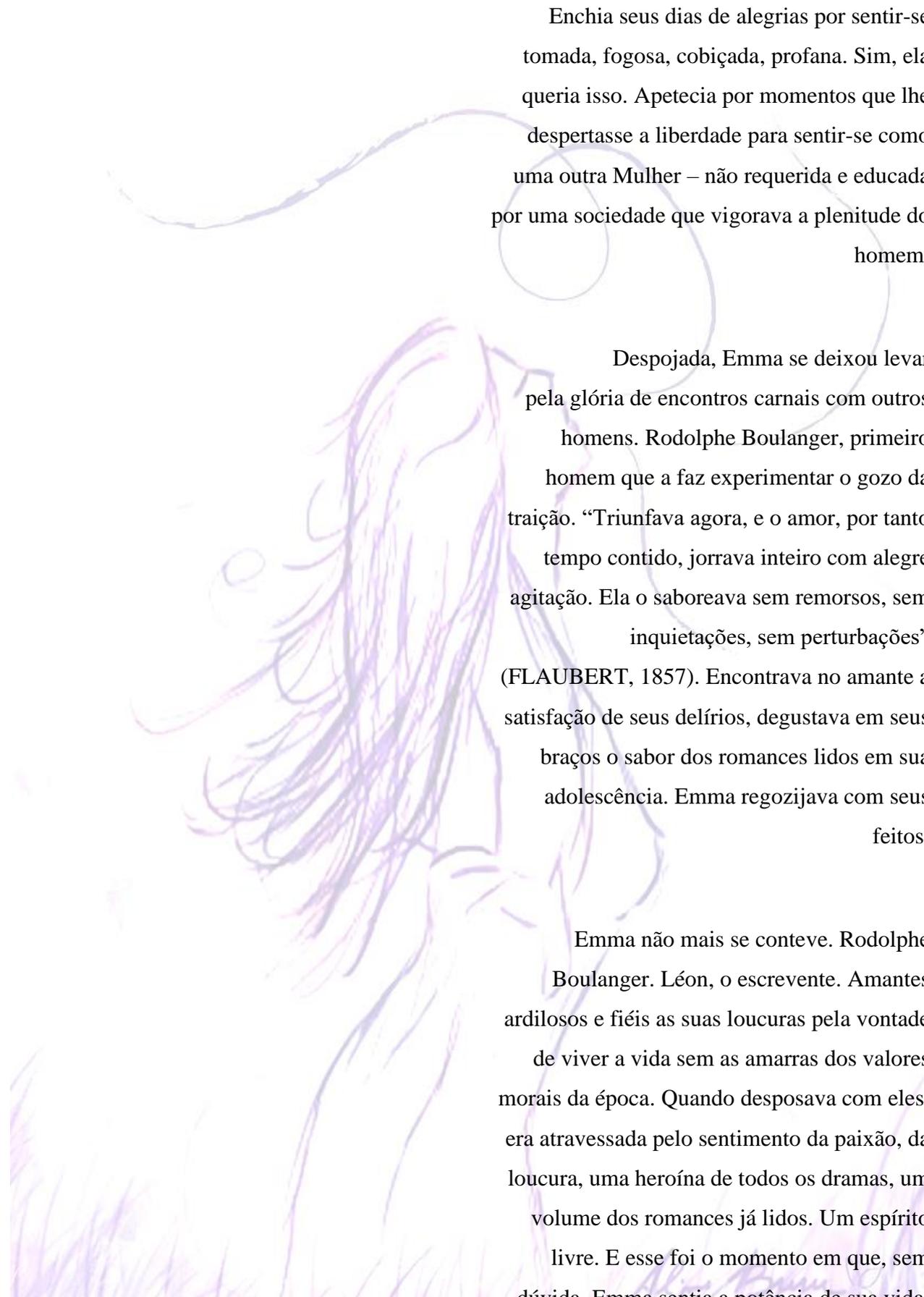
A imaginação da Sra. Bovary alçava voos longínquos, intensos, tomavam seu corpo e penetravam em sua alma. Procurava por satisfação pessoal. Desejava mais, impetrava o impróprio e o perverso de sua época. Queria sentir a vida. “Tinha vontade de fazer viagens ou de voltar a viver em seu convento” (FLAUBERT, 1857). Almejava a liberdade, o que não era permitido às mulheres do século XIX. A frustração do casamento a consumia. Casa arrumada. Mesa bem servida. Ela bem vestida. Charles não percebia as angústias de sua esposa. Nada via. Nada sabia. Estava satisfeito com a aviltante escolha.

Paradoxalmente, a tudo e a todos, lá estava Emma, sendo o que queriam dela, a contragosto de seus desejos. O tempo passava e sua insatisfação lapidava seu espírito, sua personalidade ganhava novas conotações. Começou a ter outros gostos, diferentes

escolhas e pervertidos comportamentos. Em seu momentos de ansiedade tinha constantemente “crises nervosas”, pelo momento, veio a calhar uma mudança de casa para resgatar seu casamento.

Na mudança veio a gravidez, o que culminava em seus pensamentos em ter um filho homem, já que homens podem tudo. Cogitava Emma: "Um homem pelo menos é livre, pode percorrer paixões e os países, atravessar os obstáculos, agarrar a mais longínqua felicidade, mas uma mulher é continuamente impedida" (FLAUBERT, 1857). Mas, para suas lamúrias, nasceu uma menina. O que a deixou ainda mais frustrada, não queria que sua filha, futuramente, fosse apenas mais uma mulher francesa e bem casada.

Emma, cada vez mais tensa, desgostosa, inflamada pela situação do casamento que não atendia às expectativas de uma mulher tomada pelas leituras, essas tão caras, haviam lhe atizado seu lado impetuoso de querer sempre mais. Aos poucos, tornou-se outra. Emma, a Outra, despertou os olhares de outros homens. Olhares impetuosos e condizentes com o que desejava. Olhares apaixonantes, repletos de apetite por seu corpo e seus devaneios. E isso, lhe trazia vida.



Enchia seus dias de alegrias por sentir-se tomada, foga, cobiçada, profana. Sim, ela queria isso. Apetecia por momentos que lhe despertasse a liberdade para sentir-se como uma outra Mulher – não requerida e educada por uma sociedade que vigorava a plenitude do homem.

Despojada, Emma se deixou levar pela glória de encontros carnavais com outros homens. Rodolphe Boulanger, primeiro homem que a faz experimentar o gozo da traição. “Triunfava agora, e o amor, por tanto tempo contido, jorrava inteiro com alegre agitação. Ela o saboreava sem remorsos, sem inquietações, sem perturbações” (FLAUBERT, 1857). Encontrava no amante a satisfação de seus delírios, degustava em seus braços o sabor dos romances lidos em sua adolescência. Emma regozijava com seus feitos.

Emma não mais se conteve. Rodolphe Boulanger. Léon, o escrevente. Amantes ardilosos e fiéis as suas loucuras pela vontade de viver a vida sem as amarras dos valores morais da época. Quando desposava com eles, era atravessada pelo sentimento da paixão, da loucura, uma heroína de todos os dramas, um volume dos romances já lidos. Um espírito livre. E esse foi o momento em que, sem dúvida, Emma sentia a potência de sua vida. Ela própria, com seus olhos castanhos, pele

branca, conhecia o verso e o reverso; o fluxo da deformação da identidade a ela concedido.

Metamorfoseava. Tornava-se outra. Transformava-se em Outra, uma Emma transvalorada, para além do que a vida ocidentalizada projetou.

Emma sempre voltava para casa. Porém, não era mais a mesma. Tinha se sujado de mundo. Mentiras e mais mentiras a sucumbiam. “A partir daquele momento, sua existência não foi mais do que uma coleção de mentiras, em que ela envolvia seu amor como que em véus, para escondê-lo” (FLAUBERT, 1857). Perdida, desiludida, profana, Emma não era livre, vivenciava as amarras do falogocentrismo¹, não podia fazer o que mais desejava pelo fato de ser mulher. Assim, escrava dos valores éticos, estéticos e morais de uma França patriarcal, Emma, acusada de histeria, pelo simples fato de divergir, bebeu arsênico numa tentativa de escapar das dores e das delícias do mundo.

Tornou-se Madame Bovary².

¹ Falogocentrismo é um neologismo cunhado por Jacques Derrida para se referir à postura, convicção ou comportamento baseado na ideia da superioridade masculina, simbolizada no falo. O falogocentrismo é uma combinação das palavras falocentrismo e logocentrismo. O falocentrismo enquanto uma doutrina ou crença centrado no falo e, por conseguinte, em uma suposta superioridade do sexo masculino, tem suas raízes na psicanálise; e logocentrismo designa a centralidade do logos (discurso racional) no pensamento ocidental. Ver em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/derrida-e-o-feminismo/>.

² Texto do prelúdio, de minha autoria, se refere a obra Madame Bovary escrita no ano de 1857 pelo romancista Gustave Flaubert.

Figura 1. Mulher: corpo-desejante



Fonte: www.google.com.br

Ora, acredite neste aforismo qualquer:

Para produzir revoluções moleculares é preciso devir-mulher.

(COLETIVO ESQUIZOGRAFIAS, 2019)

Corpo-mulher é uma máquina desejante, tudo para Deleuze e Guattari é produção e constante movimento. As máquinas desejantes são multiplicidades em contínuo movimento que supera a identidade: se contrai, arranja, desarranja, metamorfoseia. Por isso, as máquinas nos impedem de ficarmos presos nas ideias de identidade e sujeito. O que impulsiona o desejo é a arte dos encontros. Os encontros de Madame Bovary com os outramentos de seus desejos “é o seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções” (DELEUZE; GUATTARI, 2010b, p. 514).

DESACOSTUMAR OS OLHOS

“É preciso transver o mundo.”

(Manoel de Barros)

Minha hora é no agora, dei-me conta que chegou o momento de escrever neste texto os fluxos que movimentam minha vida. Este, que se inicia, é um texto bem difícil, exige que me desdobre e desterritorialize sobre mim. Que eu pense sobre os modos de subjetivação³ que me atravessam e encontre forças e formas para dizer sobre, de tal maneira, que outras pessoas possam escriturar efeitos de sentidos ao ler. Ora, minimamente para que, ao modo de Nietzsche, este texto funcione como uma flecha ao ferir e ultrapassar velocidades e lentidões que nos constituem. Eu, professora e pesquisadora, atiro a flecha, para que outros a recolham e possam, por sua vez, atirá-la em outra direção.

O texto aspira ser indisciplinado, inseguro e profano, porque atesta situar-se às margens do que vimos lendo, pesquisando e reproduzindo no campo educacional. Intento reverberar ressonâncias que pululam com a vida ordinária *entre*⁴ o *espaçotempo*⁵ da escola, o currículo, o discurso pedagógico dominante, as categorias do saber, a arrogância do poder e a “boa consciência dos moralistas”. Estes intercessores me parecem esgotados, fora de um tempo que exige a cada dia a improvisação de nós mesmas diante dos saberes, fazeres e sentires que fazem parte dos modos de diferenciação dos cotidianos. E, cada vez mais, tenho a sensação de que temos de criar⁶, inventar e pensar as novidades, ainda que para isso, tenhamos que nos afastar da segurança dos saberes edificadas, dos métodos consagrados e das linguagens acostumadas.

³ A subjetivação se constitui como um processo contínuo, estabelecido de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situam os praticantes dos cotidianos. Algumas instituições sociais fazem parte da constituição de subjetividades, pois têm o papel de definir os praticantes tanto por meio das relações entre seus praticantes como também pela linguagem.

⁴ O *entre* para os filósofos Deleuze e Guattari é a aceção de estar *intermezzo*, inter-ser e produzir alianças que convergem em criar meios e modos de agir. Nas palavras dos autores, “*entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início, nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, capa do livro).

⁵ Esse modo de escrever, algumas palavras juntas e em itálico, é emprestado da pesquisadora Nilda Alves, na tentativa de, ao unir as palavras, romper com as dicotomias que a modernidade nos ensinou.

⁶ Criar: aprendizagem inventiva.

Distancio-me de qualquer pretensão de objetividade e sistematicidade de reprodução da “verdade”, não tenho a presunção de prescrever formas de atuação e solução de fatos, convido o leitor a produzir efeitos de sentidos. Mesmo que os efeitos não ocupem lugares extraordinários e assegurados no seio dos discursos dominantes, talvez aponte para novos rumos de uma outra maneira de pensar e, coloque sob suspense, práticas e modelos educacionais que, até hoje, consideram apenas a ordem do discurso hegemônico. Considero que o campo educacional está endurecido por ordens de discursos dos que sabem, pela soberba dos proprietários das certezas, das soluções e, também, pela tranquilidade dos que proclamam quais conhecimentos integralizar dentro dos currículos escolares e, conseqüentemente, na didática e nos processos de *ensinoaprendizagem*. Por isso, é necessário problematizar⁷ essa realidade para enxergar novas coisas de ver, forçar o pensamento a pensar para mobilizar, resistir e promover o deslocamento de posições dessa episteme. A esse respeito, escreve Deleuze:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo. [...], Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias. (DELEUZE, 2009, p. 160-161)

A esse sentido, observo o quanto é urgente evitarmos modos totalizantes ou dogmáticos⁸ de pensamentos e, para fugir de qualquer tipo de código autoritário da palavra, utilizo uma escrita aberta, inventada e feminina. Faço isso com a intenção de acentuar o lado feminino da escrita num movimento de afirmação. Trata-se de uma atitude que caminha na contramão de uma estrutura que domina a linguagem escrita e a falada há muito tempo, pois vimos ao longo dos séculos legitimando o gênero masculino e dando a ele o lugar dominante em relação ao feminino. Por padrão, quando nos referimos a grupos de pessoas que incluem homens e mulheres, usamos a forma masculina. Para romper com esse padrão, anunciado em vários contextos, realizo uma escritura feminina.

7 A intenção de problematizar busca romper com a ideia de explicar. Assim, no texto da tese, a ideia de problematizar mapeou as intensidades que podem originar uma mudança na imagem do pensamento falocêntrico. A mudança, caracteriza-se no tensionamento das imagens de pensamentos instituídas de modo a questionar a consistência de sua objetividade.

8 O pensamento dogmático refere-se à possibilidade de alcançar a verdade absoluta.

Assumo, neste texto, a tarefa de apresentar outras maneiras possíveis de pensar, ver e sentir os encontros com o mundo. Esta escritura, portanto, é um experimento com o pensamento - não interpreta, mas experimenta - por caminhos inventados no processo de pesquisa e, por assim dizer, busca na alteridade, no que está em vias de ser-aí, a direção de outros fluxos e práticas não costumeiras. Por isso, o texto traz algumas palavras e frases diferentes do que nossos olhos estão acostumados a ver em artigos e textos científicos, no sentido de confrontar o modelo cartesiano do pensamento, assumindo que não há um caminho traçado de antemão que basta apenas segui-lo para chegar a um final feliz. Não. Em minhas travessias de pesquisa, encontrei desvios, fugas e movimentos informes sendo criados.

A pesquisa enveredou por errância em busca do movimento diferencial do pensamento infantil. Para esse possível encontro, busquei, como diz Corazza (2013, p. 18), “uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa”, inspirando-me a passar do prazer de ler ao desejo de escrever. Para tanto, a investigação conduziu-se pelo método da dramatização, citado por Deleuze (2006) na obra “*A ilha deserta*”, o qual conversa com movimentos informes de pesquisa, titubeia entre relações de saber, poder e subjetividades, desmoronando o sistêmico de nosso dia a dia. A pesquisa ziguezagueou *entre* a sala de aula de uma turma do quinto ano do ensino fundamental, numa escola pública da rede estadual do município de Aripuanã, no interior do estado de Mato Grosso - Brasil. assim, teve por objetivo principal: encontrar, na direção de outros fluxos e práticas não costumeiras, os enunciados de palavras e discursos que intentam subverter alguns padrões impostos oriundos da ordem da governamentalidade falocêntrica.

Com este propósito, produzo esta escritura informe em consonância com o movimento do pensamento pós-estruturalista⁹, como resultado de uma pesquisa de doutoramento em Educação, a qual incita uma dinâmica de criação e resistência ao que é dominante na estrutura histórica e social da linguagem e intenta invisibilizar as diferenças, os

⁹ O pós-estruturalismo instaura uma teoria da desconstrução na análise literária, liberando o texto para uma pluralidade de sentidos. A realidade é considerada como uma construção social e subjetiva em perpétuo devir. No conjunto de investigações contemporâneas, temos como precursores autores como Foucault (1926-1984), Derrida (1930-2004) e a forte influência dos pensamentos de Nietzsche (1844-1900) que, negando ou transformando os princípios teóricos do estruturalismo, propõem um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como as ideias de verdade, objetividade e razão. De modo geral, os pós-estruturalistas rejeitam definições que encerrem verdades absolutas sobre o mundo, pois a verdade dependeria do contexto histórico de cada indivíduo. “O pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento - uma complexa rede de pensamento - que corporifica diferentes de prática crítica” Ver em: PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

desafios e silenciar as singularidades¹⁰ das estudantes, educadoras, acadêmicas e outras pessoas que fazem parte das vivências¹¹ que me constituem. Diz Deleuze, “um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (1999, p. 6). Nesse sentido, a necessidade que move meus pensamentos é a de resistir à tirania dos discursos opressivos que fixam padrões em desfavor às diferenças que habitam os cotidianos, principalmente, na escola. É nessa perspectiva que conduzi a pesquisa, procurando por outras possibilidades, as quais apontem para outros horizontes, mesmo sabendo da incerteza e dos riscos que problematizar essa empreitada sempre traz.

Em meu caminho de pesquisa, venho problematizando as discussões de gêneros que permeiam os *espaçotempos* escolares. A partir de minhas vivências, como professora na escola pública, tenho observado e sentido na pele a presença de discussões sobre as questões de gênero, a partir dos murmurinhos e posicionamento dos praticantes¹² escolares. Observo que as discussões em torno das questões de gênero estão na escola, suas múltiplas facetas entram pela porta da frente interpelando as estudantes, professoras, funcionárias, gestoras e outras pessoas que ali exercem alguma função, entretanto e, *entre* os discursos que se instauram pelos corredores da escola, também temos enunciados persuasivos das políticas ontológicas de gênero, matrizes curriculares, culturas escolares, discursos pedagógicos, familiares, religiosos e tantos outros que neutralizam o debate. Os labirintos da escola estão fortemente atravessados por padrões de demarcação de gênero e por lógicas reducionistas e

¹⁰ A singularidade, segundo Guattari e Rolnik (2013, p. 55), diz a respeito da criação de seus próprios sistemas de referências a partir de processos de autonomia, de diferenciação, de modos de relacionar-se e constituir seus espaços de vida.

¹¹ O termo vivências será abordado, nesta tese, a partir das considerações do filósofo Nietzsche. Para ele, as vivências estão inscritas na individualidade das pessoas, resultado das experimentações da vida, sentidas na pele. Diz o filósofo, “cada momento de nossa vida faz crescer alguns tentáculos de nosso ser e faz secar alguns outros, conforme a nutrição que o momento trouxer ou não. *Sob esse ponto de vista, todas as nossas experiências são alimentos*, mas distribuídos às cegas, ignorando aquele que tem fome e quem já está satisfeito” (NIETZSCHE, Aurora, §119, grifos meus). Nossas experiências são as condições de possibilidades das vivências, portanto, nossas vivências são responsáveis por tornarmos o que somos. Para Monteiro (2013, p. 37), “as vivências impregnam o corpo, não sendo dissolvidas no esquecimento; atuam no corpo e não apenas na memória”.

¹² Os termos *praticantes escolares* e *praticantes dos cotidianos* tornam-se referências nas pesquisas desenvolvidas nos cotidianos das escolas públicas, segundo Ferraço (2007), envolve diferentes sujeitos que praticam as escolas e os cotidianos. Nas assertivas do autor, “um primeiro aspecto que destacamos está no fato de considerarmos como sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que vivem as escolas” (FERRAÇO, 2007, p. 74).

estigmatizadas, as quais atuam na produção de subjetividades engendradas e sexualizadas numa estrutura binária¹³.

À vista disso, propus na pesquisa a problematização dos discursos engendrados em posições deterministas e falocêntricas, os quais performatizam as relações binárias de gêneros sobre os corpos/almas infantis; trouxe à tona essa temática por vivenciar, no *espaçotempo* da sala de aula do ensino fundamental I, momentos em que muitas alunas reverberavam suas lamúrias e indignações ao trato com elas pelo fato de serem meninas. Minhas inquietações surgiram no ano de dois mil e dezessete (2017) quando atuava na docência do quarto ano do ensino fundamental e, recorrentemente, escutava as seguintes frases performativas:

Professora, os meninos não deixam a gente jogar futebol;

Eu não quero pular corda, quero jogar basquete;

As meninas têm que ajudar a mãe em casa;

Meninas não podem jogar o jogo que é dos meninos;

Ah, professora, isso é coisa de menina;

Meninas sentem direito;

Você parece mulherzinha jogando desse jeito;

Vira homem, parece mulherzinha;

As meninas são burras;

Professora, não quero esse desenho, é de menina;

Eu não posso dançar, isso é coisa de menina;

Não quero meninas no meu time, porque senão a gente vai perder;

Não uso o lápis cor-de-rosa, é de menina;

Meninas são fracas!

Enunciações como estas e tantas outras me incomodavam e presenciei que as meninas também ficavam inquietas quando as ouviam; virava um alvoroço a sala de aula e, à

¹³ O termo estrutura oferece um terreno estável e seguro na formação científica de conhecimentos com base fundacionista e centralizada, o que é alvo dos estudos pós-estruturalistas.

maneira delas, discutiam, problematizavam, agitavam a classe, chamavam o caos e o tornavam propício à discussão. Por vivenciar, diversas vezes, esses momentos, senti a necessidade de debruçar-me sobre essa situação, tão atual no cenário da sala de aula e, *entre* os infantis, escutá-los mais vezes e problematizar com as crianças esses enunciados que trazem em seu bojo questões sobre gênero, mesmo que nós, professoras, somos interpeladas por alguns discursos dominadores a não corroborar com esse tema na escola. Porém, uma vez que as relações de gêneros estavam em discussão dentro da sala de aula, não tinha como fingir que não ouvia e, mais uma vez, silenciar as angústias de minhas alunas? Não. Considerei suas indignações e passei a estudá-las no sentido de, após concluir a tese de doutorado, dar um *feedback* à escola em relação à pesquisa desenvolvida *entre* às crianças e procurar amenizar as ilações do debate de gênero no campo educacional.

O debate de gênero na escola leva a uma certa sensação de problema, pois aprendemos desde cedo, em nossa formação, que não é legal criar problemas. O problema é visto como algo negativo, no entanto, sentindo na pele, observo que diante de um problema seria melhor perguntarmos: o que pode um problema? Considero que o problema nos tira da nossa zona de conforto, desacomoda e nos inflama a sair do lugar, pois são inevitáveis. Desse modo, problematizar na sala de aula, não significou encontrarmos respostas e soluções, nos ensinou que podemos questionar a ordem de discurso dada e forçar o pensamento a pensar sobre as relações que nos inquietam e produzir diferenciações ao modo de abordar nossos questionamentos.

O problema e/ou as inquietações das minhas alunas latejavam em mim, eram corriqueiros no cotidiano da sala de aula. A problematização, em torno das provocações falocêntricas, inquietavam as crianças e foi o que movimentou todo o processo de pesquisa, que assim se fez, a saber: Como as crianças reverberam atos de performatividades de gêneros *entre* os discursos binários e falocêntricos no contexto de suas vivências escolares? Refiro-me ao quanto as crianças são curiosas e questionadoras de suas vivências e como, numa escorregada imprevisível da razão, algumas crianças são fugidias e criam fugas diante de sistemas de capturas, pois em minha lida cotidiana em sala de aula, observo que há crianças questionadoras e imprevisíveis, o seu grande intento é o de desbravar aquilo que lhe parece incógnito. Quando lidamos com a novidade da infância, no dia a dia, conseguimos observar o quanto as crianças deslizam *entre* os cotidianos de suas vivências, se encontram implicadas em suas experimentações com o mundo, afirmam suas infantilices, fazem/desfazem/refazem

as coisas, criam saberes/fazeres/sentires/dizeres outros em movimentos não fixados às expectativas do mundo adultocêntrico.

À vista disso, e por vivenciar em sala de aula essas conflitualidades, sustento a tese que em meio ao caos dos cotidianos as crianças embaralham as regras, burlam o instituído num movimento de involução criadora e criam, a partir de suas vivências com o mundo, outros modos de viver e sentir a vida, expurgando alguns modos de ser e estar deterministas, pois afirmam suas singularidades. Suas inscrições crianceiras mostraram-me isso, as experiências¹⁴ sensíveis da ordem do singular apresentaram fluxos de mudanças irrepetíveis, irrepresentáveis, irreduzíveis a uma ordem dada, como uma política brutal sobre discursos dominantes, estes que a todo momento procuram validar modos de subjetivação estilizados em uma estrutura binária.

De acordo com Nietzsche, a modernidade¹⁵ fixou, a partir do século XVII, dogmas e verdades dadas pelos rigores científicos. Entretanto, o filólogo afirma que *entre* as “verdades modernas” surgem as frestas daquilo que está na descontinuidade da vida, sem certezas e/ou seguranças. O filósofo diz: “a vida não é argumento; entre as condições para a vida poderia estar o erro (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001 § 121). Ele sinalizou que a vida não está determinada à razão, pois *entre* os movimentos do dia a dia, podemos encontrar o que é considerado “erro, “o invisível”, o “inaudito”, o que foi marginalizado no tempo e está “fora”

¹⁴ Corroborando com o autor Larrosa (2015b, p. 43), a palavra experiência, no texto da tese, atribui sentido à vida encarnada no tempo e espaço com outros. “[...] não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento”.

¹⁵ A modernidade é um período influenciado pelo iluminismo, em que o homem passa a se reconhecer como um ser autônomo, autossuficiente e universal, e a se mover pela crença de que, por meio da razão, se pode atuar sobre a natureza e a sociedade. A crítica que se faz no texto desta tese, é ao projeto de humanidade requerido pelo iluminismo. Inspirada em Nietzsche, a partir de sua crítica endereçada ao pensamento moderno ocidental, sobretudo pelas noções de sujeito e objeto formuladas por Descartes, corroboro com o filólogo ao elaborar sua crítica levando em consideração o conceito do corpo, não como algo puramente sensível e fisiológico, mas, como um acontecimento originário da vida, uma afecção, um modo particular de percepção, capaz de perceber vida em seu próprio processo de constituição. A crítica de Nietzsche, ao pensamento ocidental é ao binarismo que compreende a vida negando outra vida. À vista disso, no ocidente passou-se a imaginar a vida como sendo composta por duas realidades distintas: a sensível ligada ao corpo e a suprassensível ligada à alma. Desta forma, a percepção do real se dá a partir da atividade da alma que seria pura racionalidade. O corpo seria então, um mero obstáculo para se alcançar a verdade. Segundo o filósofo alemão, o pensamento ocidental atribui a razão a alma que passa a ser soberana em relação ao corpo, o que passa a ser um obstáculo, pois a vida precisa ser orientada exclusivamente pela razão. Ao ignorar o pensamento trágico como algo fora da razão, o pensamento ocidental reprime a sabedoria instintiva determinada pela vontade de vida. A partir de então, a civilização ocidental passou a valorizar apenas a razão, desvalorizando as sabedorias que ficam às margens (LIMA, 2012).

dos discursos heroicos e retumbantes. O “filósofo da suspeita”¹⁶ nos conduz a pensar que as coisas e a vida podem ser produzidas com outro olhar, para além do que a modernidade nos reservou.

Nietzsche, considerado filósofo extemporâneo, nos dá pistas que a vida não segue um sistema de linearidade, existem coisas que estão além da rigorosidade do mundo científico requerido pelo iluminismo. Com suas ideias indecentes e suas escrituras desafiadoras, apavorou a sociedade de sua época, talvez seja porque muito do que escreveu faça mais sentido para os tempos atuais – a contemporaneidade. Realmente, Nietzsche foi um filósofo à frente de seu tempo, criticou a sociedade de sua época e, num movimento paradoxal, anunciou a pós-modernidade. O pós-modernismo não representa uma era, é um movimento concomitante com os tempos modernos, apresenta uma outra maneira de olhar e aceitar as fragilidades da ciência, o que coloca sob suspeita nossas crenças e verdades. Nietzsche, aponta para um rumo cambiante como condição de possibilidade para pensarmos de outros modos os ideais modernos. Não significa que deixaremos as ciências modernas, em minha concepção o pós-moderno toma um lugar não privilegiado nas respostas e nas soluções para todos os acontecimentos, é mais uma das maneiras para ler o mundo (HENNING, 2013).

Ao estilo de Nietzsche, em minhas pesquisas, tenho dado predileção a uma ciência com ritmo alegre que rompe com a transcendentalidade do homem, a universalização do conhecimento, a onipotência das verdades absolutas e reconheça as fragilidades do mundo e as nossas, num olhar avesso a toda produção moderna que nos constituiu, constitui ou constituirá. Nas palavras de Nietzsche, “[...] onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”: – assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência”. – Muito bem! Mostremos que é um preconceito!” (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001, § 327, grifos do autor). A partir desse fragmento, tenho o intuito de apresentar, no texto desta tese, como as miudezas do chão ultrapassam os preconceitos das ciências duras, pois estou, a partir de minhas vivências e *entre* os cotidianos que me interpelam, produzindo saberes, sabores, fazeres, dizeres, sentires não-lineares, abandonando as cartilhas dos tratados cartesianos do século XVII e buscando os risos, as alegrias, as tristezas e as provocações da vida, ousar dizer: pesquiso movimentos informes mais próximos a uma “Gaia Ciência”.

16 Nietzsche é considerado o “mestre da suspeita” por suspeitar das ilusões da consciência, segundo Paul Ricoeur (1913-2005).

Esse olhar, essa mudança, esse movimento paradoxal não têm a pretensão de invalidar todo o conhecimento produzido pelas ciências modernas, pelo contrário, suscita a autocrítica para questionarmos as verdades consagradas e dadas a nós por séculos, substituindo ídolos, regimes de verdades, posições hierarquizadas, o *logos* e a centralidade do conhecimento. Nesse sentido, questiono a ordem discursiva imposta: afinal, como podemos problematizar os discursos que nos olham do avesso? Quais outras maneiras existem para pensarmos o mundo? Qual a ordem do discurso das ciências modernas? Ao questionarmos as “verdades consagradas”: como podemos nos colocar numa posição que perturba muitos pensamentos? Ao estilo de Nietzsche: como colocamos sob suspeita a verdade absoluta da ciência?

Dessa maneira, a discussão pós-estruturalista se refere a entendermos como a ciência produz efeitos de conhecimentos para a humanidade regulamentados no poder, no saber e na verdade. Ou como queria Nietzsche, compreender como as ciências trabalham com as dores, as delícias, as alegrias e as promiscuidades do mundo. As ciências, “[...] Talvez ela seja agora mais conhecida por seu poder de tirar ao homem suas alegrias e torná-lo mais frio. [...] e, então, talvez se revelasse igualmente o seu poder contrário, sua tremenda capacidade para fazer brilhar novas galáxias de alegria!” (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001, §12). Diante desse excerto, entendo que a vida é atravessada por movimentos descontínuos, os cotidianos apresentam multiplicidades de *saberesfazeres* que reverberam posições e singularidades insurgentes, as quais espalham por todos os cantos e brisuras suas vivências particulares, coletivas e fazem brilhar outros aprendimentos.

Nesse viés, a ciência não demarca uma dualidade, ela manifesta as dores e as alegrias da humanidade, não pode se reter a uma universalidade do conhecimento como se valesse para tudo e para todas as coisas, pois muito mais que produzir conhecimentos é enxergar as produções humanas como um sentimento que nos traz alegrias e tristezas, nos provoca desejos e aprendimentos outros e, como queria Nietzsche, ao ensinar aos homens compassivos, “a partilha da alegria” (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001, §338).

Pensando sobre isso, partilho a alegria de pesquisar *entre as* crianças e os cotidianos da escola pública, vivenciando os deslimites das palavras e dos discursos que interpelam seus espíritos. Os deslimites produzem deslocamentos corporais e cognitivos, movimentam o pensamento, rompem com certezas e desmancham palavras. Com as crianças podemos abandonar as metanarrativas e criarmos a possibilidade de criancear o cotidiano com novos roteiros e linhas de fuga na invenção de outros modos de escriturar sentidos. Por isso, nessa

esteira de pensamento, a tese apresentada traz escrituras outras que convergiram em anunciar os gostos, os saberes, os sabores, os acontecimentos, os fazeres e os sentires infantis, oriundos dos agenciamentos e dos processos rizomáticos que os infantes criam em suas vivências.

Os processos rizomáticos agem por conexões e movimentos heterogêneos “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 5). Linhas de fuga que escapam da presunção da vontade de poder e saber sobre elas, pois as crianças divergem da previsibilidade da razão durante seus acontecimentos-experiências¹⁷ infantis, insistem em existir e reexistir a palavra que nós, adultos, insistimos em saber o que fazer com elas. Faço dessa abordagem infantil às expressões da vida num devir-outro¹⁸. O devir-outro agencia experimentações e problematizações em torno de um *outrem*. Esse *outrem* surge nesse caso como a expressão de um (im)possível. O “*outrem* é um mundo possível, tal como existe num rosto que o exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá uma realidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 25, grifos meus). O mundo possível que *outrem* exprime traz a linguagem marginal para ser problematizada, sua estrutura oferece possibilidades para enxergar isto e aquilo que não vemos em sua ausência. Para Deleuze (1998, p. 328),

Em suma, *outrem* assegura as margens e transições no mundo. Ele é doçura das contiguidades e das semelhanças. Ele regula transformações da forma e do fundo, as variações de profundidade. Ele impede os assaltos por trás. Povoia o mundo de um rumor benevolente. Faz com que as coisas se inclinem umas em direção as outras e de uma para a outra encontrem complementos naturais. [...] Ele relativiza o não-sabido, o não-percebido; pois *outrem* para mim, introduz o signo do não-percebido no que eu percebo, determinando-me a apreender o que não percebo como perceptível para *outrem*. Em todos estes sentidos é sempre por *outrem* que passa meu desejo e que meu desejo recebe um objeto. Eu não desejo nada que não seja visto, pensado, possuído por um *outrem* possível.

Na possibilidade de vivenciarmos em torno de um *outrem* (im)possível, podemos mudar o ponto de observação para enxergar, nas minúcias dos cotidianos, as criações infantis, ou seja, o *outrem* de nosso saber, o qual nos convida a experimentações de um mundo sensível, vivível, informe, crianceiro e não corresponde às condições de verdade já estabelecidas. Os movimentos crianceiros intentam subverter a ordem dominante e engendrar

¹⁷ Os acontecimentos-experiências infantis dizem de seus movimentos crianceiros impossíveis de serem conceituados, são práticas inventivas e de criação em meio às vivências infantis, portanto, no texto da tese, receberam a denominação de acontecências.

¹⁸ Devir-outro é um acontecimento que procura fugir dos modelos impostos e dos engessamentos aos quais as subjetividades são expostas.

outros *saberesfazeres* sem explicar o saber. Apenas saber. Apenas fazer. *Saberfazer*. Abrir a dobra instituída e criancear.

Crianceando com os movimentos cotidianos na/da escola, as crianças metamorfoseiam dizeres e fazeres *entre* o que está instituído, fraturam as representações por meio das intensidades, percepções e afecções de suas vivências. Suas vivências são suas singularidades, dotadas de potência de vida afirmativa que não corrobora com aspectos totalizantes dos processos de subjetivação. Os movimentos crianceiros estilham com os modelos, rejeitam as cópias sem fundamentos. Desse modo, as crianças manifestam no *espaçotempo* de suas vidas o devir-criança. “O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, 2007, p. 96), as crianças seguem por fluxos de mudanças e não conjugam o verbo *Ser*, dão atenção a conjunção *e*, dobrando-se num movimento rizomático, irrompendo dinamismos informes sem antecipação. Por esses caminhos atravessam e se deixam atravessar, o que me incita a perguntar como o autor Kohan: O que pode uma criança? Tendo em vista que as crianças estão sempre nos surpreendendo com suas peraltagens, questionando nossas verdades e apresentando irrepetivelmente a novidade enigmática das infâncias.

Por vivenciar em muitos momentos de minha vida, em escolas públicas, a novidade enigmática das infâncias e seus movimentos crianceiros, me vi impelida a pesquisar *entre* elas, trazer suas reverberações para o texto da tese e problematizá-las, como já disse anteriormente. Nesse sentido, as inferências crianceiras apresentaram sua política-poética diante dos acontecimentos¹⁹ de sala de aula em torno do debate sobre gênero na escola. Afinal, no *espaçotempo* escolar, vemos a palavra gênero sendo ilibada e impedida o seu pronunciamento ao ponto de nós, professoras, sermos convocadas a não falar sobre gênero na escola, no entanto, vivemos sob seus efeitos circulando pelos corredores. Esses efeitos, impulsionam o cotidiano da sala de aula, atravessam o currículo²⁰ instituído, compõem as práticas educativas e explicitam como as crianças reagem. O tema ganha assim um espaço outro, passa a ser uma interferência nos debates e nas demandas da educação e do currículo, por mais que seja esterilizada.

¹⁹ Um acontecimento não é um acidente, um acontecimento é sempre um verbo no infinitivo, um incorporal, um acontecimento se efetua através dos encontros com os corpos. “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro exposto que nos dá o sinal e nos espera” (DELEUZE, 1974, p. 152).

²⁰ Neste texto, o currículo instituído é a prescrição dos conteúdos, as habilidades e as competências que as escolas têm por objetivo comum alcançar em cada fase de aprendizagem, o que encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa perspectiva, o currículo²¹ aqui é entendido como *espaçotempo* de aprendizagens incontroláveis, no qual surgem fluxos e forças inesperadas, encontros improváveis, pequenos acontecimentos, os quais suscitam, desordenam e subvertem a norma estabelecida. É um *dentrofora*²² que exige da discussão dos *saberesfazeres* e as vivências dos praticantes dos cotidianos da escola dinamismos criadores, assumindo sua multiplicidade e complexidade (ALVES, 2015, p. 173). O que passa a configurar uma possibilidade de invenção: uma criação, porque há os (im)possíveis dentro do currículo, fervilhando os *espaçotempos* escolares e questionando a ordem dada, pois mesmo o currículo sendo um discurso instituído por políticas formais de difusão de conhecimentos e de controle, há *entre* suas normativas, *espaçotempos* inesperados, imprevisíveis, rizomáticos que se confluem em criar movimentos outros que escapam à regulação. É isso que tenho explorado em minhas pesquisas *entre* as crianças, sem a intenção de escrever sobre ou para as crianças, mas escrever *entre* e com elas. A partir dos atravessamentos infantis, tenho procurado por suas vivências enquanto dinamismos criadores que reverberam atos de desterritorialização e reterritorialização sobre a ordem dada.

Os atos de desterritorialização corroem as margens do que vimos vivenciando dentro dos *espaçotempos* escolares e reterritorializam na afirmação de um outro (im)possível, produzem linhas de fuga, não um ponto; sendo que as linhas de fuga criam sensibilidades, emoções e produzem blocos de sensações. “As sensações, perceptos e afectos são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194), dito isso, as sensações são movimentos que entrecruzam os limites e deslimites do certo/errado, desmobilizam sentidos e tocam as singularidades. Transbordam. Dilatam os corpos. Produzem efeitos de sentido. As sensações abandonam premissas essencialistas para atuar na superfície, na sensibilidade do olhar, nas vivências cotidianas em que se pode inscrever as performatividades que não são representações.

²¹ A discussão de currículo pautada no texto desta tese considera os estudos nos/dos/com os cotidianos, a partir do pensamento da autora Nilda Alves (2015) a qual desenvolve estudos que problematizam as pesquisas em currículo. Portanto, o currículo é considerado como *espaçotempo* escolar, [...]assumindo sua multiplicidade e complexidade. A multiplicidade e a complexidade de relações cotidianas, no caso da escola, nos indicam a necessidade de incorporar a ideia de que somos uma rede de subjetividades, formada em inúmeros contextos cotidianos (ALVES, 2015, p. 185). Nesse sentido, o currículo é uma tessitura de conhecimentos em redes, em meio a qual tecemos nossos conhecimentos com os conhecimentos de outros seres humanos, permitindo, assim, a criação de novos conhecimentos.

²² Para Derrida (1973, p. 43) na escritura, “o fora mantém com o dentro uma relação que, como sempre, não é nada menos do que simples exterioridade. O sentido do fora sempre foi no dentro, prisioneiro fora do fora, e reciprocamente”.

Nas palavras dos filósofos, “a sensação não é colorida, é colorante (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.197), é por isso que as crianças, ao criarem seus movimentos informes crianceiros na escola, promovem a artistagem infantil naquilo que está instituído e o colorem com suas astúcias e peraltagens. O que nos leva a compreender que existem outros pensamentos (im)possíveis, ou seja, há a possibilidade de colorir a vida por meios sensíveis, não apenas inteligíveis. Os movimentos crianceiros é a arte de criar, “é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito perceptante, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 197). As crianças criam em meio às suas vivências, fugas e escapes das situações de opressão por procedimentos diferentes, inscrevem acontecimentos no presente e produzem afectos e perceptos por intermédio de suas ações.

Diante desses pressupostos, nesta produção anti-universalista²³, corroboro com a produção de devires-outros, visto que, a escritura desta tese, manifesta suas linhas de escritas por meio de blocos de sensações. Compus e escrevi as sensações advindas das sensibilidades infantis frente à temática das relações de gêneros no *espaçotempo* da escola. Para Deleuze e Guattari, as sensações são um composto de perceptos e afectos. “[...] os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que o experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193). Consequentemente, somos atravessados por perceptos e afectos que se manifestam em si e *entre* algum acontecimento, o que nos conduz a criar sentidos, metamorfoseiam nossos pensamentos e potencializam nossa capacidade de agir. A sensação instiga nossa habilidade de sentir, ver e viver um acontecimento e dizer a partir dele: nos faz gritar, cantar, produzir, escrever, compor e exalar nossos pensamentos. Como o poeta que torce a linguagem e a faz vibrar, como Barros que em sua poética aponta: “desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver” (BARROS, 2010, p. 449). Assim, convido o leitor a capturar os afectos e perceptos lidos neste texto para enxergar novas coisas.

Os blocos de sensações deste texto são composições afirmadas no desejo de devir-escrita no campo educacional e, também, são as afirmações nos/dos *saberesfazeres* infantis, os quais me acompanharam no trajeto da pesquisa e se apresentaram como potencialidades

²³ A posição anti-universalista traz consigo várias implicações e consequências para o cognitivo como também para a ética, a cultura e as relações sociais, pois descrê de um logos universal e, portanto, refere-se aos atravessamentos da vida por experiências e sentidos sem a entreposição superdominante da razão.

subversivas ao que é dogmático porque sempre estão presentes *dentrofora* da sala de aula. Esses dinamismos criadores oferecem a possibilidade de escrever-dizer sobre acontecimentos, vivências, desenrolar a escritura, os *saberesfazeres* e os sentires efêmeros que nos ajudam a entender e pensar sobre as eventualidades educativas no acontecer cotidiano das brechas dos discursos e do *saberfazer* pedagógico. O texto da tese tem como principais intercessores teóricos: Nietzsche, Derrida, Deleuze, Guattari, Larrosa, Butler, Corazza, Haddock-Lobo²⁴, entre outros autores que me ajudam a problematizar a diferença que habita na brisura dos cotidianos.

Assim, o texto se organiza em quatro blocos de sensações, sendo o primeiro uma composição que chamei de *Escrituras, Astúcias e Brisuras*. Neste bloco, apresento a escritura como um jogo de rastros que se movimentam *entre* a linguagem, criando outras possibilidades de produzir efeitos de sentido, desdobrando-se sob os movimentos da diferença. A escritura é marcada pela resistência à metafísica²⁵ da presença, a substancialidade e a essencialidade das coisas, é o isto e aquilo que vai ao encontro da brisura, ou seja, um composto de fragmentos, brechas e fissuras de nossos constructos. Na brisura, segundo Haddock-Lobo (2008), podemos reconhecer as microações afirmativas e suas possibilidades em criar *espaçostempos* inventivos a partir das experiências compartilhadas que sempre estiveram às margens do pensamento ocidentalizado, assim apresento as astúcias infantis de crianças zombeteiras que têm muito a dizer, a escrever e expor a nós, adultos, donos da arrogância do saber e poder.

²⁴ A opção de utilizar esses intercessores teóricos no texto da tese é porque seus pensamentos coadunam com as potencialidades epistemológicas e metodológicas do pós-estruturalismo na pesquisa em educação. As pesquisas que tomam como principais referências as contribuições de Nietzsche, Gilles Deleuze e Jacques Derrida ensinam problematizar as metanarrativas modernas e os processos de produção do conhecimento nessa área. Esses teóricos, a partir de suas obras, têm provocado uma série de inquietações, de dúvidas, de descontinuidades que repercutem nos processos investigativos na área. Abrir-se para esse campo epistemológico, pode contribuir para a desconstrução do aparato conceitual da modernidade, que tanto tem marcado a pesquisa em educação, e abrir outras possibilidades epistemológicas e metodológicas para a produção do conhecimento.

²⁵ O pensamento de Jacques Derrida em relação a metafísica emerge no texto da tese na problematização daquilo que constitui o grande programa histórico-metafísico tradicional, isto é, a noção metafísica da presença. Assim, Derrida nos convida a promover deslocamentos necessários, o ultrapassamento e o fim das dualidades metafísicas, destaca que a afirmação do polo rebaixado pela metafísica é a possibilidade de dismantelar o próprio sistema metafísico, o que traz junto a si um deslocamento necessário a um outro pensamento, para além do dualismo hierarquizante tradicional. Derrida (2001) afirma que, o que há em sua obra é a transgressão à metafísica, pois segundo o próprio filósofo: “mesmo nas agressões ou nas transgressões, utilizamo-nos de um código ao qual a metafísica está irredutivelmente ligada, de tal sorte que todo gesto transgressivo volta a nos encerrar no interior da metafísica – precisamente por ela nos servir de apoio” (DERRIDA, 2001, p. 18-19). Por assim dizer, o autor afirma que o deslocamento e/ou transgressão se dá no interior do pensamento metafísico, não em um fora. Desse modo, a pesquisa apresentada, no texto da tese, busca explicitar alguns deslocamentos infantis que agem *entre* os pressupostos da metafísica da presença, a qual formaliza binarismos.

No segundo bloco de sensações, *Escrituranças na escola: atos de subversão à norma*, trouxe na tessitura do texto, as implicações da escola e suas afet-ações no processo de *ensinoaprendizagem*. O bloco discorre sobre os intercessores que nos tiram do lugar e nos forçam a pensar no engendramento de outros modos de lidar com a diferença no *espaçotempo* da escola diante dos processos de subjetivação contemporâneos. Porquanto, é uma abertura rizomática que dinamiza o quanto somos afetados e afetamos os espaços que compartilhamos com o outro em respeito à alteridade e, também, mostro o quanto pesquisar com crianças é se deixar levar por diferentes fluxos e intensidades para a mudança. Viver a experiência de pesquisar *entre* os infantis foi experimentar a não compreensão do que já sabemos, pois as crianças provocam o pensamento e nos força a pensar. As afet-ações no cotidiano da escola se inscrevem numa dissolução das referências representacionais e exprimem as inscrições singulares nos/dos/com os escritos infantis. O que exponho, ao modo de Deleuze (1997), não se trata de interpretar, “[...] trata-se antes de detectar sua trajetória para ver se podem servir de indicadores de novos universos de referência suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação (DELEUZE, 1997, p. 75). Sim! Trata-se de, a partir das posições crianceiras, revirar os ditos e escritos que persuadem sobre as suas singularidades. Assim, neste bloco, as crianças inscreveram as esquizografias infantis²⁶, o que assumo como leituras-escritas de suas vivências *dentrofora* da escola. Até a escriturança.

Na composição do terceiro bloco de sensações, *Traduções Políticas e Poéticas Crianceiras*, o texto disserta sobre as potencialidades da tradução oriundas do pensamento infantil. A tradução é impessoal e crianceira, pois as crianças por meio de seus escritos, suspenderam o *logos* e inseriram a criação sobre o que vem sendo reproduzido por discursos que tentam a todo momento fixar sentidos e posições. O movimento de tradução-político-poético-crianceiro expropria-se dos regimes de verdade impostos, atua e atualiza os dizeres, os sentires e os fazeres, situando-se *entre* o dizível e o indizível, o texto e a palavra, o som e o silêncio, o corporal e o incorporeal, o sistema e o caos. A tradução crianceira expõe as transcrições dos escritos infantis sendo parte do drama dos que vivem diante dos códigos e as sobrecodificações que compõem o currículo na/da escola. Nesses termos, a didática pensada nessa pesquisa corrobora com Corazza (2012, p. 3) ao colocar que “este texto localiza a didática como resultante dos atos de criação pedagógica; e, ao mesmo tempo, como o meio em que a própria Pedagogia funciona, ao atualizar-se em Currículo”. Por assim dizer, a

²⁶ As esquizografias infantis estão apresentadas no decorrer do texto da tese.

didática é um modo de atualização da pedagogia que se expressa no currículo, nos modos de *ensinoaprendizagem* e nos emaranhados cotidianos que performatizam os discursos escolarizados. Nessa abordagem, a tradução interessa à diferença e à didática, porque essa disseminação no campo da linguagem, traz das margens inscrições informes, amorfas, conteúdos desestratificados. Efetua-se, assim, o *phármakon* na/da linguagem e a afirmação da vida infantil: uma vida que não é totalmente capturada pelo regime hegemônico.

O quarto e último bloco, *O que vai do impossível ao verdadeiro no espaçotempo da escola*, problematiza o quanto o espaçamento da diferença se faz *presenteausente* no pensamento infantil e como é necessário visibilizar os *saberesfazeres* crianceiros como possibilidade de mudança que vai do (im)possível ao verdadeiro. Assim, é uma doação de pensamentos dos quais podemos montar táticas *entre* as teorizações que já foram produzidas e agir. Por isso, há uma renúncia à identidade originária das coisas, o que nos compromete a pensar na diferença jamais idêntica à outra coisa, nem presente e nem ausente. Desse modo, a provocação dos efeitos de sentidos crianceiros alvitram abrir movimentos outros que promoveram o agenciamento com outros estilos, modos de vida, sons, corpos etc. Logo, nesse bloco, insisto em dizer: a unidade não existe, o que temos são as multiplicidades produzindo muitas ondulações, rastros, rasuras, disseminação, *phármakon*, velocidades e ritmos diferenciados, operando no interior das estruturas de sistematização do *fono-falo-logo-centrismo*.

E, por final, não sendo proclamado um fim, apresento alguns apontamentos acerca das linhas de pensamentos que foram traçadas e desvirtuadas no acontecimento da pesquisa, trazendo as composições de linhas de escritas que tramam e se trançam no jogo da *différance*²⁷ - saboreando conhecimentos, acontecimentos, *saberesfazeres*, experiências - essa foi a tarefa desta escritura, uma artesanaria a provocar o movimento de inversão e deslocamento dos paradoxos de sentido e cria possibilidades outras para o aprender. A partir de meus aprendimentos na pesquisa, destaco que não há uma realidade que institui uma verdade única

²⁷ O jogo das diferenças supõe, de fato, sínteses e remessas que impedem que, em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja presente em si mesmo e remeta apenas a si mesmo. Seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada "elemento" - fonema ou grafema - constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. Esse encadeamento, esse tecido, é o texto que não se produz a não ser na transformação dele um outro texto. Nada, nem nos elementos nem no sistema, está, jamais, em qualquer lugar, simplesmente presente ou simplesmente ausente. *Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros* (DERRIDA, 2001, p.32, grifos meu).

sobre as relações que se estabelece nos cotidianos e nas vivências, o que encontramos nos movimentos da vida são cortes, hecceidades, percepções, afecções, a *différance* e as produções singulares que entrelaçam os diferentes modos de existir e resultam na problematização, na resistência e na desconstrução de discursos que oprimem à vida. As esquizografias²⁸ infantis, neste texto apresentadas, transvaloraram o pensamento reto e dogmático que o falocentrismo impõe, pois o movimento diferencial do pensamento infantil, as traduções crianceiras, não foram em busca de um tempo perdido, mas de um tempo a ser criado, construindo meios que nos façam crer nesse mundo e na potência inventiva na/da educação.

²⁸ As esquizografias expostas no texto da tese, apresentam a potência da singularidade infantil por meio da leitura-escrita. As grafias foram movimentadas na invenção de pensamentos outros apresentadas na forma de escrituras. Na composição das escrituras, as crianças inventaram suas posições, suas margens e propuseram atravessamentos no que está instituído.

BLOCO I**ESCRITURAS, ASTÚCIAS E BRISURAS**

Fonte: Joan Miró (O campo lavrado)

Por trás dos supremos juízos de valor que até hoje guiaram a história do pensamento se escondem más-compreensões da constituição física, seja de indivíduos, seja de classes ou raças inteiras. Podemos ver todas as ousadas instâncias da metafísica, em particular suas respostas à questão do valor da existência, antes de tudo como sintomas de determinados corpos.

(NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001, § 2)

1.1 A minha escritura

Entreabri o círculo e deixei as crianças entrarem, como nas palavras de Deleuze e Guattari (1997a), chamei-as para compor comigo e fomos para fora. Lancei-me. Arrisquei uma improvisação no caos, encontrei forças cósmicas que fogem, escapam e formei um outro círculo, em uma nova região. Improvisei. “Improvisar é ir ao encontro com o mundo ou confundir-se com ele” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 102). Saí de minha casa à procura de efeitos de sentidos outros, na intenção de promover irrupções motoras, gestuais, sonoras na composição de trajetos zombeteiros de crianças que enxertam ou se deixam germinar, produzem volteios, velocidades, lentidões, movimentos e gestos no processo de diferenciação, a *différance*²⁹, à maneira do filósofo Derrida (1995). Os processos de diferenciação entrelaçam, atravessam e formam redes de conhecimentos, saberes, fazeres e sentires que cotidianamente vamos [estamos] produzindo, lá onde nenhuma categoria é possível.

Este texto – da tese – é, talvez, um desejo³⁰ de pesquisa que, durante meu doutorado em educação, imprime em suas linhas tortuosas o alargamento da vida, de minhas vivências e das gentes que me acompanham na sala de aula: as crianças. Por isso, meu desejo de pesquisa se manifesta na experiência inventiva, sensível e criativa da diferença e *entre* as crianças, por esse motivo tomei outros rumos diante do que acontece e no fazer-viver-sentir o que nos constitui. Os entremeios da pesquisa possibilita ver e pensar de maneira singular, resiste à normalização e à subordinação aos modos instituídos de se endereçar ao mundo, por isso é um convite a vivenciar a experiência entendida como uma aventura em que “pode se escutar o inaudito e em que se pode ler o não lido, isso é um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível” (LARROSA, 2015a, p. 11). À vista disso, trouxe as acontecências³¹ infantis que constituem as experiências e as vivências crianceiras como aquilo que não

²⁹ Em francês, “*différance*” – com o artigo “a” é um jogo entre “*différance*” – com a vogal “e”, que significa “diferir” e “*defêre*” que significa “adiar”.

³⁰ O desejo é entendido como produção, nada tem a ver com o conceito de desejo como falta, atrelado a estruturas psíquicas universais da psicanálise.

³¹ As acontecências infantis, referidas no texto desta tese, dizem a respeito dos efeitos de sentidos que são produzidos no acontecimento e na produção da experiência crianceira, as quais aproveitam dos (im)possíveis para estabelecerem suas relações com o mundo.

oferece uma fé, mas uma exigência: tensão, vontade de potência³², afirmação de vida. Trata-se, precisamente, da produção de uma escritura na/da diferença: a escritura infantil. Corroborando com o pensamento de Derrida:

[...] por um movimento lento cuja necessidade mal se deixa perceber, tudo aquilo que - há pelo menos uns vinte séculos - manifestava tendência e conseguia finalmente reunir-se sob o nome da linguagem começa a deixar-se deportar ou pelo menos resumir sob o nome de escritura. Por uma necessidade que mal se deixa perceber, tudo se passa como se - deixando de designar uma forma particular, derivada, auxiliar da linguagem em geral (entendida como comunicação, relação, expressão, significação, constituição do sentido ou pensamento, etc.), deixando de designar a película exterior, o duplo inconsistente de um significante maior, o *significante do significante* - o conceito de escritura começava a ultrapassar a extensão da linguagem. (DERRIDA, 1973, p. 15-16, grifos do autor)

A escritura é um jogo de devir que se movimenta *entre* as inscrições dos significantes que se remetem a outros significantes na produção de efeitos não apregoados em um significante maior da linguagem. Nas palavras de Derrida, a escritura excede a extensão da linguagem e opera na afirmação dos rastros advindos de uma produção singular.

É preciso agora pensar a escritura como ao mesmo tempo mais exterior à fala, não sendo sua imagem ou seu 'símbolo' e, mais interior à fala que já é, em si mesma, uma escritura. Antes mesmo de ser ligado à inscrição, à gravura, ao desenho ou à letra, a um significante, remetendo, em geral, a um significante que remete, em geral, a um significante por ele significado, o conceito da grafia implica, como possibilidade comum a todos os sistemas de significação, a instância do rastro instituído. (DERRIDA, 1973, p. 56, grifo do autor)

O jogo de remissões de significantes tensiona pensar o conceito sob rastro, rompendo com as estruturas de oposição, abrindo espaço para os movimentos das diferenças que se constituem *entre* os cotidianos. Os sistemas binários que coadunam com a legitimação de modelos duais são impelidos pela arquiestrutura do rastro. Nas palavras do filósofo, a escritura do rastro “é movimento da diferença, arqui-síntese irreduzível abrindo ao mesmo tempo uma única e mesma possibilidade a temporalização, a relação ao outro e a linguagem” (DERRIDA, 1973, p. 73). Deste modo, o rastro não afirma verdades e não-verdades, resulta no remetimento de significações, ou seja, não há verdades absolutas do sentido, pois “o rastro não é somente a desaparecimento da origem, quer dizer [...] que a origem não desapareceu sequer, que ela jamais foi reconstituída a não ser por uma não-origem” (p. 75). A escritura é marcada pela reincidência do jogo de rastros ao infinito, pela resistência à metafísica da presença

³² Vontade de potência ao ser identificada por Nietzsche, como a vida orgânica, é própria de todo o ser vivo: exerce-se em todos os órgãos, tecidos e células, nos numerosos seres microscópicos que constituem o organismo (MARTON, 1993, p. 533).

(*logos, fono, centrismo*), a substancialidade e a essencialidade das coisas, é uma escritura de brisuras e rastros que se caracteriza como um composto de fragmentos, brechas e fissuras de nossos constructos.

Para o autor Haddock-Lobo (2008, p. 113) “uma brisura é fora e dentro, e nunca fora ou dentro, é presença e ausência, vida e morte etc.”. Assim, a brisura é o *foradentro*, *presença ausência* do rastro que não consiste em jogar pedras nas tradições metafísicas, trata-se das ressonâncias que habitam nas descontinuidades. O que Derrida nos chama a atenção, pois a brisura convoca o pensamento a pensar ao estilo de Nietzsche. Nas palavras do filósofo franco-magrebino, acentua que “[...] é de uma mudança de ‘estilo’, dizia-o Nietzsche, que nós talvez necessitemos; e se há estilo, Nietzsche no-lo recordou, ele só pode ser plural” (DERRIDA, 1991, p. 177, grifos do autor). Dessa maneira, somos convocados a observar as brisuras e “transgredir os limites de nossa própria textualidade na escritura filosófica ocidental, por exemplo, na própria tentativa de contrapor ficção e não-ficção.” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 9), ou seja, resistir a qualquer tentativa de sistematização de pensamento em torno de um centro preciso e bem definido e encontrar a brisureidade da vida.

A escritura derridiana, ao estilo de Nietzsche, cria uma outra linguagem e escreve “estranhos” textos, portanto, exige estranhos leitores como anuncia Derrida ao falar de Nietzsche,

Seu texto enfim um outro tipo de leitura, mais fiel a seu tipo de escritura. Nietzsche escreveu o que escreveu. Escreveu que a escritura - e em primeiro lugar a sua - não está originalmente sujeita ao *logos* e a verdade. E que esta sujeição veio a ser no decorrer de uma época cujo sentido nos será necessário desconstruir. (DERRIDA, 1973, p. 23-24)

A escritura de Nietzsche é tortuosa, malevolente, profana, provoca o que está instituído por políticas fundacionistas. Trata-se de uma escritura de ruptura com o mundo dado. Para o filósofo da suspeita, não há a necessidade de escolher entre a forma e a força, entre o corpo e alma, pois a vida é mundana e envolve os saberes, dizeres, fazeres, sentires marginais e ziguezagueia sob os efeitos que a constitui. Assim, nos lembra Derrida ao dizer da escritura:

A escritura é a saída como descida para fora de si em si do sentido. [...] metáfora como possibilidade de outrem neste mundo [...], escavação no outro em direção do outro [...], submissão na qual sempre se pode perder. [...], mas não é nada, não é ele próprio antes do risco de se perder. (DERRIDA, 1995, p. 52)

Fazia de conta?

Ela era acrescentada de garças concluídas.

[...]

(BARROS, 2010, p. 329).

A escritura política e poética de Barros é um querer-escrever que abala as categorias do que nos traz segurança. “Se trata de uma saída para fora do mundo, em direção a um lugar que nem é um não-lugar, nem um outro mundo, nem utopia, nem um alibi. Criação de um universo que se acrescenta ao universo” (DERRIDA, 1995, p. 18). É uma escritura desviante que desestabiliza e desloca o pensamento logocêntrico, descentraliza a estrutura da linguagem em um discurso dionisíaco³³ convocando a desconstrução de um discurso formal, o qual foi fundado no apolíneo do estruturalismo. O discurso apolíneo da estrutura é centralizado, aprisionador, infértil, fundado na tradição platônica. Já, o discurso dionisíaco é cambiante, fervoroso, imbricado com as relações mundanas. Nas assertivas de Derrida, devemos resistir à linguagem apolínea.

É preciso, portanto, tentar libertarmo-nos desta linguagem. Não tentar libertarmo-nos dela, pois é impossível sem esquecer nossa história. Não libertarmo-nos dela, o que não teria qualquer sentido e nos privaria da luz do sentido. Mas resistir-lhe tanto quanto possível. É preciso em todo o caso não abandonarmos a ela com esse abandono que é hoje a má embriaguez do formalismo estruturalista mais complexo. (DERRIDA, 1995, p. 49)

A escritura de Barros é dionisíaca, como também, se aproxima do “sim” da criança da terceira metamorfose do espírito de *Zarathustra* de Nietzsche, é um verdadeiro início para um outro pensamento (im)possível, pois se move na direção de um encontro com as insignificâncias do mundo (e as nossas). A poesia de Barros acarreta um certo descentramento da linguagem formal, expondo um não-lugar, onde ocorre incontáveis substituições dos signos (HADDOCK-LOBO, 2008). Dessa maneira, tudo se torna discurso, rompendo com a estruturalidade da estrutura, abrindo infinitamente o remetimento de significantes ao jogo de diferenciação - a *différance*. Como confirma Derrida:

Arriscar-se a nada-querer-dizer é entrar no jogo e, sobretudo, no jogo da *différance* que faz com que nenhuma palavra, nenhum conceito, nenhum enunciado primordial venha sintetizar e comandar, a partir da presença teológica de um centro, o

³³ Nietzsche apresenta em sua filosofia dois conceitos que se referem aos deuses gregos Apolo e Dionísio. Apolo, deus do sol na mitologia grega, designa-se como o equilíbrio, a perfeição estética, a harmonia. Basicamente, características apolíneas irão mostrar a beleza. Também, pode ser compreendido no sentido de racionalidade e serenidade. Dionísio, refere-se ao deus dos excessos, das alegrias, das festas, da loucura e do teatro. A experiência dionisíaca apresenta-se como a desordem, é o lado do caos e apela para as emoções e instintos. O conteúdo de todas as grandes tragédias é baseado na tensão criada pela interação entre esses dois.

movimento e o espaçamento textual das diferenças. [...] É nesse sentido que me arrisco a nada-querer-dizer que possa simplesmente se entender [e ouvir], que seja simplesmente questão de entendimento [e de escuta]. Enredar-se em centenas de páginas de uma escrita ao mesmo tempo insistente e elíptica, imprimindo, como você pode observar, até suas rasuras, arrastando cada conceito em uma cadeia interminável de diferenças, cercando-se ou sobrecarregando-se com uma grande quantidade de precauções, de referências, de notas, de citações, de colagens, de suplementos [...]. (DERRIDA, 2001, p. 21, grifos do autor)

O jogo da *différance* é uma contínua produção de significações a um só tempo, ativa e passiva, ativa porque está sempre em movimento e passiva porque é repetição desses movimentos. A *différance* opera por gestos de diferenciamento, assim “toda presença mostrar-se-á, sempre, como um efeito do diferenciamento ou, mais precisamente, da *différance*” (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 20), assim, a *différance* não pode ser concebida na base de uma oposição binária, mas em seu processo de diferenciação.

Nas afirmativas de Derrida (2001, p. 32, grifos do autor),

O jogo das diferenças supõe, de fato, sínteses e remessas que impedem que, em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja presente em si mesmo e remeta apenas a si mesmo. Seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada ‘elemento’ - fonema ou grafema - constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. Esse encadeamento, esse tecido, é o texto que não se produz a não ser na transformação dele um outro texto.

A partir do jogo da *différance*, Derrida insiste que há em toda parte apenas diferenças e diferenças, desse modo é impossível afirmar um *logos* determinante de signo e significado, existem apenas diferenças de diferenças e rastros de rastros. Por isso, Derrida sugere ir “além” da terminologia e semiologia de Saussure, o qual dispôs de explicações a partir do significante e significado como faces de caracterização de um signo linguístico, Derrida intenta ir mais “além”, pois esse modelo, projetado sob signo e significado, não daria conta dos processos de diferenciação que estão imbuídos na vida. O filósofo ainda afirma que, “o sujeito, e sobretudo o sujeito consciente e falante, depende do sistema de diferenças e do movimento da *différance*, que ele não está presente – e sobretudo não está presente a si – antes da *différance*, que ele só se constitui ao se dividir, ao se espaçar, ao ‘temporiza!’, ao se diferir” (DERRIDA, 2001, p. 35, grifos do autor). No jogo da *différance*, nos constituímos como seres em contínuo processo de diferimentos, tecemos e entretecemos significantes de significantes e rastros de rastros. E, como diz o filósofo na *Gramatologia*, “[começamos] a ultrapassar a extensão da linguagem” (DERRIDA, 1973, p. 16).

Diante das assertivas do autor, não há como pensar um lugar fora do jogo da *différance*, pois os saberes, os fazeres, os sentires se inscrevem inevitavelmente no jogo de rastros e, estes, portanto, fogem e escapam das tentativas de captura, das regulações, operam reenvios sem fim dos significantes e produzem a escritura – a singularização. Isso, para Derrida, é descentrar o pensamento ocidental de uma cultura de referência, como encontramos na poética do “*Livro sobre o nada*” de Manoel de Barros, algo que Derrida aponta no texto *Força e significação* (1995), como: “o livro puro, o livro em si, deve ser pelo que nele é mais insubstituível, esse *livro sobre o nada* com que sonhava Flaubert” (DERRIDA, 1995, p. 20, grifos meus). E, seguindo nesse viés de pensamento, o poeta Barros apresenta em sua literatura poética seu desejo de escritura,

O que eu gostaria de fazer é um *livro sobre nada*. Foi o que escreveu Flaubert a uma sua amiga em 1852. Li nas Cartas exemplares organizadas por Duda Machado. Ali se vê que o nada de Flaubert não seria o nada existencial, o nada metafísico. Ele queria o livro que não tem quase tema e se sustenta só pelo estilo. Mas o nada do meu livro é nada mesmo. É coisa nenhuma por escrito: um alarme para o silêncio, um abridor de amanhecer, pessoa apropriada para pedras, o parafuso de veludo etc. O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras. Fazer coisas desúteis. O nada mesmo. Tudo que use o abandono por dentro e por fora. (BARROS, 2010, p. 327, grifos meus)

Sonhar com o *Livro Sobre o Nada* e escrevê-lo é a possibilidade de potencializar a imaginação criadora, abrir nas fissuras do mundo outros mundos que coadunam com um nada querer-dizer. O *Livro Sobre o Nada*, é uma criação de uma escritura de si. Indizível. A-significante. Criativo. Movente. Informe. É uma maneira de se perder e se encontrar no movimento da escritura. Um querer-escrever aberto à palavra pura, sem instituir sentidos, nele o poeta escreveu a liberdade da palavra sem ser afetado pelo dentro ou o fora, “querer-escrever, é na verdade o reconhecimento da pura linguagem, a responsabilidade perante a vocação da palavra pura que, uma vez ouvida, constitui o escritor como tal” (DERRIDA, 1995, p. 27). O escritor faz do traço uma linha de fuga, procura por outros conceitos, outras maneiras que escapam das oposições metafísicas, vai aonde a diferença rabisca suas virtualidades. Nas palavras de Barros (2010, p. 332),

O que presta não tem confirmação,
o que não presta, tem.
Não serei mais um pobre-diabo que sofre de nobrezas.
Só as coisas rasteiras me celestam.
Eu tenho cacoete pra vadio.
As violetas me imensam.
(BARROS, 2010, p. 338).

Barros expõe sua crítica e suja de mundo a estrutura apolínea com seus brincares e devaneios poéticos, estende à horizontalidade do mundo à sua criatividade com as palavras e às coisas e insere a inauguração poética *entre* uma estrutura dogmática. O poeta desconstrói o Apolíneo das coisas, da linguagem e encara a racionalidade com suas palavras desmedidas. Seus deslimites, na poesia, comungam com Nietzsche quando diz: “sou discípulo do filósofo Dionísio, preferiria antes ser um sátiro do que um santo” (NIETZSCHE, *Ecce Homo*, [1888] 1995, §2). Pois Apolo representa a ponderação e o autodomínio que há em nós, já Dionísio, como seu antípoda, complementa-nos com seus diferimentos. Dionísio, o deus da ousadia, infere em nós a capacidade criativa do rompimento com as nossas inibições. Mesmo sendo diferentes, completa em nós forças, capazes de nos tirar do nosso lugar de conforto e nos conduz a ir “além” – metamorfosear. Assim, como o poeta que brinca com as palavras, pois “a bela e selvagem irracionalidade da poesia refuta-os, a vocês, utilitaristas! Precisamente querer desvencilhar-se da utilidade alguma vez” (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001, §84). O poeta dança com as palavras, desvencilha da utilidade das ideias e na tessitura da vida produz movimentos dionisíacos no ato da escritura. Ao estilo de Nietzsche, não queremos interpretar o mundo a partir de nossa individualidade, queremos experimentá-lo em sua plenitude. Sem amarras, sem filtros, sem limitações. A experiência dionisíaca é este mergulho de cabeça, transbordamento puro, onde a humanidade e o mundo não mais se opõem, desse modo, os dualismos parecem falsos e simplórios, permitindo a ascensão da diferença. Assim, temos a escritura dionisíaca fazendo a diferença.

A escritura é a saída como descida para fora de si em si do sentido: metáfora-para-outrem-em-vista-de-outrem-neste-mundo, metáfora como possibilidade de outrem neste mundo, metáfora como metafísica em que o ser deve ocultar-se se quisermos que o outro apareça. (DERRIDA, 1995, p. 52)

A escritura poética de Barros é o convite para sair de si mesmo sem sair de si, é um movimento do pensamento na direção de um *Outrem* (im)possível, provoca deslimites e aprendimentos outros na busca da produção de efeitos de sentidos que não comungam com a linguagem formalizada por discursos sempre heroicos. É um querer-escrever, uma escritura verminosa, perdida e profana que nos leva mais à interrogação do que a afirmação de certezas; uma outra linguagem, um *outrem* dentro de si mesmo. Uma nova tábua como nos lembra Derrida, “olhai: eis uma nova tábua. Mas onde estão os meus irmãos que me ajudarão a carregá-la para os vales e a gravá-la nos corações de carne?” (DERRIDA, 1995, p. 52). Inspirada pelas palavras do filósofo, pergunto: Onde estão os amantes da arte poética, da

literatura, da vida? Conseguimos criar outras tábuas? Podemos produzir outros caminhos além do que a modernidade nos reservou?

Nietzsche, no livro *Assim falou Zaratustra* (2011[1883-1885]), nos alerta para as novidades dos cotidianos que emanam outros sentidos e pensamentos para além da previsibilidade da razão. Na obra, Nietzsche convida aliados a encontrar outros caminhos, como a metamorfose do espírito, não o espírito livre de *Humano Demasiado Humano*, mas um espírito que clama pela vontade de verdade de si, *Zaratustra* questiona: “O que é pesado? Assim pergunta o espírito resistente, e se ajoelha, como um camelo que quer ser bem carregado. O que é o mais pesado, ó heróis?” (NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*, [1883-85] 2011, Das três metamorfoses). Na primeira metamorfose, o espírito do camelo tem uma trajetória subserviente, ajoelha e espera pela semente da verdade, carrega em suas costas o peso da moral e dos valores prometidos e aplicados a sua realidade, segue seu caminho no deserto suplicando pelo sagrado verdadeiro, a fé, a divindade.

Na segunda metamorfose, “o espírito se torna leão, quer capturar a liberdade e ser senhor em seu próprio deserto. [...] quer se tornar seu inimigo e derradeiro deus, quer lutar e vencer o grande dragão” (NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*, [1883-85] 2011, Das três metamorfoses). O leão não fará jus aos preceitos de um deus ou do dragão que anuncia os valores morais, o dever e a norma. O leão branda “eu quero”, “eu farei”, anuncia um não antes de renunciar, pois reconhece a sua força e sagacidade em virtude de um sim que está por vir. Um sim que anuncia a liberdade da criação.

Na terceira metamorfose, o espírito encontra o “Sim” para um verdadeiro início, “[...] inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer sim” (NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*, [1883-85] 2011, Das três metamorfoses). A transformação do espírito, reivindica a mudança da vontade de verdade, primeiro o espírito tinha a devoção aos valores morais como percurso de suas vivências, no entanto, abandona seu entusiasmo pelo sagrado verdadeiro e encontra sua vontade de liberdade para a criação e a afirmação da sua vontade de vida como posse de direito e livre arbítrio, isso resulta em um dizer “Sim” para a vida, o qual encontra na criança outras possibilidades para conquistar seu mundo. A criança, *Das três metamorfoses*, é a novidade que recusa o peso do sagrado divino, enfrenta as adversidades e diz “Sim” para suas vontades, a vida e, assim, produz uma outra escritura.

À vista disso, a produção da escritura abala a metafísica da presença e se desloca, nesse viés “a literatura é produção aniquiladora, isto é, produção que acaba com as noções de

objeto, sujeito, autor, presença, para se deslocar em territórios novos onde dominam a ausência, a falta de um centro e de um fundamento” (PECORARO, 2002, p. 56), como na literatura de Barros e Nietzsche. Observo em ambos os autores o quanto descentraram alguns modelos metafísicos, operando *dentrofora da* linguagem instituída, trazendo da brisura dos discursos interpelativos à novidade. Isto é, para Derrida, o descentramento do pensamento ocidental, ou seja, a desconstrução da racionalidade ocidental imposta que tem como referência o centro, o sagrado e o divino.

O centro recebe, sucessiva e regularmente, formas ou nomes diferentes. A história de metafísica, como a história do Ocidente, seria a história dessas metáforas e dessas metonímias. A sua forma matricial seria [...] a determinação do ser como presença em todos os sentidos dessa palavra. Poder-se-ia mostrar que todos os nomes do fundamento, do princípio, ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença (*eidōs, arquê, telos, energia, ousia* (essência, existência, substância, sujeito), *aletheia*, transcendentalidade, consciência, Deus, homem etc.). (DERRIDA, 1995, p. 230, grifos do autor)

O centro, no entanto, não é o centro. À medida que o centro se torna algo que está em algum lugar, operando por discursos e linguagens que mobilizam seres e coisas, o centro escapa da estruturalidade; o centro forma e deforma, produz fora, dentro e algo além dele³⁴. O centro desconstrói à medida que denuncia o movimento de *presençaausência* no jogo de rastros. Como nos lembra a poetisa Clarice Lispector (1973), o centro é um “instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais”³⁵. Dessa maneira, o abalo do pensamento metafísico (o centro) oportuniza navegar por outros caminhos, trilhar novas rotas *entre* aporias e paradoxos. Para Pecoraro (2002, p. 53), há a possibilidade de “desconstruir, repetir a metafísica, percorrer e re-percorrer as suas bordas, examinar os seus frêmitos, deixar vir à luz os seus paradoxos intrínsecos, às suas opressões; estudar seus textos com uma leitura sem a priori, sem hierarquias nem conceitos fortes ou privilegiados”. A desconstrução é esse movimento o qual desconstrói a si mesmo, percorre às margens do já sabido e impulsiona gestos de criação para a novidade, outros saberes, sentires e fazeres. É um gesto afirmativo, indecível, inserido, desviado, diferido, deslocado, inconscientemente ou não, age nas bordas do pensamento metafísico (PECORARO, 2002).

³⁴ “Derrida, a exemplo de Heidegger, não julga possível libertar-se da fortíssima herança-presença metafísica. [...] apenas é possível, como pensadores crepusculares que estão à margem da filosofia de que fala *Cioran no Breviário de decomposição*, percorrer, correr, desconstruir as margens da filosofia (da metafísica), conscientes de estar pronunciando um adeus infinito, um perpétuo “não” ao ficar e ao ir além, ao estar e ao passar”, afirma o autor Pecoraro (2002, p. 52, grifos do autor).

³⁵ Poema *Água viva* (1ª parte). Clarice Lispector.

Sendo então, recorro ao livro *De que amanhã... diálogo* (2004), publicado por Jacques Derrida e Elizabeth Roudinesco, no qual apresentam a seguinte explicação,

[...] o termo ‘desconstrução’ foi tomado da arquitetura. Significa a deposição decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (‘isso se desconstrói’), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico e dominante. Desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9, grifos dos autores)

A desconstrução trata de um deslocamento contínuo, uma contestação à origem e ao centro, um desassossego que jamais pode se assossegear, um pensamento da diferença que tem na bricolagem dos gestos um proceder diferente, mas, atenção, a bricolagem, nesse sentido, comporta diferenciações, variações, modificações e deslocamentos de posições, não é um negativo obscuro e não problematizado. O gesto da desconstrução questiona indubitavelmente os discursos metafísicos, opera na decomposição da dualidade habitualmente usada no pensamento ocidental, pois não se rende diante das oposições binárias. Por conseguinte, coloca em destaque a necessidade de se pensar com as pluralidades numa posição horizontal, não em escalas hierárquicas como a metafísica da presença sempre o fez. “A desconstrução só é possível por meio de tomadas de posições, de um posicionamento frente aos fatos, aos textos, momentânea e singularmente, uma posição de cada vez: sem se tomar partido; sem ser isto ou aquilo ou, pior ainda, isto *versus* aquilo” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 21, grifos do autor).

A desconstrução nos retira das proposições daquilo que foi edificado no tempo, descentraliza o poder e as verdades das coisas e coloca em movimento os processos de diferenciação, visa “decidir mudar de terreno, de maneira descontínua e irruptiva, instalando-se brutalmente fora e afirmando a ruptura e as diferenças absolutas” (DERRIDA, 1991, p. 176). Derrida insiste em afirmar um movimento que extrapole os limites da linguagem e deserte os limites das coisas para não colaborarmos com uma das opções em detrimento da outra, mas que possamos criar um estilo e uma escritura que produza diferimentos, teça e entrelace a posição e a inversão: digo, que inverta as posições num movimento duplo, horizontal e promova a desconstrução. Para Derrida, “significa dizer que é necessário falar várias línguas e produzir vários textos simultaneamente” (DERRIDA, 1991, p. 177). Do modo como podemos ver na poesia de Manoel de Barros e nas obras de Nietzsche, a desconstrução e a mudança de estilo rumo a produzir a escritura.

Por meio dos efeitos da desconstrução de alguns discursos instituídos, venho produzindo esta escritura às margens do logocentrismo e do pensamento fálico³⁶, na tentativa de escapar do que foi aprisionado em um sistema de representação masculina. Isto é, as relações de gêneros que se performatizam diante da propagação do falocentrismo³⁷. A cultura do falocentrismo, termo cunhado por Derrida, legitima a plenitude do homem em detrimento à mulher, essa cultura centraliza o homem como detentor do saber e poder, compõe a história social do ocidente e da metafísica da presença, tendo-o como o centro, ou seja, a plena presença do homem basta para as interpretações do mundo. O argumento falocêntrico, se baseia na afirmação de que a cultura ocidental moderna, tem sido, e continua a ser cultural e intelectualmente subjugada pelo “logocentrismo” e “falocentrismo”. Logocentrismo é o termo que Derrida usa para se referir à filosofia do determinismo, enquanto falocentrismo é o termo que ele usa para descrever a maneira como o logocentrismo foi generalizado por uma agenda “masculina (fálica)” e “patriarcal”. Assim, Derrida intencionalmente funde os dois termos falocentrismo e logocentrismo como “falocentrismo”³⁸.

Portanto, não se trata de engendrar o pensamento feminino e proclamar traços que corporificam a identidade feminina em oposição ao masculino, muito menos de forjar meios para que levante a voz dentro do patriarcado para fazer como um homem, já que assim cairíamos na armadilha da metafísica falocêntrica. Um dos objetivos deste texto é abalar a estrutura da representatividade simbólica masculina, edificada no mundo ocidental, a qual tornou-se uma lei inevitável e normativa aplicada pelas instituições de controle de nossas subjetividades, o que imputa a binaridade dos gêneros em uma relação de hierarquização do homem em detrimento da mulher.

A escritura desta tese, decorre do desejo de uma produção feminina, um tipo de escrita que pretende trazer consequências éticas, estéticas e políticas sobre o debate das

³⁶ O pensamento fálico consiste numa visão ou forma de pensamento que defende a lógica do patriarcado.

³⁷ A partir das teorizações da autora Judith Butler (2018), intento problematizar como as performatividades de gêneros, com base na afirmação do falocentrismo, compõem a matriz heterossexual, assegurando que dois sexos diferentes são hierarquizados em oposições binárias do pensamento ocidental; exemplo: homem x mulher, macho x fêmea. O que se refere a relações sociais desiguais de poder em que o primeiro termo sobrepõe sobre o segundo, legitimando construções sociais do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais. É todo um conjunto de discursos de controle e regulação dos corpos que induz à manutenção da ordem dada, reforçando o discurso falocêntrico, o machismo, tal como vivenciamos atualmente.

³⁸ Para a autora Luce Irigaray (2017, p. 9), “o homem, associado ao logos, é a medida das coisas e o único sujeito passível de representação. Se a ele se acoplam atributos como clareza e racionalidade, às mulheres, o avesso: imprevisibilidade, incoerência e mistério. A ele o mundo das ideias e o universo discursivo; a ela, natureza e corpo”.

relações de gêneros no interior do *espaçotempo* da escola. É uma escritura que “[...]nunca se encaminharia na direção de uma significação fixa, roteiro patriarcal, mas guiada pela subversão na mira do novo. *Há de se produzir a partir das lacunas da linguagem*” (IRIGARAY, 2017, p. 12, grifos meus). Desse modo, a partir das frestas da linguagem a qual, nesta tese, é percebida não apenas como objeto de reflexão ou elemento de um quadro teórico, mas reconheço-a, também, como construtora de objetos, teorias, discursos e subjetividades, a linguagem é compreendida como condutora de leituras plurais de práticas e modos de subjetivação.

Por isso, busquei nas discontinuidades da linguagem retirar discursos que ficam nos bastidores e trazê-los para a visibilidade do cenário da sala de aula. Não mais lhe atribuir um papel de coadjuvante e/ou secundário de apoio às ideias e *saberes-fazer*s, mas problematizar o seu papel em torno do qual são tecidas as tramas pedagógicas, sem o qual não há ação. Nesses termos, a linguagem é como um instrumento de pensar, arma de luta (CORAZZA, 2000, p.89). Buscando fugir de seu caráter representacional, a linguagem permite buscarmos caminhos que permitam problematizar a relação binária sem a hierarquização de dominador e dominado, o que pode vir a suscitar questões para que as fissuras da vida, também possam ser ditas, faladas, lidas, narradas, vividas no plural. Assim, procuro dar vazão a um tema inexplorado no *espaçotempo* da sala de aula, local que ocorre a generalização da binaridade sexual entre os estudantes e, assim, conceber uma outra maneira de pensar a diferença e, na sequência, intento a desconstrução da linguagem falocêntrica, sem pares de opostos, sem a díade hierarquizante homem *versus* mulher. Exploro outra topologia em relação aos discursos de gêneros que imperam sobre os corpos infantis.

1.2 A *brisure* de uma veneziana

“[É] preciso de atrapalhar as significâncias. O despropósito é mais saudável do que o solene” (BARROS, 2010, p. 338). Começo esse texto com uma frase do poeta Manoel de Barros de seu famoso poema: *Livro sobre o nada*; o qual traz em suas margens um nada querer-dizer que instiga um querer-escrever as coisinhas do chão mijadas de orvalho. Trazer os despropósitos dos seres e das coisas, suas inscrições cotidianas, as invenções que marcam e desmarcam posições para serem problematizadas foi o meu desejo: seguir por caminhos desvirtuados e propensos a sempre encontrar a novidade *entre* as fissuras da vida, da linguagem e da experiência, ou seja, encontrar a brisura que habita nos/nos/com os cotidianos.

Roger Laporte, citado por Derrida (1973, p. 80), aponta o sonho de “encontrar uma única palavra para designar a diferença e a articulação”. Esta palavra, inexistente na língua portuguesa, seria *brisura*, *rotura* e *juntura*. Na tradução proposta por Miriam Chnai Derman e Renato Janine Rionta, do duplo sentido que Derrida toma de Laporte, qual seja, “[a *brisura*] parte fragmentada, quebrada. Cf. *brecha*, *fratura*, *fenda*, *fragmento*. - articulação por *charneira* de duas partes de uma obra de carpintaria, de serraria. A *rotura* de uma *veneziana*”. (DERRIDA, 1973, p. 80). A partir dessa *juntura* e/ou *disjuntura*, temos a *brisura* como a diferença que habita *entre* as articulações do *espaçotempo* na composição das experiências contidas nas vivências cotidianas. O autor Haddock-Lobo (2008, p. 111) sinaliza,

[A *brisura*] este indecível seria a possibilidade de articulação entre o vivo e o não-vivo, entre o sensível e a idealidade, entre o mundo e o vivido, ou seja, a possibilidade mesma de articular. Sem que se busque fazer esta experiência, permanecer-se-á sempre preso a alguma hierarquização, algum rebaixamento, alguma exclusão. É, deste modo, um quase-conceito ético por excelência: só ele permite entrever o corte, a *fenda* que, na realidade, é a *escritura*.

A *brisura* produz a “origem da experiência do espaço e do tempo, esta *escritura* da diferença, este tecido do rastro permite à diferença entre o espaço e o tempo articular-se, aparecer como tal na unidade de uma experiência” (DERRIDA, 1973, p. 80), deste modo, encontrar a *brisura* na/da experiência no que acontece é possibilitar a abertura para a diferença, aos menos, escapar das estruturas do pensamento metafísico, pois, segundo Haddock-Lobo (2008, p. 113), “a *brisura* é assumida como elemento constituinte do pensamento, é uma chance de se escapar, ou ao menos enfraquecer o dualismo metafísico”.

Neste ponto, tomo a liberdade de discorrer sobre a experiência a partir do pensamento do filósofo Jorge Larrosa o qual insere: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2015b, p. 21). A experiência é algo que nos passa, requer um gesto de interrupção em nosso *espaçotempo* para sentir mais devagar, escutarmos o inaudito, praticarmos a arte do encontro, afetar e deixar ser afetado, sentirmos o que nos acontece, ter paciência e observar com mais lentidão os acontecimentos que perpassam em nossas vivências. A experiência nos convida a deixar as velhas lentes automatizadas e suspender nossa arrogância de saber e verdade, na possibilidade de adquirir um novo estilo, talvez, um estilo nietzschiano ao lidar com a ordem das coisas que nos constituem. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma

forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2015b, p. 25, grifos do autor).

Nesse tangenciamento, a brisura recolhe da experiência outras possibilidades, não atira pedras à tradição, simultaneamente, produz outros textos, outros discursos, como já havia dito anteriormente, é um *dentrofora* de uma estrutura que pulula com a vida ordinária. Deste modo, retira a aporia da experiência e movimenta o pensamento filosófico a pensar em relação a afirmação das diferenças, das entranhas e das heranças que interpelam nossas vivências.

Unicamente um ser finito herda, e a sua finitude o obriga. O obriga a receber o que é maior e mais velho e mais poderoso e mais duradouro que ele. Mas a mesma finitude obriga a escolher, a preferir, a sacrificar, a excluir, a deixar cair. Justamente para responder ao chamado que o antecedeu, para lhe responder e para responder por ele, tanto no seu nome quanto no nome do outro. O conceito de responsabilidade não possui o menor sentido fora da experiência da herança. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 12)

A herança existe e, à medida que compomos nossas experiências, surge nos acomodando, cabe a nós aceitá-la, não como é e está, mas, sobretudo, questionar sua condição, retirá-la a partir de outras escolhas, não apenas aceitar essa herança, mas relançá-la de outra maneira, problematizá-la e mantê-la viva (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 12). A herança é algo a nos fazer parte, culmina em nossas vivências seus sabores e dissabores, torna nossas experiências em acontecimentos que nos passam, nos tocam e inserem o (im)possível diante dos liames e das tramas em que vivemos.

Nessa compreensão, encontro a brisura cotidiana que abre as venezianas para outros constructos de nossos pensamentos e reverberam *saberesfazeres* outros, que por sua vez, intentam em questionar nossas heranças e, também, faço as seguintes perguntas: como problematizar os acontecimentos cotidianos que podem nos conduzir a realizar outros feitos para além do que estamos acostumados? A brisura proporciona esse labor? A partir do pensamento de Derrida, digo que sim, pois a brisura articula “a saída e a desconstrução sem mudar de terreno, repetindo o implícito dos conceitos fundadores e a problemática original, utilizando contra o edifício os instrumentos ou as pedras disponíveis na casa” (DERRIDA, 1991, p. 176). Ou seja, uma brisura induz e conduz a trabalharmos *entre* os discursos edificados na maquinaria dominante de subjetivação.

Portanto, relembro o poema de Barros,

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a

imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(BARROS, 2010, p. 303).

O poema expõe a brisura do discurso da experiência vivida, o “vidro mole” ou “a cobra de vidro” são as frestas das descontinuidades nas quais habitam as diferenças *entre* a linguagem dada. A cobra de vidro quando transformada em enseada perde o efeito de sentido construído a partir das vivências de quem ali habita, pois o movimento, a criação de outras significações, tornam-se inertes diante do discurso universal. A partir deste exemplo, chamo a atenção para o encontro com a diferença, ou seja, a brisura das descontinuidades que se fazem presentes diante de tantos discursos que objetivam e persuadem sobre as subjetividades e, problematizo, a partir disso, a brisureidade da vida cotidiana que sobrevivem entre as estruturas que ordenam, regularizam e controlam os constructos de nossos pensamentos, o que exige cada vez mais de mim mesma improvisar, lançar, caotizar e produzir volteios nas estruturalidades das estruturas, por outras venezianas.

E, por outras venezianas, buscar um feliz e potente encontro, a partir da brisura dos *espaçostempos* escolares com o que nos interroga, borbulha em nossos pensamentos e em nossas posturas, como a discussão das relações de gênero que está *dentrofora* da escola, tensionando e deslocando pensamentos rumo à desconstrução de modelos dominantes de padronização dos corpos. A esse respeito, notemos as alusões de Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza Oliveira e Gustavo Gilson Oliveira,

As tentativas de estigmatização, proibição e mesmo criminalização dos estudos e discussões sobre gênero e sexualidade no campo da educação e, especialmente, nas escolas não podem ser tomadas como iniciativas que buscariam imunizar os espaços escolares e/ou tempo da infância contra questões que lhe seriam alheias ou impróprias. O discurso de padronização de gênero e regulação da sexualidade estão no próprio cerne da emergência e configuração das instituições escolares modernas. Continua a ser esperado por pais e agentes públicos, de forma geral, que as escolas cumpram sua reconhecida função de disciplinar apetites e afetos, inibir comportamentos desviantes, produzir autoconsciência e autocontrole. [...] os grupos (neo) conservadores tentam garantir que os padrões dominantes e historicamente naturalizados de estruturação da realidade sejam simplesmente reproduzidos e reafirmados pelas escolas inviabilizando e/ou expurgando as incontáveis dissonâncias e conflitos existentes. Ao procurar coibir ou mesmo proibir que discursos acadêmicos e pedagógicos sobre gênero e sexualidade sejam produzidos e/ou enunciados nos espaços escolares, tais movimentos tentam assegurar-se de que

os discursos religiosos e morais tradicionais continuem a ser os discursos dominantes e os únicos referenciais para a estruturação dessa dimensão da subjetividade nesses espaços. (LOPES; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G., 2018, p. 8)

Destarte, problematizar as performatividades³⁹ de gêneros que circulam no *espaçotempo* da sala de aula foi o ensejo desta pesquisa, no sentido de romper com esse tabu que vem sendo erigido em torno da noção das questões de gêneros *dentrofora* da escola, pois *entre* essa herança da modernidade que condiz com as tentativas de padronização, baseados numa estrutura arborescente, surge da brisura da vida à multiplicidade de vivências singulares advindas das texturas construídas a partir dos diferentes contextos escolares e sociais contemporâneos. Esse movimento insiste em abrir possibilidades que apontem para horizontes mais livres em nome de uma democracia que escamoteie as exclusões. A brisura explicita a articulação de uma discussão *entre* a diferença, a igualdade de gêneros, o falocentrismo, o currículo e a didática, os quais estão imbricados no *espaçotempo* da sala de aula, atuam e atualizam as singularidades infantis a partir das acontecências produzidas e ressoadas pelas crianças.

1.3 Dramalogia⁴⁰ da escritura: o método

Entre os liames e as tramas que constituem nossos cotidianos e nossas vivências, produzo esta escritura que movimenta meus pensamentos. A escritura deste texto é movente, faz e desfaz pensamentos que fundam outros pensamentos. Por assim dizer, e já tenho dito, esta escritura busca escapar da representação de pensamentos arbóreos, e tem no encontro com a diferença sua promiscuidade. Sim, um encontro promíscuo, caótico e improvisado com as diferenças que fazem parte de meu cotidiano em sala de aula. Para tanto, escrevo a partir das minhas vivências escolares e, encontro em Deleuze, Derrida, Nietzsche, Larrosa e em tantas outras autoras e autores, inspiração para pensar a diferença que habita *entre* as estruturas, como, também, encontro potencializações para meu constructo teórico-poético-metodológico. À vista disso, busquei uma nova maneira de sentir e uma nova maneira de pensar a pesquisa por outros meios de investigação, os quais fogem dos aparatos

³⁹ Para Judith Butler (2018), a performatividade de gênero refere-se ao processo de produção de efeitos identitários, sendo uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas.

⁴⁰ Neologismo utilizado pela pesquisadora e autora desta tese para dar sentido ao estudo do método da dramatização empregado na pesquisa. Drama: processos dinâmicos; e logia: estudos desses processos.

metodológicos que a modernidade nos acostumou, procurei por um outro estilo que conversa com meus sentimentos e com os entremeios da pesquisa.

Considero que fui trilhando um caminho investigativo informe *entre* as crianças, lembrando do que dizia Nietzsche: “Eu sou um corrimão na beira da corrente: quem puder se agarrar a mim, que se agarre! Mas não sou vossa muleta” (NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*, [1883-85] 2011, Do criminoso pálido). Não quis seguir e muitos menos ser fiel a obra de Nietzsche, procurei por ouvir seus ditos e escritos e mostrar o quanto é possível pensar com ele, pois considero-o o maior inspirador dos filósofos da diferença que tivemos nos últimos tempos. Diz Deleuze (2009, p. 18), “a pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir”, assim deixei de mão alguns aparatos teóricos-metodológicos tradicionais de pesquisa em ciências humanas e enveredei-me por caminhos metodológicos que apresentaram outros enredos, novos estilos os quais não comungam em representar um objeto. Aproximo-me do que Corazza considera sobre a pesquisa:

Esta pesquisa possui uma natureza empírica-transcendental e condensa, nas ações correlatas de *pensar, criticar, ler, escrever*, que lhes são constitutivas, a criação de sentidos imanentes, que resultam de uma reversão das representações feitas por outras pesquisas. Age, despojada de qualquer significação prévia, pois forma-se na anulação dos referentes externos e nos sentidos transcendentais anteriormente construídos. Seus movimentos são expressivos, em relação aos sujeitos, objetos, temáticas; já que é uma pesquisa que não consiste num ato subjetivo decorrente de condições empíricas negativas, como a ignorância do pesquisador; nem objetiva ultrapassar obstáculos de desconhecimento acerca de algum fenômeno; como se pesquisar fosse uma passagem do não saber ao saber. (CORAZZA, 2013, p. 36, grifos meus)

Trata-se de uma pesquisa que se movimenta *entre* o pensar, criticar, ler e escrever para, a partir dessas ações, encontrar os *saberesfazeres* cotidianos que reverberam gestos de desconstrução na dualidade metafísica, a partir das singularidades infantis que não são nem uma forma nem um paradigma arborizado do pensamento e nem um querer-dizer; compreendem-se como figuras rizomáticas que conjugam mais substantivos do que adjetivos sobre planos de pensamentos: os *saberesfazeres* crianceiros. Estes compõem movimentos e tessituras inéditas, estabelecem diferentes relações entre os acontecimentos e eclodem devires moleculares na pretensão de conhecer, simultaneamente, devires outros ao exporem as singularidades que na escola circulam na produção da escritura.

Assim, a pesquisa apresentada neste texto seguiu por caminhos disformes e, para tanto, partiu do método da dramatização de Deleuze (2006), objetivando o desmoronamento e

a traição ao sistemático. O método, proposto por Deleuze na obra *A ilha deserta e outros textos* (2006), é um exercício do pensamento filosófico, o qual opera por: *leitura, compreensão, análise e produção do pensamento*. Nas assertivas de Corazza (2013, p. 45), “o método [da dramatização] importa para tomar distância epistemológica representacional, levando o pensamento a capturar forças, numa semiótica da sensação e numa física dos afectos”. Dessa maneira, o método da dramatização não requer explorar mecanismos totalizantes do devir humano, ele introduz uma nova maneira de explorar o *espaçotempo* da pesquisa, imbuindo os participantes numa tarefa dialógica que exige da percepção e da sensibilidade atuarem mutuamente na criação de *saberesfazeres* e devires outros, não há neutralidade. Isso significa dizer que o drama potencializa: o fazer, o agir, as performatividades das Ideias quase encobertas pela razão. “O método visa pôr em evidência o caráter dramático de todo acontecimento” (CORAZZA, 2013, p. 55).

No método da dramatização agenciam-se “movimentos e vibrações de afectos; encontros com hecceidades e variação de potências; relações complexas de velocidades e lentidão, movimento e repouso entre moléculas e partículas” (CORAZZA, 2013, p. 46). Os colaboradores da pesquisa agem reciprocamente e deixam-se afetar e ser afetados; são sensíveis aos movimentos informes de cada participante; fogem dos aparatos metodológicos previsíveis para compor um *status* criativo, ativo, instável e sensível. Desse modo, “pela dramatização, a filosofia da diferença rompe com o pensamento enquanto um universal abstrato, atemporal, neutro, moralmente comprometido, sendo tramado por configurações de forças” (CORAZZA, 2013, p. 58). Assim, o pensamento pensa a diferença, pronuncia e enuncia a atividade produzida, passando de uma relação de forças à criação inventiva sobre o acontecimento, esse método se faz durante a pesquisa na interação dos participantes.

O método da dramatização envolve processos de criação artistadora, “que devem dar sentido a questões das quais partimos” (DELEUZE, 2006, p. 113). Deleuze chama a atenção para as questões que muitas vezes nos levam para significados platônicos e idealizadores ao procurarmos por uma solução geral às coisas, enfatiza que perguntas como, *O que é?* não concerne em uma boa questão para descobrir algo; o autor coloca que questões do tipo: *quem?*, *quanto?*, *como?*, *onde?*, *quando?*, “são melhores” para estabelecermos processos dinâmicos de diferenciação que surgem durante a pesquisa.

Os dinamismos⁴¹ são os movimentos *entre* os espaços temporais com várias propriedades, nas palavras do autor,

1º, eles criam espaços e tempos particulares; 2º, eles formam uma regra de especificação para os conceitos que, sem eles, permaneceriam incapazes de se dividirem logicamente; 3º, eles determinam o duplo aspecto da diferenciação, qualitativo e quantitativo (qualidades e extensos, espécies e partes); 4º, eles comportam ou designam um sujeito, mas um sujeito ‘larvar’, ‘embrionado’; 5º, eles constituem um teatro especial; 6º, eles exprimem ideias. – Sob todos esses aspectos, eles figuram o movimento da dramatização. (DELEUZE, 2006, p. 131, grifos do autor)

Os movimentos dinâmicos consistem em traçar Ideias num processo de diferenciação estabelecendo pontos singulares de enunciação. Deleuze toma a Ideia como multiplicidades para pensar as diferenças em si mesmas sem as categorias de representação. A dramatização (ou processos dinâmicos) produzem um cenário no qual os participantes da pesquisa, por meio da fabricação de conceitos, dramatizam as Ideias. “Sob a dramatização, a Ideia encarna-se ou atualiza-se, vem a diferenciar-se” (DELEUZE, 2006, p. 130). Criar Ideias é algo difícil, até porque só criamos algo quando há uma necessidade vital de nos conduzir à saída do nosso lugar de conforto. Pensar, criar Ideias é inventar uma singularidade. Deleuze, em sua palestra para estudantes de cinema, intitulada *O que é um ato de criação?* afirma que as Ideias, quando a temos, devemos recebê-las com euforia, dado a dificuldade do que é ter uma Ideia. Deste modo, assinala “[...] o que significa ter uma Ideia? [...] todo mundo sabe muito bem que ter uma Ideia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente” (DELEUZE, 1999, p. 2).

Na obra *O que é a filosofia?* (2010), Deleuze e Guattari voltam à problemática da ideia introduzindo sua relação com o caos. Para os autores, o caos é como um crivo nos planos de composições, abre possibilidades *entre* as determinações e movimentam as relações determinantes de um *espaçotempo*, sendo que quando surge uma determinação a outra já desapareceu. O caos é movente, faz e desfaz ao infinito toda e qualquer consistência. Assim, as inúmeras possibilidades de criação traçam estratégias sobre o plano de composição do

⁴¹ Para Deleuze (2006, p. 134), os dinamismos e seus concomitantes trabalham sob todas as formas e extensões qualificadas da representação, e constituem, mais do que um desenho, um conjunto de linhas abstratas de uma profundidade inextensa e informal. Estranho teatro feito de determinações puras, agitando o espaço e o tempo, agindo diretamente sobre a alma, tendo larvas por atores. Essas linhas abstratas formam um drama que corresponde a tal ou qual conceito e que, ao mesmo tempo, dirige sua especificação e divisão. É o conhecimento científico, mas é também o sonho e, são também as coisas em si mesmas que dramatizam.

caos, este suporta monumentos e sensações compostas a partir das figuras estéticas⁴². Como alertam os filósofos: “pedimos um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, Ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237). Por isso, a necessidade de criar Ideias, pois elas fornecem regras protetoras para atuarmos *entre* as variabilidades do caos. A esse respeito, nos lembram os autores de *Lawrence*, os quais descrevem, em um texto poético, o que a poesia faz:

Os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda, primavera de Wordsworth, ou maçã de Cézanne, silhueta de Macbeth ou de Ahab. Então, segue a massa dos imitadores, que remendam o guarda-sol, com uma peça que parece vagamente com a visão; e a massa dos glosadores que preenchem a fenda com opiniões: comunicação. Será preciso sempre outros artistas para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores, e restituir assim, a seus predecessores, a incomunicável novidade que não mais se podia ver. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 239-240)

São necessários pensamentos outros que produzam fissuras, rasguem o guarda-sol, destruam o firmamento para que o caos livre possa passar e, então, criar Ideias nas entranhas do caos, “a novidade” que o guarda-sol tenta proteger. A novidade é a criação que pede passagem *entre* os discursos, as linguagens e os clichês preestabelecidos, sendo preciso, antes de tudo, rasurá-los, limpá-los ou mesmo destruí-los para que a diferença, vinda do caos, possa passar e trazer a Ideia e não a opinião. A Ideia é uma multiplicidade e está por si mesma atuando mais próxima de um acidente do que uma essência abstrata, nessa perspectiva, “sob a representação, há sempre a Ideia e seu fundo distinto-oscuro, um drama sob todo *logos*” (DELEUZE, 2006, p. 139). Há um drama sob todo *logos*, atuando a partir da herança que exprime sobre nós seus anseios e desejos, nesse mesmo movimento, há a diferenciação que caracteriza as Ideias originadas nas singularidades, e que servem de princípio para a constituição da individuação de cada praticante do cotidiano. Esse percurso, de relações *entre* as singularidades, constituem as multiplicidades.

Desse modo, ao tomar a multiplicidade como um substantivo, Deleuze postula que sua determinação depende das questões: *quem? como? quanto? onde? quando? e em que caso?* Os novos modos, colocados sob essas questões, é que traçam as verdadeiras

⁴² O filósofo Deleuze trata, em suas obras, as figuras estéticas como compostos de afectos e perceptos que valem por si mesmo e ultrapassam qualquer experiência vivida.

coordenadas espaços-temporais, e nelas a Ideia pode insurgir através dos dinamismos. Para Deleuze:

Os dinamismos são tanto temporais quanto espaciais. Eles tanto constituem tempos de atualização ou de diferenciação quanto traçam espaços de atualização. Não só espaços começam a encarnar as relações diferenciais entre elementos da estrutura recíproca e completamente determinados, mas tempos de diferenciação enganam o tempo da estrutura, o tempo da determinação progressiva. Tais tempos podem ser chamados ritmos diferenciais, em função de seu papel na atualização da ideia. (DELEUZE, 2006, p. 207)

Os dinamismos visam agir, fazer, pôr em movimento e atualizar o que aparece na superfície do pensar e substituir o *logos* por um drama. As Ideias são reais sem serem atuais, ou seja, são moventes num processo de vir-ser-aí. A emergência dos dinamismos, que envolvem a Ideia, permite diferenciá-la segundo vários aspectos fundamentais, como: qualidade, espécie, partição, composição ou organização, pois “não há qualidade sem uma extensão que a subentenda [...] nem espécie sem partes ou pontos orgânicos. As partes são o número da espécie, como a espécie, a qualidade das partes” (DELEUZE, 2006, p.131). É sob esses aspectos que se encontram as condições, segundo as quais a Ideia é criada. Complementa Deleuze (2006, p. 130) que “sob a dramatização, a Ideia encarna-se ou atualiza-se, vem a diferenciar-se. Com efeito, nela mesma, ela é sistema de relações diferenciais repartição de pontos notáveis ou singulares”, sendo o movimento das relações diferenciais criadora em relação ao que ela atualiza. Por assim dizer, “é nesse sentido que a Ideia é dionisíaca, nessa zona de distinção obscura que ela conserva em si, nessa diferenciação que não deixa de ser perfeitamente determinada: sua embriaguez” (DELEUZE, 2006, p. 137). Dessa forma, os dinamismos têm nas singularidades a função de atualizar as Ideias. Como adverte Deleuze:

Tenho que definir rigorosamente a dramatização: são dinamismos, determinações espaço-temporais dinâmicas, pré-qualitativas e pré-extensivas que têm ‘lugar’ em sistemas intensivos onde se repartem as diferenças em profundidade, que têm por ‘pacientes’ sujeitos-esboços, que têm por ‘função’ atualizar Ideias... (DELEUZE, 2006, p. 145, grifos do autor)

Em conformidade com o autor, considero a vida cotidiana repleta de dramatizações, as pessoas agem e criam cenas e ações no *espaçotempo* de convivência com o outro. O que tensiona para que o *logos* seja substituído por um drama, ou seja, “o pensamento lógico se dissolve em puras determinações espaços-temporais” (DELEUZE, 2006, p. 145). Trata-se, efetivamente, de um ato de criação, pois um praticante do cotidiano, organiza um espaço,

agita esse espaço e exprime nesse espaço a diferenciação que atualiza a Ideia que ali se faz presente. A vista disso, o método da dramatização, aferido na pesquisa, opera com os *indecidíveis infantis, o currículo e a didática*, localiza suas singularidades na busca de encontrar suas potências, forças e fluxos. O método da dramatização constituiu-se enquanto componente de movimento de pesquisa criativo e artístador, à maneira que considera Corazza (2013), na intenção de capturar as forças acontecimentais, a brisura, a Ideia, as modulações a-significantes, as relações ininterpretáveis, os devires inorgânicos e imperceptíveis da/na sala de aula.

1.3.1 Os indecíveis infantis

O sagrado dizer sim para a novidade da vida é algo que nos interroga e coloca sob suspense nossas verdades. As crianças nos oferecem essas inseguranças ao momento que nos espreitam com suas peraltagens e a avidez enigmática de suas vivências. Larrosa (2015a, p. 183), ressalta: “as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”, pois por mais que tenhamos a presunção de saber e poder sobre elas, a infância é algo que nos interroga, podemos até ponderar o que são as crianças, ou tentamos saber, mas ao momento em que podem nos escapam.

Para Larrosa (2015a, p. 184):

A infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.

A infância, entendida como um outro⁴³ é o desconhecido de nossos saberes, pois são como indecíveis diante do que já sabemos ou pretendemos saber sobre ela. “As crianças manejam o indefinido não como um indeterminado, mas, ao contrário, como um individuante em um coletivo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 45). As crianças se movimentam como rizomas e desterritorializam-se dos discursos que enunciam sobre a infância e a criança, abrem conexões com outros campos, produzem radículas, saltam por linhas de fuga,

⁴³ O termo *Outro*, neste texto, refere-se à alteridade das crianças e às infâncias que escapam as tentativas de objetivação dos discursos totalizantes.

desconstroem nossas concepções de infância/criança, como nos diz Maldonado (2017), dão bundacanastra ao mundo tomado pelo capitalismo de ordem e reprodução. Ao encontrar as acontecimentos infantis, criativas e desordeiras, observei o quanto são enigmáticas e compõem a novidade da vida – a vida enquanto afirmação.

Observando com sutileza, as vivências infantis, me deparei com as individuações (hecceidades), o que para Deleuze e Guattari (1997a, p. 41), “não são simples arranjos, mas individuações concretas valendo por si mesmas e comandando a metamorfose das coisas e dos sujeitos”. As hecceidades se movimentam no plano de composição das experiências cotidianas e produzem metamorfoses na criação de um novo início. “Uma hecceidade não tem nem começo nem fim, nem origem nem destinação; está sempre no meio. Não é feita de pontos, mas apenas de linhas. Ela é rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.43). As hecceidades são acontecimentos que produzem rizomas, os quais circulam entre os meios, entrecruzando as potencialidades da vida num processo contínuo sem começo ou fim, por isso não se constituem como *Ser*, mas na conjunção *e, e, e...*

Não se acreditará que a hecceidade consista simplesmente num cenário ou num fundo que situaria os sujeitos, nem em apêndices que segurariam as coisas e as pessoas no chão. É todo o agenciamento em seu conjunto individuado que é uma hecceidade; é ele que se define por uma longitude e uma latitude, por velocidades e afectos, independentemente das formas e dos sujeitos que pertencem tão somente a outro plano. É o próprio lobo, ou o cavalo, ou a criança que param de ser sujeitos para se tornarem acontecimentos em agenciamentos que não se separam de uma hora, de uma estação, de uma atmosfera, de um ar, de uma vida. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 42)

As crianças produzem acontecimentos e agenciamentos⁴⁴ com o meio que as interpela no dia a dia, estão entre os objetos e as coisas cirandando e criando afetações na/pela linguagem que compõem suas singularidades. Suas vivências e seus modos de lidar com o mundo é dotado de individuação que se distingue pelo diferenciamento singular capturados dos afectos e dos perceptos⁴⁵ cotidianos. Por isso, podemos deixar de lado a ideia de que há

44 Esses agenciamentos podem ser corporais ou incorporais. O agenciamento é da ordem do desejo, e é a partir do desejo que as crianças estabelecem o contato com o mundo.

45 Para Deleuze e Guattari (2010, p. 194), “As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si”. Dessa maneira, no plano de composição os perceptos e os afectos atualizam e se encarnam nos processos de diferenciação de nós mesmos, alguma coisa muda no que acontece na superfície, transborda, produz devires e resistências como também a metamorfose.

um único caminho que sustenta a compreensão de todas as coisas como uma ideia perfeita ou uma superestrutura. Não há caminho certo. Há, apenas, hecceidades e modos de individuações sem sujeitos produzindo descaminhos, pois as crianças circulam por suas individuações, pelos agenciamentos com os conjuntos de elementos discursivos presentes nos ambientes que as atravessam, as movimentam, as tocam e lhes despertam afecções, sentidos e sensações singulares.

As crianças e suas ações mostram a necessidade de “transver o mundo” para encontrar novas maneiras de sentir e perceber a diferença que nos constitui, assim como diz Barros (2010, p. 449), ao expressar alguns sentidos: “eu via a manhã pousada sobre as margens do rio”. As afecções, as sensações e os sentidos criados no ambiente de vivências infantis fazem comunhão com tudo e com todas as coisas, despertando-lhes diferentes experiências, sabores, dissabores e sensações.

As acontecências infantis tombam nossos pensamentos modernos pré-fixados, pois as crianças manifestam as descontinuidades de nossas certezas. “Não [são] o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início” (LARROSA, 2015a, p. 187). O início, anunciado pelos indecíveis infantis, desconstruem a presunção de convertê-las em um de nós e as incorporam em nosso mundo, pois suas vivências interrompem toda uma cronologia de ordem e repetição que temos em nossas casas e em nossas instituições de governamentalidade. Em acordo com o pensamento de Nietzsche, a criança “[...] é um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*, [1883-85] 2011, Das três metamorfoses). Dizer sim para um novo começo é reconhecer a alteridade que as crianças e as infâncias trazem consigo. É dizer sim para a vida e as novidades que a compõem, pois as crianças sacodem e questionam o *status quo* e expõem suas Ideias diante do mundo “ideal”, tornando seu engajamento ativo na organização de seus devires ao passo que caminham para a libertação de sua alteridade.

A alteridade das crianças e suas infâncias é o *Outro* de nosso saber que escapa e desvia dos tantos discursos que se enunciam sobre elas. “A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 2015a, p. 185). Por assim dizer, as

infâncias e as crianças criam e inquietam nossa vontade de saber sobre elas e colocam em suspensão nossa arrogância da vontade de poder em reproduzir mecanismos de controle de suas singularidades, pois nos planos de composição de suas hecceidades, compostas por nomes próprios (sem sujeito), deslizam na conjugação de verbos no infinitivo e de artigos e pronomes indefinidos.

Os nomes próprios (sem sujeito) indicam suas singularidades particulares. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1997a, p. 44), “o nome próprio não é o sujeito de um tempo, mas o agente de um infinitivo”. O nome próprio é a singularidade que se movimenta em velocidades que os compõem e os afectos que os preenchem expressos nos acontecimentos que encontramos no devir-criança. O devir-criança não imita algo ou alguém. O devir,

É, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 55)

O devir-criança é o processo criativo de algo novo que indica outras possibilidades, outras experiências e linhas de fuga⁴⁶. “Devir é se encontrar no acontecimento, no movimento, na multiplicidade, como algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo sempre contemporâneo” (KOHAN, 2008, p. 50). As crianças produzem acontecimentos que manifestam o devir-criança que as conduz a procederem por intersecções, cruzamentos de linhas, pontos de encontros no meio; não são sujeitos, mas agenciamentos coletivos de enunciação. O “acontecimento é o que não pode ser previsto, nem compreendido, nem especificado, nem controlado; é o que escapa a qualquer tentativa de apreensão” (LARROSA, 2001, p. 285). As crianças desdobram o tempo medido e constituem suas singularidades e, por intermédio de suas vivências, ecoam suas multiplicidades. Diante disso, Monteiro (2013, p. 20) sinaliza “é por meio das vivências que nos tornamos o que somos”. As vivências infantis,

⁴⁶ No meio social coexistem diferentes tipos de linhas constituindo as coisas e os acontecimentos: linhas de segmentaridade dura (molares), linhas flexíveis (moleculares) e linhas de fuga, de devir ou de desterritorialização. Segundo Deleuze e Parnet (2004, p. 101), às linhas molares, de segmentaridade dura, correspondem planos de organização que fixam de modo modular padrões éticos, estéticos, políticos, econômicos, etc.; as linhas moleculares ou flexíveis são as que causam desvios e promovem fluxos que alteram os padrões molares; já as linhas de fuga são as que promovem o intempestivo. Tais linhas, entretanto, não podem ser pensadas de modo dicotômico, pois, como dito, elas coexistem. Contudo a prevalência de uma dessas linhas pode ocorrer transportando um acontecimento molar, fixado, para uma maior flexibilidade e/ou para um devir.

são suas experiências intensivas no plano de composição, é a própria individuação na busca de tornar-se o que se é.

Em *Ecce homo* (Porque escrevo livros tão bons, [1888] 1995, §1) Nietzsche registra: “para aquilo a que não se tem acesso por vivência, não se tem ouvido”. Nesse caso, simplesmente nada é ouvido se não nos dispusermos a sentir e ouvir as infâncias e as crianças com mais sutileza e admiração por seus aprendimentos, envolvermo-nos e vivenciarmos os seus cotidianos. Trazer para este texto, as acontecências infantis, foi algo de significativa consistência no sentido de desconstruir conceitos e teorias que se valem de “um lugar para a infância”, pois a vivência infantil está estritamente ligada à vida. A vida enquanto afirmação e vontade de potência.

E sabeis sequer o que é para mim ‘o mundo’? Devo mostrá-lo a vós em meu espelho? Este mundo: uma monstruosidade de força, sem início, sem fim, uma firme, brônzea grandeza de força, que não se torna maior, nem menor, que não se consome, mas apenas se transmuda, [...] – Esse mundo é a vontade de potência – e nada além disso! E vós próprios sois essa vontade de potência – e nada além disso. (NIETZSCHE, *Fragmento Póstumo*, 38 [12] junho – julho de 1885; 2015)

A vida é vontade de potência. Para o filósofo Nietzsche, trata-se de um complexo jogo de forças que estão permanentemente em conflitos. Nesse jogo de forças as crianças não interpretam relações e situações, elas agem por devires e criam, desestabilizam a ordem, são desordeiras da linguagem dominante. A racionalidade dominante não participa do jogo de forças que acontecem no espaço vivido pelas crianças. As vivências infantis pertencem a desordem da experiência, como cita Larrosa (2015b, p. 40), “a experiência sempre é de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida”. Por isso, a linguagem dominante que trata as crianças e/ou as infâncias como algo a ser interpretado, procurando fins e meios para desmistificá-los, são estratificantes.

As hecceidades infantis, seus modos de individuações, não são sujeitados a uma linguagem unívoca. Suas relações no *espaçotempo* não são resultados de uma causalidade, pois na composição do cotidiano são multiplicidades advindas de fluxos de mudanças. “O plano de consistência só contém hecceidades segundo linhas que se entrecruzam” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 43). As linhas são os vetores de forças que impulsionam a se efetivar enquanto potência. A vontade de potência é aquilo que se cria, transvalora o *logos*; não reproduz, compõe; não fabrica, inventa. As linhas de composição das singularidades infantis compõem e inventam desvios. Os desvios, “[são] a marca

imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão” (BENJAMIN, 1993, p. 264). Assim, os indecíveis infantis são criações que, numa escorregada imprevisível da razão, foge e escapa.

Assim, ziguezagueando com as crianças e as infâncias que vivem no plural, estando *entre* elas nos desvios do mundo, encontro vidas não capturadas totalmente pelo discurso moderno. E em meio, a todas as potencialidades das infâncias, penso sobre o quanto estão deslocadas de um discurso dominante e nos afastam de tantas estratégias institucionalizadas que insistem em fabricar modelos ontológicos, falocêntricos e políticos sobre a infância. As crianças, suas afirmações indecíveis e suas rupturas lembram Manoel de Barros, ao dizer sobre elas, pois “não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave” (BARROS, 2010, p. 302).

1.3.2 Na trama do currículo

No movimento capitalístico de nossas forças e vontades, vamos tecendo dentro dos *espaçostempos* escolares, um pensamento curricular engendrado por problemas que nos forçam a tomar posições cada vez mais criticamente. O fascínio, a loucura da cultura homogeneizadora, a globalização, a reprodução dos artefatos atuam sobre nossas habilidades e capacidades inventivas, nos espreitam e nos conduzem à busca de novas possibilidades criativas para a atenção dos *saberesfazeres* que fervilham *entre* as salas de aulas e, conseqüentemente, no currículo⁴⁷. A propósito desse tema, Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza Oliveira e Gustavo Gilson Oliveira (2018, p. 10-11) tensionam:

As possibilidades de inserção de temáticas relacionadas a demandas sociais nos currículos oficiais e de viabilização de programas de formação docente e produção de materiais didáticos sobre essas mesmas têm sido, muitas vezes, elementos importantes para romper as resistências e angariar apoio as políticas de verticalização e padronização. [...] portanto, como parte de uma dinâmica de resistência e contestação a esse crescente movimento que intenta negar a presença, inviabilizar os dilemas e silenciar vozes e gestos de estudantes, educadoras, acadêmicos e outros sujeitos sociais que têm buscado problematizar as lógicas e as práticas de (re)produção e negociação de modelos, [...] rompendo com seus supostos fundamentos – para questionar e insistir na desconstrução de caminhos que parecem conduzir as tentativas de fechamento histórico.

⁴⁷ A etimologia da palavra currículo vem da palavra latina *curriculum*, “pista de corrida” e refere-se que no curso dessa “corrida”, que é o currículo, nos tornamos o que somos (SILVA, 2013, p. 15, grifos do autor).

A partir disso, sabe-se da existência de um currículo escolar oficial, composto por conhecimentos considerados necessários ao percurso de escolarização do estudante, é um currículo normalizado, hierarquizado e apropriado. O qual é dado a nós, professoras e estudantes, “o entendimento que, para ir de um ponto a outro dos mesmos, é preciso percorrer o mesmo caminho, que há sempre um pré-requisito a ser ultrapassado para se dominar um saber”, (ALVES, 2015, p. 95), assim sendo, impõe-se um currículo prescritivo no qual as disciplinas ditam as formas e as práticas. Tudo isso, se naturalizou no seio social da escola e, hoje em dia, julgamos “essencial” seguir as regras de um currículo instituído para ter ascensão.

No entanto, *entre* o currículo instituído, temos o currículo negado⁴⁸ (o que chamarei mais adiante de currículo profano⁴⁹), o qual nos proporciona ouvir - sentir - dizer - fazer - tocar as relações com o outro, numa dinâmica não hierarquizada e, tão menos, normalizada. Um currículo vivível que atravessa os *espaçotempos* escolares, que instiga a nós, professoras a compor com ele, ao modo como alerta Alves, (2015, p. 99), “é preciso buscar sentir/ouvir/provar/ver o que de fato se passa na escola”, pois as vivências dos estudantes estão ali, dentro do *espaçotempo* da sala de aula, transbordando às margens do que foi edificado no tempo, questionando e resistindo as posses e as verdades institucionalizadas.

Nos processos curriculares vividos, procuro compreender e problematizar o cotidiano da escola, trabalho com crianças a todo momento e observo suas ações e maneiras de comunicações absortos de valores reproduzidos e/ou transmitidos e, mesmo, afundados em tantas práticas reguladoras de seus espíritos e, mesmo estando afundadas em um pandemônio de informações, também, criam nas relações que têm entre si *saberesfazeres* que subvertem a ordem dada.

Assim, em um mesmo processo de *ensinoaprendizagem* na escola, vão abstraindo o que lhes é imposto e em contrapartida vão criando outros movimentos, fazendo surgir outras possibilidades para mudanças. Um pouco daquilo que Barros contempla poeticamente, “[É] preciso de atrapalhar as significâncias. O despropósito é mais saudável do que o solene”

⁴⁸ Conceito advindo das problematizações sobre currículo da pesquisadora Nilda Alves.

⁴⁹ Faço uso do termo profano, na área educacional, aproximado daquela noção como foi filosoficamente abordada por Agamben no livro *Profanações* (2007). Profanar é abrir possibilidade para que o sagrado (instituído) seja partilhado e restituído ao uso comum (instituinte). Agamben circula entre a sistematicidade e seu abandono. Assim, o currículo profano faz-se como uma “escritura é em si mesma, uma proposta profana, movendo-se conscientemente entre o dizível e o indizível. Há paradoxos, há metáforas, há palavras cruas que profanam o que parecia teoricamente sagrado” (AGAMBEN, 2007, p. 10).

(BARROS, 2010, p. 338). O despropósito de um currículo negado tensiona os muros das escolas e encontra a brisura de outros (im)possíveis, no sentido de atinar com os *saberesfazeres* produzidos, sem as categorias, os conceitos, as opiniões prévias, aos quais estamos acostumados. O currículo negado também é profano, pois traz as diferenças presentes no ambiente, superando as indiferenças pelo outro aprendida.

Nessa perspectiva, corroboro com Ferraço (2008, p. 18), ao dissertar sobre o currículo:

A questão curricular, na perspectiva que aqui defendemos, só é possível de ser pensada na dimensão das redes coletivas de *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano, fato que tem implicado a elaboração de outros discursos sobre a educação, ao colocar-se em dúvida ideias que têm permeado o imaginário da área já há algum tempo.

Essa discussão diz a respeito dos *saberesfazeres* dos praticantes dos cotidianos escolares, produzidos em diferentes *espaçostempos* de suas vivências, onde acontecem suas trocas de experiências e conhecimentos, assumindo diferentes possibilidades de invenção e partilha de efeitos de sentidos, os quais à medida que tocamos seu mundo, reverberam seus pensamentos, diferimentos e sentimentos. Nessa perspectiva de currículo, são tecidas oportunidades de problematizações e intervenções na escola. Inspirando-me em posições pós-estruturalistas, considero que as reverberações dos cotidianos, encontradas em diferentes experiências, ganham intensidade no presente a partir da troca, do contato com o outro, da partilha de ideias, sentimentos e as afecções. Tais reverberações singularizadas são inscrições dos/nos/com os cotidianos e não se configuram como expressões que possam ser submetidas à análise e à interpretação. São assumidas como forças e fluxos de intensidades que movem o pensamento na direção da desconstrução de estruturas totalizantes e binárias, na tentativa de explorar alternativas outras para sentir e ver o mundo de modo a nos permitir grafar outros entendimentos e outras poesias das coisas cotidianas, da escola e da vida.

Esse entrecruzamento singular estimula as relações entre professoras e crianças, tensionando a modificação, a metamorfose e a incorporação da novidade no currículo escolar, dado que o currículo profano reinventa posições. Para Amorim (2008, p. 119), “as modificações, as metamorfoses, as incorporações exigem, no estabelecimento das diferenciações, um processo de fronteira sem fixidez. Para consolidar esse processo, requer-se o que é deixado de fora, o exterior que constitui os seres-coisas, o esquecimento que nos faz

existir”. Assim, podemos procurar pela brisura na sala de aula e, também, depararmo-nos com as resistências e a destruição do controle frequente da homogeneização.

Considera Amorim (2008, p. 124, grifo meu), “fico animado em imaginar um currículo em que as experiências possam ser experimentadas e que tenha nas possibilidades sua política. Talvez seja um currículo inocente, ingênuo, não crítico. *Talvez não seja...*”. Considerando as assertivas do autor, aprecio a existência de um currículo como criação e invenção dos (im)possíveis que encontramos no *espaçotempo* da escola e a partilha das vivências das crianças e dos adolescentes que a frequentam, bem como as diferenças que habitam *dentrofora* das salas de aulas, e fazem parte do jogo da *différance*. Por conseguinte, as diferenças aparecem cada vez menos às margens do que já foi construído, dado e proliferado. É nesse cenário de pluralidades de ações e contextos que os “*saberesfazeres* emergem e são articulados na escola” (FERRAÇO, 2008, p. 32), ou seja, no jogo dos processos de diferenciação de *ensinoaprendizagem*, além das formalidades do currículo instituído, há a necessidade da problematização do que é de fato realizado nas salas de aula. Afinal, os praticantes do cotidiano escolar deixam suas marcas e contribuem para a invenção da escola pública:

O fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só podem ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que os torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, dentre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2008, p. 44-45)

Assim sendo, observo as mais variadas produções dos praticantes escolares no processo de escolarização, pois ao momento que podem inserem no currículo instituído suas experiências, a partir de suas vivências, enredam *saberesfazeres*, possibilidades de intervenção, potencialidades de aprendizagens outras, comportamentos e valores para além do previsto oficialmente e realizam profanações no currículo. Um currículo profano refere-se a composições de *saberesfazeres* desligados do uso habitual, não mais sagrado, ou de um lugar premeditado, ele se produz no que acontece no dia a dia, portanto, se refere a alguma coisa que se produziu no mundo acessível a todas as pessoas, algo que se tornou público, ele é instituinte. Há, no *espaçotempo* escolar, alguma coisa *entre* os labirintos de inscrições curriculares, isso consiste em dizer que o currículo institucionalizado não atende

individualmente as necessidades dos praticantes escolares, pois as acontecências estão *dentrofora* das disciplinas escolarizadas.

No que tange ao currículo profano, ele consiste em acompanhar durante a aula e/ou lidar com alguma coisa advinda das vivências, e trazê-la para o jogo de diferenciação dos processos de *ensinoaprendizagem*. O que o currículo profano faz é trazer para o jogo ou fazer alguma coisa no jogo. Isso não significa abandonar o currículo instituído, muito pelo contrário, é jogar com novas regras sobre as frestas de suas leis. Desse modo, trazer para o jogo considera que, na escola, as crianças que praticam esse cotidiano são seus autores, “são eles que, ao se valerem de diferentes possibilidades estéticas, inventam novos/outros discursos para a educação” (FERRAÇO, 2008, p. 39). Nessa intenção, o currículo profano flexibiliza para que os estudantes possam, literalmente, criar e inovar no campo educacional. Propor novos meios de *ensinoaprendizagem* e didáticas: didaticalizar a aula.

1.3.3 Didaticalizando a aula

Infantilices aplicadas em sala de aula, eis uma nova possibilidade de remetimentos de significantes no processo de *ensinoaprendizagem* e o reconhecimento de que há um outro modo de *saberfazer* aula na escola. As infantilices são processos de diferenciação, oriundos das brisuras dos modos homogêneos que geram as conflitualidades, ou seja, as contradições. As infantilices, em aula, se apresentam por movimentos e ações que só podem ser pensados por meio de outros remetimentos e participam do jogo da *différance*. Dessa maneira, não conseguimos capturá-las, só conseguimos seguir as marcas de seus rastros. Portanto, na pesquisa, didaticalizamos a aula com as infantilices, promovendo rupturas aos ditos e aos escritos formalizados na estrutura binária do falocentrismo.

É possível didaticalizar a aula, atribuindo sentidos outros à estrutura da didática tradicional. A didática vem da expressão grega Τεχνή διδακτική (*techné didaktiké*), que se pode traduzir como arte ou técnica de ensinar. A didática, nesses termos, se ocupa dos métodos e técnicas de ensino destinados a cumprir com as diretrizes pedagógicas de um estabelecimento educacional. Por isso, proponho o sufixo *lizar* à palavra didática e, por assim dizer, temos didaticalizar no sentido de romper com os pressupostos que fixam as definições de didática numa estrutura ambivalente. Nesse sentido, a didática “constitui um campo artistador de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires

reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas” (CORAZZA, 2012, p. 3), assim é possível romper com o tradicional e mobilizar *saberesfazeres* e ações que provoquem o *espaçotempo* da sala de aula e apontem para dinamismos pedagógicos insurgentes na contramão da homogeneização e, também, que os dinamismos favoreçam o protagonismo dos praticantes escolares silenciados.

Didaticizar seria isso, roer as margens e devorar o já aprendido na abertura de outros (im)possíveis, “tratando do ofício de ensinar, da arte de aprender, e vice-versa”(CORAZZA, 2012, p. 5), sem cultivar nenhum ídolo e/ou pretensão da verdade, o que, durante a investigação, convergiu na produção de agenciamentos com o meio e a tessitura com intercessores que se fazem presentes *dentrofora* do currículo, da escola e da didática, pois os agenciamentos desafiam o tempo e o espaço reservado às práticas educacionais, nos conduz a escaparmos da linguagem que a idealizou; conserva alguns de seus aspectos; agencia com outros *saberesfazeres* provindos dos cotidianos; produz diferimentos na aula, nos espaços educacionais e tantos outros modos de *ensinoaprendizagem*. Na perspectiva de Corazza (2012), esse território didático é indissociável de uma ética, de uma política e de uma prática tradutória que realiza artistagens. Em suas palavras, a filósofa e pesquisadora afirma:

A Didática-Artista (DidaticArtista, foneticamente) movimenta os seus processos de pesquisa, criação e inovação. Acolhe e honra os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as *próprias criações*. (CORAZZA, 2012, p. 3, grifos meus).

Didaticizar buscou realizar as próprias criações *entre* o já posto e, também, trouxe o irreverente que estava *entre* os discursos e as estruturas materializadas, não imitou o *espaçotempo* vivido. Sendo assim, para além de uma didática instrumental que contemplava (ou ainda contempla) o plano nacional de educação (na esfera macropolítica), também temos a didaticArtista no âmbito da sala de aula, inscrita nas ações cotidianas dos estudantes, das professoras e dos professores (na micropolítica), construindo *entre* as estruturas políticas microrrelações de desejo. Ao didaticizar a aula, obtemos três características de deslocamentos de posições: a) *desterritorialização*; b) *rizomatização*, c) *transvalorização*.

- a) *Desterritorialização*: considerando a escola como uma imensa máquina de controle de subjetivação e produção de praticantes de cotidianos (VEIGA-NETO, 1996). Cada criança, adolescente e profissionais da educação são uma peça de uma engrenagem na

maquinaria⁵⁰ escolar. O que convém lembrarmos que cada escola tem imbuído um currículo instituído, o qual oferece as suas práticas de *ensinoaprendizagem* baseadas naquilo que corresponde com suas perspectivas e, nesse sentido, o currículo, como também a didática, persuade a sempre nos dizer o que ensinar, como ensinar, porque ensinar. Entretanto, *entre* essa relação de saber e poder, surge o exercício de resistências advindas das vivências *dentrofora* da escola, pois estão encarnadas no corpo e sentidas na pele dos praticantes escolares. Essas resistências são vivências que sempre escapam, quando podem, a qualquer tentativa de controle. Desse modo, também, ocorre com a didática que, por sua vez, nas relações cotidianas escolares, desterritorializa gerando possibilidades que fogem do controle. A desterritorialização se ocupa em impedir uma reprodução de massa, bem pensada e bem planejada, para visibilizar as astúcias, as resistências e produzir as diferenças na reterritorialização.

- b) *Rizomatização*: propõe fazer rizoma e viabilizar conexões com o meio, deste modo, no lugar de uma grande estratégia, produz agenciamentos com alunos, *entre* alunos, com os projetos das professoras, *entre* as professoras, no sentido de desterritorializar práticas dadas pela macropolítica e manter viabilizações sempre abertas, ao modo como asserta Deleuze e Guattari (1995a, p. 36-37) “faça rizoma e não raiz [...]. Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*”. Assim, ao didaticalizar a aula, não é viável seguirmos modelos ou propormos soluções, mas sim oportunizar novas conexões.
- c) *Transvaloração*: o termo é acometido pela definição asseverada por Nietzsche. Segundo o filósofo, os valores “são criados em um primeiro momento, pelos nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento em oposto a tudo que se tem como baixo, vulgar plebeu, e sempre tendo como base seus próprios interesses” (NIETZSCHE, *Genealogia da Moral*, I, [1887] 1998, §2), dessa maneira, se contribuiu com a cultura hierárquica e binária dos valores a serem considerados “bons ou maus”. Na sociedade isso se reporta a muitos *espaçostempos* de convivência,

⁵⁰ Faço referência ao termo maquinaria, pois com Foucault, aprendi que o poder das operações disciplinares “não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade, funciona como uma máquina (FOUCAULT, 1995, p. 158). Assim, a escola, desde a sua implantação, foi responsável por capturar os discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade de modo a implantar uma pedagogia que viria, a longo prazo, e a larga escala, contribuir com a disseminação e a sofisticação do poder disciplinar e, com isso, fabricar o sujeito moderno (VEIGA-NETO, 1996).

inclusive na escola, no currículo e na didática. Em acordo com a posição hierárquica, os considerados superiores, “tomaram para si o direito de criar valores, cunhar nomes para os valores: que lhes importava a utilidade!” (NIETZSCHE, *Genealogia da Moral*, I, [1887] 1998, §2). Nessa perspectiva, a educação também o fez, incluiu nas propostas curriculares e nas didáticas aquilo que um certo grupo pondera ser “bom para todos” e instituiu em seus discursos pedagógicos. Porém, essa valoração perde sua força quando encontra um ambiente aberto ao coletivo, pois há, vindas de todas as direções, velocidades e lentidões que criam efeitos de sentidos diferentes daqueles regulamentados, o que são os efeitos produzidos pelas multiplicidades de vivências.

Em *Mil Platôs vol. 1*, no prefácio da obra, Deleuze e Guattari explicitam o seguinte:

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, ao contrário, 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, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 8)

As multiplicidades desterritorializam rizomaticamente todo ato territorializado num sistema unívoco de saber e poder, reterritorializando de uma outra maneira para que todo ato coletivo e singularizado desenvolva devires. Nesse viés, “não podemos ser outra coisa senão revolucionários” (NIETZSCHE, *Ecce Homo*, Por que sou tão inteligente, [1888] 1995, §5), assim como alerta Nietzsche, podemos revolucionar ao transvalorar os valores que fixam a moral e assumir que numa prática de *ensinoaprendizagem* escolarizada não há valor moral pré-estabelecido, não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas, o que temos nesse encontro são acontecimentos, individuações sem sujeitos (*hecceidades*) e agenciamentos coletivos. Sendo assim, as multiplicidades convidam a transvalorar à cultura escolar que está fortemente marcada pela lógica da homogeneização.

À vista disso, na pesquisa realizada, entre a prática curricular instituída, didaticalizamos a aula desterritorializando o já sabido; rizomatizando *entre* e com os estudantes e a professora na criação de outras conexões e aprendimentos; transvaloramos os valores impostos por políticas de saber e poder que limitam como, o que aprender e o que ensinar em sala de aula. Didaticalizar foi uma possibilidade de interação e construção de uma

proposta de *ensinoaprendizagem* mais abrangente a partir das acontecências vivenciadas pelos praticantes escolares. Nesse sentido, considero o que aponta Corazza (2013), para quem “um currículo não é só pensamento, mas ética desejante de viver com o caos e seus devires” (CORAZZA, 2013, p. 148). Um currículo implica salientar que as práticas educativas reconheçam as diferenças presentes na escola e na sala de aula e exige que promova a ruptura com os processos de uniformização. Esse movimento convida a desfazer das práticas naturalizadas e enraizadas no cotidiano da escola e inspira a nós, educadoras, a criarmos maneiras de situar e intervir na dinâmica da sala de aula, da escola, favorecendo um modo de *ensinoaprendizagem* aberto e inclusivo na composição de um currículo profano.

1.3.4 *Entre* a escola e a sala de aula: o *espaçotempo* da pesquisa

A escola, que acolheu a pesquisa de meu doutoramento, está situada na cidade de Aripuanã no interior do estado de Mato Grosso. É uma escola estadual pública a qual comporta o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola recebe o nome do padroeiro da cidade: São Francisco de Assis; a mesma no ano de 2019 (dois mil e dezenove) fez quarenta e cinco anos de fundação. A referida é uma das primeiras escolas que surgiram no município, participando da formação escolar de mais da metade da população que vive na cidade. É comum ouvir os munícipes aripuanenses dizerem: “saudades de minha escola São Francisco”. Para essas pessoas a escola não é um mero instrumento, passa a ser algo real, uma vida, algo que nos faz pensar nas pessoas que passam, tocam e se deixam tocar pela escola.

A escola se torna um *espaçotempo* de interesse coletivo, nos induz a olhar com mais sutileza suas ações, pois é uma espécie de partilha de sentimentos e de motivação, algo *dentrofora* de nós que nos passa e nos toca. Por isso, escolhi a Escola Estadual São Francisco de Assis, como *espaçotempo* da pesquisa e enveredei a investigação *entre* as crianças do quinto ano do ensino fundamental do período vespertino. Propus-me a acompanhar a turma em sala de aula e vivenciar, em dias combinados com a professora regente, os *saberesfazer*s infantis que ali são criados e reverberam no *espaçotempo* da escola. Para tanto, fiz um convite: *oficinas de transcrições*, mediadas por filmes de curtas-metragens, as quais foram denominadas de oficinas *CineDidáticas da Tradução*. As crianças aceitaram, demonstraram

interesse e euforia em participar, afinal, era algo que saíria da rotina didática que estavam acostumadas.

As oficinas de transcrições designam-se como atos de criações propostos no grupo Estudos de Filosofia e Formação (EFF) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que atua sob a coordenação do professor, pesquisador e filósofo Doutor Silas Borges Monteiro o qual diz o seguinte:

Nesta pesquisa se quer construir espaços de criação de leitura e espectatura em ambientes formais de educação, usando textos e imagens, mais especificamente, determinados tipos de escritura e de cinema, sob a hipótese de que textos e filmes-conceitos, aliados a procedimentos didáticos criadores da diferença, permitirão suficiente *abertura ao pensamento criativo para inovações na produção de novas imagens e novos textos*. (MONTEIRO, 2019, p. 17, grifos meus)

Assim, por intermédio da orientação de Monteiro, realizei as oficinas de transcrições com as crianças, no sentido de fazer um experimento diferencial no/do/com pensamento, a partir das leituras-escritas infantis. Dessa maneira, as crianças foram convidadas a assistir os filmes de curtas-metragens (os quais cito adiante), lerem os filmes e traduzirem seus pensamentos em relação ao exposto nos curtas-metragens por meios de seus escritos. Os filmes de curtas-metragens, exibidos, abordaram, em uma linguagem infantil, discussões sobre o tema falocentrismo, numa perspectiva de instigar as crianças a pensarem sobre algumas relações cotidianas de suas vivências; em seguida, acolher seus pensamentos e ressoar, por meio da produção de escritas-leituras, o que pensam em relação a esse tema polêmico e necessário no cenário da educação.

As oficinas assim se caracterizaram:

- 1º) As crianças assistiram aos filmes de curtas-metragens;
- 2º) Problematizaram os filmes;
- 3º) Escreveram em folha A4, fornecida pela pesquisadora, suas traduções em relação aos filmes assistidos.

Figura 2. Apresentação da dinâmica das oficinas



Fonte: arquivo da pesquisadora.

As crianças criaram, rasuraram, escreveram, somaram para mais e contornaram, a partir de suas acontecências, a situação ali produzida. Saltaram por compostos de linhas de fuga, utilizadas como máquina de guerra combativa aos modos de subjetivação falocêntricos que tentam fixar nas subjetividades crianceiras pensamentos únicos, pois criaram astúcias infantis combativas às linhas de destruição da novidade. Os praticantes escolares participaram com bastante desenvoltura e expuseram seus pensamentos num total de 88 (oitenta e oito) escritas-leituras, por se tratar de um número consideravelmente elevado, trouxe para o texto da tese as escrituras crianceiras que, de alguma maneira, manifestaram explicitamente o movimento de inversão e deslocamento do pensamento falocêntrico.

Durante as oficinas as crianças zigzaguearam pelo próprio caminho fabricando um plano de possibilidades, sendo ele: rizomático, imanente, múltiplo, tornando-se outras em sala

de aula. Vamos à oficina *CineDidática da Tradução 1*, realizada no dia nove de maio do ano de 2019, observemos:

Figura 3. Oficina *CineDidática da tradução 1*. Filme de curta-metragem: Heroínas do ano



Fonte: <https://m.youtube.com>

Sinopse: buscando ampliar o entendimento acerca dos filmes infantis que retratam heróis e heroínas, o filme de curta metragem, apresentado na primeira oficina de transcrição, intitulado *Heroínas do ano* (com duração de 2 minutos 19 segundos), versa sobre meninas com super poderes que estão na captura de uma vilã. O curta-metragem, utilizado nessa oficina, desloca-se dos filmes que sempre apresentam o gênero masculino como heróis, numa tentativa de desconstrução do pensamento binário a afirmar o falocentrismo. Esse curta-metragem foi uma possibilidade de romper com a ideia de mulheres como sexo frágil.

Figura 4. Participação nas oficinas *CineDidáticas da Tradução*



Fonte: arquivo da pesquisadora.

As crianças assistiram e tiveram a oportunidade de discutirem entre si suas ideias sobre o curta-metragem. A meu pedido, discutiram a discussão tendo em pauta as seguintes perguntas: Gostaram do filme? O que vocês compreenderam do filme assistido? Qual a ideia de vocês sobre o papel das meninas no filme? Em seguida, em folha de papel A4, distribuída em branco, escreveram seus sentimentos, pensamentos e suas sensibilidades em relação ao que foi assistido. Essa ideia de construção de escritas-leituras, a partir dos filmes de curtas-metragens, coaduna com “a abertura ao pensamento criativo para inovações na produção de novas imagens e novos textos”, como cita Monteiro (2019, p. 18). Nesse viés, a partir dos filmes de curta-metragem, foi possível trazer à visibilidade o movimento diferencial do pensamento infantil, em relação ao debate sobre igualdade de gênero no *espaçotempo* da escola. Nas oficinas realizadas não foi creditado quem estava certo ou errado, quem estava do lado do bem ou do mal, buscou-se o que as crianças pensam em relação a esses discursos que, muitas vezes, afirmam identidades engendradas numa estrutura binária determinista. A escritura criancista, diante do filme exposto, problematizou a diferença sexual nos lugares onde geralmente ela é encontrada: afirmando o primeiro polo da estrutura binária. Assim, sem

querer promover um elogio ao feminino, pretendeu-se contaminar o texto numa posição de releitura dos textos da tradição. Notemos a esquizografia⁵¹, a seguir:

As mulheres irão salvar o mundo.

Mc Bella⁵², 10 anos

Esquizografia do dia 09/05/2019

Esta escrita-leitura não interpretou o filme exposto, a criança de nome fictício, Mc Bella, traduz em sua escritura uma posição que escapa aos embaraços do pensamento falocêntrico por excelência, o qual impõe que o feminino se define apenas como oposto ao masculino. Temos, portanto, a indicação de que, a partir do experimento realizado, descortina-se um outro horizonte para as questões pertinentes ao pensamento, aqui o próprio, a *apropriação* como posicionamento. Derrida concebe o próprio como a tendência, pulsão ao se apropriar, aquela força que não só apreende o movimento que a caracteriza como exibe sua condição de possibilidade. A questão do próprio com o feminino, resulta na indicação derridiana de que a “apropriação nos coloca um nível de questionamento que escapa a toda dialética como a toda decidibilidade ontológica” (CONTINENTINO, p. 76-77). Assim, na apropriação do feminino, rompe-se com as asserções clássicas sobre o feminino, em relação à verdade e à afirmação opositiva que o pensamento determinista impõe.

Na continuidade, debruçemo-nos sob a segunda oficina de transcrição, realizada no dia quatorze de maio do ano de 2019:

51 As esquizografias oriundas das traduções criancieiras estão apresentadas ao longo do texto da tese.

52 Na realização das oficinas de transcrição, as crianças tiveram a oportunidade de criar um nome fictício. Os nomes fictícios estão em conformidade com o estabelecido nos termos de Assentimento e Consentimento Livre Esclarecido do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Figura 5. Oficina *CineDidática da tradução 2*. Filme de curta-metragem: *O sonho impossível* (ONU)



Fonte: <https://m.youtube.com>

Sinopse: o curta-metragem “*O sonho impossível*” (ONU), é um filme mudo com duração de 8 (oito) minutos e 16 (dezesseis) segundos, apresenta a ideia de uma família tradicional a qual detém todo o trabalho doméstico a serviço da mulher. Este papel é interpretado por uma personagem identificada como a mãe que a todos serve e não tem tempo para ela. No desenrolar do filme, essa personagem sonha que um dia toda a sua família passa a distribuir as tarefas domésticas e, ela, enfim, pode descansar e até sorrir. No entanto, ao final do filme, a personagem acorda e verifica que foi apenas um sonho e volta à sua rotina. Esse filme de curta-metragem esboça os ditames de uma família tradicional, aborda a diferença sexual que se restringe ao par opositivo homem/mulher no qual, o segundo termo é inferiorizado pelo primeiro, sendo o papel da mulher o de subserviente e serviçal ao homem.

Figura 6. Transcrições crianceiras



Fonte: arquivo da pesquisadora.

As crianças assistiram a esse filme, pediram para revê-lo duas vezes, por se tratar de um filme sem efeitos sonoros dos personagens. Os estudantes ficaram em silêncio e o observaram com muita atenção. Ao final, eu lhes fiz as seguintes perguntas: Gostaram do filme? Esse filme leva vocês a pensarem sobre os cotidianos de vocês? Como é a sua convivência familiar em sua casa? As crianças discutiram o filme, expuseram suas ideias, dramas e tramas. Conversaram entre os pares o que haviam assistido e, por fim, escreveram as traduções de seus pensamentos. Apreciemos, a seguir, uma esquizografia sobre essa oficina:

Todos podem colaborar em casa. Lá em casa eu tiro o lixo todos os dias.

Aquaman, 10 anos
Esquizografia do dia 14/05/2019

Esta escrita-leitura denota que se pode ir além das verdades cristalizadas no tempo. O posicionamento da mulher, no filme de curta-metragem, apresentou a possibilidade de romper com esta regência de controle sobre a vida feminina e denuncia modos outros de estilos femininos. Desse ponto, que não é um ponto, mas reticências, pode-se questionar: o que pode

a mulher, mãe, dona de casa? A partir desse episódio, podemos pensar a diferença para além da lógica opositiva, pois a leitura derridiana possibilita a presença de um feminino que aborda a diferença sexual que não se identifica apenas ao par opositivo masculino/feminino. Esse feminino, significa para Derrida, mais uma chance por ele apresentada em sua obra *Espóras* (2013), ao definir a diferença para além da lógica binária. Por isso, ao promover questionamentos e asserções a respeito aos aspectos falocêntricos que permeiam os discursos que objetivam as subjetividades, no caso as infantis, sinalizo a necessidade de abalar essa estrutura com a intenção de provocar estranhamentos e “ir além” por toda a série de pares opositivos que orientam e determinam posturas.

Nesse seguimento, diante das oficinas de transcrições, insurgiram as problematizações, advindas do pensamento infantil, em relação aos discursos assistidos nos filmes. Vejamos a oficina de número 3, realizada no dia vinte e dois de maio do ano de 2019:

Figura 7. Oficina *CineDidática da Tradução* 3. Filme de curta-metragem: O desafio da igualdade



Fonte: <https://m.youtube.com>

Sinopse: nesse dia as crianças estavam alvoroçadas, todas querendo de alguma maneira expor suas ideias e sentimentos sobre as oficinas que vinham sendo realizadas, afinal, pesquisar em meio às crianças é um constante movimento de desterritorialização de nossas verdades para deixar-se invadir pelos enigmas das infâncias e suas peraltagens, rumo a produzir rizomas com o meio, deslizar e, se possível, transvalorar o já aprendido por vias de

ser aí, isto e aquilo. Didaticizar o ambiente da sala de aula, esse foi o convite oriundo das oficinas e das ambições crianceras dos praticantes escolares. Assim, já habituados à dinâmica das oficinas, as crianças assistiram ao filme de curta-metragem, problematizaram com muita euforia, pois o tema apresentado instigou-lhes muitas asserções. O filme assistido foi o curta-metragem “*O desafio da igualdade*” com duração de 1 minuto e 51 segundos. Esse filme foi desenvolvido pela Organização Não Governamental (ONG) *Plan International*. A *Plan International* é uma organização humanitária e de desenvolvimento não governamental, e sem fins lucrativos, que promove os direitos das crianças e a igualdade para as meninas⁵³. O filme, é apresentado por uma narradora que apresenta as competências de meninos e meninas dentro de uma sociedade patriarcal. O filme adverte à necessidade de pensarmos sobre essa episteme patriarcalizada que insiste em afirmar que os homens têm mais poderes que as mulheres e por isso podem fazer o que quiserem com elas. Após o filme assistido, perguntei-lhes: a) Gostaram do filme; b) O que compreenderam do filme?; c) Alguma vez já presenciaram cenas como a do filme na vida de vocês? Diante das perguntas orais, as crianças conversaram, apresentaram suas Ideias e por meio das escritas-leituras em papel A4, escreveram seus sentimentos. Ateemo-nos a uma escrita-leitura de um praticante escolar:

Nós [meninos] não podemos maltratar as meninas só porque são meninas e cometer abuso sexual com elas e outras coisas horríveis. Quando eu crescer não irei maltratar minha namorada.

Mc Doguinho, 10 anos
Esquizografia do dia 22/05/2019

Esta escritura de um menino que, observando o filme, dispôs sua tradução criancera levantando-se da barreira da imposição e movimentou-se para que o seu posicionamento transbordasse os limites da oposição binária, assinalando sua responsabilidade social em direção a um “ir além” que não se deixa apreender pelo pensamento patriarcal. Nas palavras de Continentino (2002, p. 77), “rompe-se a serenidade em relação a uma diferença sexual positivamente determinada. Rompe-se a busca da verdade que, agora, só se diz enquanto múltipla”. Desse modo, a verdade sacralizada na presença do homem enquanto referência é desconstruída e abre-se à mulher e à verdade enquanto plurais, o que desestabiliza a ordem sobre o que é dogmaticamente pensado como verdade e buscado como essência, identidade, propriedade.

⁵³ Ver mais em <https://plan.org.br/nossa-historia/>

Figura 8. Praticantes escolares ajudando o colega não alfabetizado a produzir sua esquizografia



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Nessa operação desconstrucionista, a escritura crianceira transbordou e se inseriu em meio a estrutura opositiva, criando e colhendo a chance de deslocamento em potência nesse pensamento. Esse é o gesto que Derrida apresenta em *Esporas: os estilos de Nietzsche* (2013), cujo foco gravita em torno do transbordamento e da suspensão que o filósofo localiza seu interesse em afirmar o movimento de inversão e deslocamento do que é o feminino/a mulher. Para Derrida, a mulher introduz uma outra operação que, deslocando dos limites da oposição, possibilita nova transação entre os elementos da relação masculino/feminino. Como cito no prelúdio deste texto, o qual traz a história de Madame Bovary que, entre as estruturas dos discursos patriarcais, tomou-se de desejo, sedução, transbordamento e suspendeu a castração imposta pelo falocentrismo agindo a seu favor. Como evoca Derrida (2013, p. 53), “ela joga a dissimulação, o adorno, a mentira, a arte, a filosofia artista, ela é uma potência de afirmação”. Madame Bovary, como potência de afirmação, suspendeu o que os moralistas e

donos do saber e do poder pensam quando se aproximam do feminino. A escritura crianceira também coloca em suspense e questiona a ordem das coisas e os pensamentos patriarcais e deterministas de saberem o que fazer com os corpos/almas femininos.

E na continuidade das oficinas, chegamos ao último filme de curta-metragem assistido pelas crianças. A oficina de transcrição de número 4, foi realizada no dia vinte e oito do mês de maio de 2019. Apreciemos a figura 9:

Figura 9. Oficina CineDidática da Tradução 4. Filme de curta metragem: o campeonato de videogame



Fonte: <https://m.youtube.com>

Sinopse: O filme “*O campeonato de videogame - ONU*”, tem a duração de 1 minuto e 33 segundos. Esse curta-metragem, selecionado para a oficina de transcrição, é uma animação infantil que conta a história de um campeonato de videogame designado só para meninos. No entanto, as meninas que fazem parte da animação ficaram sabendo desse campeonato e uma das meninas resolveu participar. No decorrer do filme, a menina joga contra os meninos e ganha todas as partidas e, por final, os meninos aceitam que as meninas podem jogar o que quiserem.

Após o filme assistido, suscitei o debate com as seguintes perguntas: a) Gostaram do filme; b) Quem já vivenciou uma situação parecida como dos personagens do filme? c) O que vocês compreenderam do filme? Esse filme traz para a discussão estabelecida a possibilidade de pensar sobre a igualdade de gênero, suplementando o que vimos conversando por meio dos filmes de curtas-metragens os quais trouxeram fragmentos de vídeos com o intuito de movimentar o pensamento infantil em relação às abordagens do falocentrismo. A partir dos

textos, criados e inventados pelas crianças, no *espaçotempo* da sala de aula, questionou-se e problematizou-se as dinâmicas dos discursos que fazem parte do cotidiano na/da escola, especialmente as políticas de igualdade de gêneros no contexto da educação. As oficinas, buscaram explorar a viabilidade de algumas escritas-leituras em torno da temática abordada, Notemos:

Ótima a ideia desse vídeo, os meninos não são melhores que as meninas. Temos que acabar com a desigualdade de gênero.

Jake Risonho, 11 anos
Esquizografia do dia 28/05/2019

Esta esquizografia requisita nova apropriação sobre aquilo que é dito e proferido por políticas de controle e regulação dos corpos femininos. O praticante escolar, Jake Risonho, apropria-se de uma escrita que leva o pensamento a reflexionar que se pode fazer diferente do que vimos fazendo. Para Derrida, a verdade é feminina, assim seria necessário substituir uma estética masculina, ativa, por uma estética feminina, produtora de conhecimentos, saberes e sentires outros. Esse filósofo destaca que, além de uma inversão da oposição, podemos promover uma transformação na estrutura da hierarquia. Em suas asserções, estabelece que: “não trocar ou inverter os termos de uma hierarquia dada; mas transformar a estrutura do hierárquico” (DERRIDA, 2013, p. 65). Transformar a estrutura do hierárquico condiz em visibilizar as afirmações advindas das mulheres, problematizar a castração do corpo feminino, no sentido de reconhecer que a mulher é verdade, potência afirmativa, dissimuladora, artística e dionisíaca. “Ela não é afirmada pelo homem, mas se afirma ela mesma, nela mesma e no homem” (DERRIDA, 2013, p. 79). Desse modo, a castração não tem lugar. Há uma inversão e deslocamento da posição feminina que repudia e condena as posições femininas como posturas reativas ao homem. Consequente, pode-se por meio de novos textos, como as esquizografias crianceiras, problematizar a igualdade de gênero no *espaçotempo* da escola; não devemos simplificar as coisas, porém, nos diz Derrida, podemos penetrar mais ainda na questão, aprofundar sua análise, sem evitar aquilo que os discursos dominantes pregam como verdade, pois a sua heterogeneidade deixa disponível fissuras as quais podemos atuar, problematizar e atualizar (DERRIDA, 1995).

Em vista disso, as oficinas de transcrições apostaram na artistagem crianceira diante dos filmes de curtas-metragens, tornando “esse território didático indissociável de uma ética,

de uma política e de uma prática tradutória de realização de artistagens” (CORAZZA, 2013, p. 205). No transcurso da realização das oficinas, surgiram as traduções que movimentaram o processo de pesquisa, criação e inovação. Acolheu-se os elementos científicos, metodológicos, filosóficos e artísticos – extraídos de outros autores e autoras que fizeram em outros planos, tempos e espaços – como as suas condições de possibilidades para a execução e, ao mesmo tempo, privilegiado campo de experimentação, necessário às próprias criações (CORAZZA, 2013). Sendo que, por meio dos pressupostos metodológicos das oficinas de transcrições, constituiu-se um campo de experimentação, admitindo um campo artistor de *ensinoaprendizagem* inclusivo que compõe linhas de vidas e devires reais, Ideias ativas e desterritorializações e reterritorializações afirmativas.

Essa aposta caminhou pela criação de escrituras (im)possíveis, provenientes do movimento diferencial do pensamento infantil, das vivências crianceiras e na demonstração das afecções geradas no interior das oficinas. Nas oficinas, os praticantes escolares potencializaram a novidade infantil porque outras maneiras foram criadas e barreiras foram quebradas para mostrar que na escola, no currículo e na didática, há a possibilidade da invenção, modificação e improvisação do novo em respeito às diferenças que ali habitam. Até a escritura.

1.4 Epifanias da escritura (as infantis e as nossas)

“Crianças desescrevem a língua. Arrombam as gramáticas” (BARROS, 2010, p. 221). Sim! as crianças desacostumam nossos olhos, produzem peraltagens na linguagem e burlam as regras num movimento dionisíaco de ruptura e afirmação. Inscrevem nos cotidianos. Improvisam acontecimentos. Inventam sobre a vida. Atuam produzindo a *différance* e se movimentam entorpecidas pelos seus efeitos. Pesquisar as tramas do pensamento infantil, foi enveredar por caminhos não-sabidos, flutuantes e sensíveis. Por assim dizer, crianceando fui, *entre* as crianças, desenformando práticas, desaprendendo discursos, desconectando nomes, coisas, ações e pessoas, inventando vazios que exigem outros movimentos do pensamento, aprendendo a escrever, rachando os extratos molares que nos ordenam posições, fraturando as palavras de controle e repetição. Esses movimentos informes desterritorializam os modos que aprendemos a aprender e a ensinar, suspende as práticas docentes tradicionais e nos desafia a reterritorializar sob outras intensidades: por meio de experimentações na/da

aprendizagem inventiva; num ritmo que podemos praticar “um exercício nômade que adjetiva substantivos, desacostuma ideias e nos permite pensar sem representar” (PÉREZ, 2014, p. 115).

Portanto, a partir das oficinas *CineDidáticas da Tradução*, apropriei-me desse movimento que desdobra a lógica de sentido do saber e inspira as operações astuciosas infantis em sala de aula, fazendo das oficinas *espaçotempo* de acolhimento e potencialização dos *saberesfazeres* das crianças. As oficinas têm suas bases epistemológicas no projeto do professor doutor Silas Borges Monteiro da Universidade Federal de Mato Grosso, a saber: *Pode um filme-conceito ser um ato de educação? Criação de leitura e espetatura, texto e imagem, escritura e cinema*, alicerçado nos seguintes objetivos:

[...] queremos nos dedicar na apresentação de problematizações que favoreçam à disseminação de sentidos e à extração de novas produções com imagens e textos, que impulsionem a ordem de indeterminações singulares, pouco conhecidas e pouco comuns às práticas pedagógicas tradicionais e críticas. [...] Adotamos a postura de transversalizar os textos que nos chegam, assim como as imagens. Daquilo que entendemos que se dá na presença-e-ausência do texto e da imagem, elaboramos uma espécie de devir entre o ler e escrever, o autor e o leitor, o emissor e o receptor. Assim, ganha sentido uma comunicação, em educação, que potencializa criações. (MONTEIRO, 2019, p. 16)

Nesse viés de criação, as oficinas *CineDidáticas da Tradução*, igualmente adotaram a busca pela disseminação de sentidos e a extração de produções singulares, no caso da pesquisa, as produções infantis frente a textos-imagens. Ademais, adotamos os estudos do poeta e tradutor brasileiro Haroldo de Campos, em relação às traduções infantis procedentes do processo de transcrição. Haroldo de Campos cunha o termo transcrição para evitar qualquer confusão com as ideias mais tradicionais sobre tradução e fidelidade semântica. A ideia de trans + criar já indica que não se trata mais de conduzir (“-duzir”, do latim *ducere*) para algum lugar, pois agora se trata de criar algo em outro ponto, num processo de profundo diálogo poético e crítico. Trata-se, afinal, “de um modo de traduzir que se preocupa eminentemente com a reconstituição da informação estética do original em português, não lhe sendo, portanto, pertinente o simples escopo didático de servir de auxiliar à leitura desse original” (CAMPOS, 1976, p. 7).

Assim, as oficinas *CineDidáticas da Tradução*, como aposta política-poética-metodológica, convergiu em encontrar outros meios de fazer pesquisa em educação, visto que proporcionou a aproximação com a empiria, que no caso, foi o encontro com os *saberesfazeres* infantis escritos. Estes reverberaram os deslocamentos e inversões que

Derrida⁵⁴ nos incita a executá-los diante da linguagem falocêntrica, performativa a residir *entre* a estrutura da vida cotidiana e, conseqüentemente, habita os *espaçotempos* escolares.

O movimento de transcrição, adotado nas oficinas, por meio de práticas de leituras e escritas, tiveram o destino de produzir ecos aos pensamentos infantis os quais foram explicitados por intermédio de suas traduções. Na realização das oficinas, os filmes de curtas-metragens focaram em discursos que fazem parte das vivências infantis, como: o machismo, igualdades de gêneros, o falocentrismo, empoderamento feminino. As crianças assistiram, leram os curtas-metragens, problematizaram e traduziram seus sentimentos por meio de seus escritos, pois, Campos (2015, p. 5) postula a “tradução como criação de textos criativos”. Esse exercício didático em sala de aula não quer correlacionar conhecimentos para fixar uma “verdade”, aproxima-se da ideia de *Oficinas de escreleituras* de Corazza *et al.* (2015, p. 319), pois, de acordo com a autora, “[...] implica o campo vivido, em um tempo presente do acontecimento e atravessam a ortodoxia dos textos, reivindicando novas possibilidades de inscrever signos e de escriturar sentidos”. Os movimentos realizados nas oficinas foram autorais e resultaram na produção de textos, na intenção de metamorfosear os pensamentos, produzir efeitos criativos e traduzir acontecimentos. Na concepção da autora, as oficinas oferecem a “criação de espaços-tempos para encontros, pragmáticos e críticos, que passam pela escrita-leitura e configuram uma determinada epistemologia educacional” (CORAZZA *et al.*, 2015, p. 319).

54 Aqui recorro as definições do pesquisador Haddock-Lobo, em sua obra *Derrida e o labirinto de inscrições* (2008): “Esses momentos aqui citados, inversão e deslocamento, nada mais são que formas de se pensar uma ‘economia geral’ da desconstrução, que se constituiria por um gesto duplo: isto que ele chama em *La double séance* de ‘dupla ciência’ [*double science*], que, como se viu, trata de se passar por um primeiro momento de inversão e um de deslocamento. Sobre a inversão metafísica, poder-se-ia desconfiar do fato de Derrida apostar na importância e, mais ainda, na necessidade desta inversão [...] Mas, ao contrário de Heidegger, Derrida vê nesse ato de se ‘fazer justiça’ a esta necessidade de inversão a única maneira de se ‘reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta’ (DERRIDA, 2001, p. 48), na qual um dos termos ‘comanda’ ou ‘ocupa o lugar mais alto’ da oposição. É por isso que, em um primeiro momento do duplo gesto, para se desconstruir a oposição metafísica deve-se inverter a hierarquia. Passar por cima disso, com o medo de se recair na metafísica, é não se ter em mente o aspecto necessariamente ‘político’ desta atitude, deste ‘salto’ para-além da metafísica; é acreditar em uma neutralidade do saber, completamente obsoleta e injusta, que nada mais faz que insistir na manutenção, querendo ou não, desta hierarquia. Ao falar de um primeiro momento não quero dizer que haja uma anterioridade cronológica da inversão, que prepararia o terreno para um posterior deslocamento. Existe uma necessidade estrutural neste duplo gesto de que haja sempre e ao mesmo tempo este duplo movimento, que é um duplo vínculo. É por esta razão que não se pode de modo algum exercer apenas esta operação. Assim, permanecer-se-ia sempre no interior do sistema desconstruído, sem que haja a também necessária mudança de terreno” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 35-36, grifos do autor). Assim, uma vez deslocados, vão inscrever um outro saber em um outro lugar, um outro discurso segundo outros critérios, introduzindo a diferença no interior dele, desconstruindo as oposições binárias.

Por assim dizer, os filmes de curtas-metragens assistidos foram textos agitadores das Ideias infantis em cena na sala de aula, produziram sensações e ações práticas de leitura e escrita sobre os filmes. O que fez com que as crianças se interessassem em participar e escriturar sentidos, pois não estavam em uma oficina de reestruturação de signos linguísticos ou numa aula clássica de interpretação de textos, foi dado a oportunidade para que participassem ativamente, trazendo suas Ideias, seus sentimentos, suas sensibilidades e suas possíveis traduções frente ao que foi vivenciado. Portanto, faço jus às corroborações de Corazza *et al.* (2015, p. 320.), quanto às oficinas de transcrição, quando diz:

Salvaguarda os seguintes elementos comuns das oficinas: transdisciplinaridade e imersão na estrangeiridade dos textos; problematizações múltiplas acerca do lido e escrito; exercícios de correlações entre leitura, invenção, afectos e pensamentos; cartografia dos processos históricos de individuação; procedimentos de in(ter)venção na leitura e na escritura; atos de criação da pedagogia, da didática, do currículo, da aula; e assim por diante.

O processo transcriador das oficinas, leva à compreensão das vivências e saberes outros por meio da tradução diferencial do pensamento, ou seja, a direção tradutória dos atos transcriadores implicam em criar outros discursos, romper com o estabelecido e fazer ressoar novos pensamentos, o que, conseqüentemente, vem a compor o currículo e a didática praticada em sala de aula. Para Campos (2015, p. 5) a “tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca. Quando mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta à recriação”, sendo assim, a tradução transcriadora criancieira expandiu o currículo instituído, profanando-o, tornando aberto por meio das operações astuciosas que transcriaram sobre ele, utilizando-se da poética do traduzir. Continua o autor: “[a tradução] enquanto transcrição, será uma obra de “reinvenção”, intensiva, fragmentária muitas vezes, preocupando-se antes com a forma semiótica do texto, com a sua “qualidade diferencial” enquanto dicção” (CAMPOS, 2006, p. 48, grifos do autor).

Essa possibilidade de tradução, assentida com o pensamento de Campos (2006), desenreda para que saibamos que não existe uma receita de tradução, pois as traduções, como qualquer empenho de leitura crítica, entram num gênero discursivo próprio dependendo da situação que se possa embasar, o que Campos (2006) sinaliza fundamentalmente como uma “operação crítica”. Assim, em vez de uma pretensa fidelidade semântica, “[a tradução] guarda, com o texto de partida, uma relação formal e semântica de ‘reimaginação’, para além tanto do rudimentarismo literal, como da banalidade explicativa” (CAMPOS, 1994, p. 17,

grifos do autor). Nesse sentido, a tradução é um processo em que o tradutor pode exibir sua leitura crítica, sem um alongamento explicativo sobre o texto. A transcrição, torna-se uma lente crítica e criativa sobre o texto com novas informações estéticas. Seguindo esse roteiro, as crianças, durante as oficinas, ensejaram em suas traduções as astúcias políticas e poéticas crianceiras.

1.4.1 Astúcias políticas e poéticas em sala de aula: as esquizografias

A animação era grande. A sala de aula, cujas paredes decoradas com desenhos e cartazes produzidos pelas crianças encantavam o lugar. Com olhos esbugalhados de contentamento em fazer algo que fugia da rotina, elas espelhavam-se repletas de euforia. Convite: *Oficina CineDidática da Tradução*. Saboreando daquele acontecimento, fervilhado por afectos e perceptos, vivenciei um cotidiano escolar de criação e experiência na/da infância. Abracei com sutileza o momento e, com uma escuta atenta, realizei o experimento. O experimento exposto ao imprevisível drama, que “leva a sair da história para entrar na vida” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 14). Afinal, vivenciar momentos proporcionados pela pesquisa em educação são memoráveis, pois os dramas na sala de aula semeiam ideias e possibilidades outras para o *ensinaraprender*.

As oficinas, mediadas pelo movimento da transcrição, foram ao encontro daquilo que Corazza *et. al.* (2015, p. 319) ressalta, pois resultaram em “textos que reivindicam posturas multivalentes de coautoria entre leitor e escritor, para se transformarem em exercícios de pensamentos, [...] escrevíveis de múltiplos modos e traduzíveis para diferentes línguas”. Assim sendo, durante as oficinas, obtive traduções crianceiras do vivido e do vivível, o que faz parte da composição plural da didática e vivifica o currículo profano. As crianças, participantes das oficinas, ultrapassaram a identidade de ser isso ou aquilo e/ou estarem regulamentados por políticas ontológicas binárias. A partir dos experimentos com as oficinas de transcrição, os infantis inventaram, a partir de suas vivências, modos outros de ler e escrever em meio à vida, ou seja, modos crianceiros de lidar com os discursos, os escritos e os *espaçostempos* destinados a elas.

Entende-se por modos outros, os impulsos que nos fazem olhar por outras venezianas a novidade, e nos fazem conceber que há um mundo (im)possível com outras possibilidades

de pensar sobre coisas, dizeres, *saberesfazeres*, diferentes daquilo que a modernidade nos impôs, faz nos deter em um acontecimento, senti-lo e a nós mesmas, de uma maneira mais intensa. O que acontece, melhor dizendo, é no acontecer que está o devir e a possibilidade em abrir outros platôs. Realizar a metamorfose. Rasgar o caos. Improvisar. Produzir rizomas. Atinar linhas de diferenciação. Providenciar a justiça derridiana com o amor às próprias coisas para que se possa renovar uma, e outra vez, e outra vez, e ... sem fins. Algo assim, um modo outro, como um silêncio e um vazio envolto em um estilo de escritura como a de Nietzsche, Derrida, Deleuze, entre outros pensadores da diferença, na direção de abrir o mundo à novidade, disseminar sobre os cotidianos os efeitos da *différance*. Nessa possibilidade de acontecências, tudo está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida.

Por isso, metamorfosear os cotidianos, com as a-significâncias (as infantis e as nossas), oferece caminhos não-estratificados, não-interpretados, como uma criança que dá seus primeiros passos, que aprende, “através da experiência, qual é a sua própria maneira de caminhar, ou, o que é quase a mesma coisa, qual é a sua própria maneira de ver as coisas, de ler as coisas”(LARROSA, 2015b, p. 50), porque caminhar determina uma maneira de olhar, de ver as coisas ao redor, não é apenas ir de um lugar ao outro, mas passear, enxergar a novidade, sentir o mundo, ler o mundo. A criança não lê as significâncias acostumadas, mas dá importância as coisinhas do chão, ao mundo aberto a sempre por ser lido de uma maneira renovada. E, talvez, por isso tudo e muito mais, todas as astúcias políticas e poéticas de suas ações são desprendidas de formas solidificadas de consciência e de um itinerário de condescendências enquanto regra universal de percepção; posso dizer: a política poética infantil desfaz o eu diante de sua sinceridade, são completadas de vazios e de cheios, com suas cores, formas, alegrias, sabores e dissabores em suas multiplicidades e sua unidade. Em seu tempo *Aión*⁵⁵, as crianças não se importam em ser isso ou aquilo, elas vão se tornando outras em seus encontros com o mundo. Não estou dizendo, de uma maneira messiânica e salvacionista sobre a potencialidade da política poética infantil, mas considero que as astúcias infantis atravessaram tempos e espaços e produziram uma escritura que rompe com certos dispositivos de manutenção da ordem dada.

⁵⁵ O tempo *Aión* é uma criança, criando, jogando o jogo de pedras, vigência da criança. Ver em HERÁCLITO. Fragmento 50. In: **Os pensadores originários**: Anaximandro, Parmênides, Heráclito. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 73.

Dessa maneira, as oficinas *CineDidáticas da Tradução* fizeram sentido, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suavemente proporcionaram o encontro com os filmes, e conduziu as crianças até à própria maneira de criar e produzir efeitos de sentidos. As crianças criaram, o que eu chamo aqui de esquizografias, o que filósofa e pesquisadora Corazza *et. al.* (2015) denomina de escritas-leituras, e Derrida (1973) vem a denominar de escritura, por abrir e criar o seu próprio texto, gerando outras percepções. As esquizografias determinam novas percepções de mundo a partir dos registros escritos com a possibilidade de criar sobre o processo de leitura e escrita, é uma outra direção que confere a produzir autoria no que se faz. Em termos psicanalíticos, a esquizografia é a esquizofasia manifestada em textos (FONTENELLE; MENDLOWICZ, 2017), sendo no dicionário Michaelis *On-line*⁵⁶ definida como fala incompreensível, característica da esquizofrenia; e no dicionário Informal *Online*⁵⁷ designa a esquizofasia como uma patologia caracterizada por uma profunda alteração da expressão verbal, observada em alguns esquizofrênicos paranoides, em resultado da qual a linguagem se torna confusa e incoerente, sem que existam alterações graves do pensamento. A esquizografia⁵⁸, na pesquisa, não diz respeito a nenhuma analítica clínica, o que desejo mostrar é uma cartografia das problematizações infantis em torno das relações de gênero e suas imagens de pensamentos, os quais vagueiam pela escola. Mesmo a escola sendo uma maquinaria disciplinar, a qual lapida corpos e as vidas em certas estruturas binárias e nega todo o transbordamento da singularização, movimentação e devires, há as multiplicidades que se afirmam por meio de seus processos vitais e experimentais. As multiplicidades não são um eu e/ou um centro, apresentam-se como atravessamentos que ziguezagueiam no *entre* vida e *entre* espaçotempos.

No texto da tese, reflexiono a esquizografia como produção de uma escrita subversiva aos sistemas de controle e regulação da norma, ou seja, designa-se como um movimento de criação linguageiro que parte de um texto literário e faz proliferar outros efeitos de sentidos por meio dos escritos, promove a transvaloração de um sistema de escrita-

56 <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=yw57>

57 <https://www.dicionarioinformal.com.br/esquizofasia/>

58 Na rede social Instagram há o coletivo de escrita Esquizografias coordenado por Deivison Miranda, o qual concebe a esquizografia como possibilidade de desterritorializar o mesmo, fazer fugir, permitir aos fluxos intensivos, agenciar novos encontros, criar outramentos, traçar outros planos, desenhar outros mapas. Esquizografar é escrever a/na/para/pela diferença, habitar as cisões, as rupturas como forma de crer na criação de outramentos, de ativar devires outros. Diferenciar, heterogeneizar, devir, desassemelhar, diferir... Escrever não é um mero ato de copiar, mas de experimentar fissuras em nós e produzir outras no mundo, de corporificar desvios, de desviar, voar e desvoar (Ver em: <https://instagram.com/esquizografias?igshid=ss0ne23jcdya>).

leitura dominante e traduz pensamentos. Faço essa assimilação do termo esquizografia a partir da esquizoanálise de Guattari (2008, p. 72), a qual cito extensamente sua definição,

[...] a esquizoanálise tem, do meu ponto de vista, uma vocação para tornar-se uma disciplina de leitura de outros sistemas de modelização. Não a título de modelo geral, mas como instrumento de deciframento de pragmáticas de modelização em diversos domínios. Poder-se-ia objetar que o limite entre um modelo e um meta-modelo não se apresenta sempre como uma fronteira estável. E que, em certo sentido, a subjetividade é sempre mais ou menos atividade de meta-modelização (na perspectiva proposta aqui: transferência de modelização, passagens transversais entre máquinas abstratas e territórios existenciais). O essencial torna-se então efetuar um deslocamento do acento analítico que consiste em fazê-la derivar de sistemas de enunciado e de estruturas subjetivas pré-formadas para agenciamentos de enunciação capazes de forjar novas coordenadas de leitura e de “pôr em existência” representações e proposições inéditas. [...] Sua definição provisória poderia ser: a análise da incidência dos agenciamentos de enunciação sobre as produções semióticas e subjetivas, em um contexto problemático dado.

A esquizoanálise guattariana faz a leitura de outros sistemas de modelização, que divergem de sistemas de enunciação estruturalizado em uma linguagem totalizante e discursos subjetivos normatizados, propõe diferimentos para a produção de novos agenciamentos de enunciação que condizem com novas proposições inéditas e posturas insurgentes diante de algum ato de problematização dado. Os agenciamentos de enunciação resultam no processo de singularização⁵⁹ que se encontram no *entre*, em interação, radicalmente heterogêneos. Os estudos esquizoanalíticos referem-se a:

Sobre um indivíduo, por exemplo, Freud que inventa a psicanálise; sobre um grupo sociologicamente delimitado, por exemplo, uma gangue de jovens que ‘revela’ as potencialidades de um gueto; sobre fenômenos sociais mais difusos, tais como mutações de sensibilidade coletiva ou movimentos de opinião incontrolados; sobre uma prática pré-pessoal, um estilo, uma mutação criativa que mobiliza um indivíduo ou um grupo por meio de seus deveres... (GUATTARI, 2008, p. 74, grifo do autor)

Segundo o autor, os estudos esquizoanalíticos não se limitam a interpretação de dados, consideram como foco de pesquisa os agenciamentos produzidos *entre* os afetos, os efeitos de sentidos e seus feitos pragmáticos. “Não só inexistirá um protocolo esquizoanalítico normalizado, mas uma nova regra fundamental, uma ‘regra anti-regra’ (GUATTARI, 2008, p. 74, grifos do autor), o que consiste em questionar e problematizar

⁵⁹ Para Rolnik, “o termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se de movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. [...] Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, minorização, revolução molecular, etc.” (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 45).

algumas situações em função de encontrar os efeitos dos *feedbacks* que surgem do processo de investigação. Por esse movimento, o de diferir, apresentado por Guattari, atribuo significações às esquizografias.

As esquizografias instauram *entre* fluxos de significantes e de fluxos maquínicos⁶⁰, na encruzilhada de efeitos de sentidos, sobre fatos materiais e sociais, as transformações e seus resultado se dão por meio dos escritos, nas diferentes modalidades de agenciamentos⁶¹. Os agenciamentos se entrecruzam na psique da subjetividade individual, na sociedade, nas relações sociais, econômicas, no meio ambiente, nos dispositivos tecnológicos, enfim, no cosmos⁶². A esquizografia não é um mero ato de reproduzir, mas de experimentar fissuras em nós e produzir outras, de corporificar desvios e desviar, de voar e desvoar entre os *espaçostempos*, o que provoca interferir, resistir, insistir, desconstruir a estrutura, a máquina da morte, os microfascismos em nós e nos mundos. Por conseguinte, a pesquisa *entre* as crianças, teve como resultado a produção de esquizografias.

As inscrições esquizográficas infantis, manifestaram o desejo de devir-escrita-revolucionária, devir-mulher, devir-criança, pulsando nos encontros a partir dos filmes de curtas-metragens assistidos, problematizados e experimentados, oportunizando pensamentos outros registrados por meio da escrita crianceira. Na aposta de esquizografar, as crianças movimentaram as oficinas. A partir disso, crianceando fomos desconectando dos aprendimentos já sabidos e produzindo outramentos, como:



⁶⁰ Fluxos maquínicos se refere a uma postura marxista revolucionária da subjetividade que se opõe a qualquer ideia de ação privada do indivíduo.

⁶¹ Em acordo com o pensamento de Guattari (1987), os agenciamentos são plurais, desterritorializados, produzidos no *socius*, junto ao *socius*, nunca uma propriedade privada do indivíduo.

⁶² A idéia de “cosmos” ou “cósmico” por Guattari e Rolnik (2013), se refere a uma concepção ampliada da noção de mundo, onde estaria incluso toda e qualquer espécie de coisas na materialidade do mundo quanto em termos de abstrações e produções incorporais, discursivas, simbólicas etc.

A partir dos outramentos, corroboro com Nietzsche quando sinaliza: “Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: o espírito quer agora sua vontade, o perdido para o mundo conquista seu mundo” (NIETZSCHE, *Assim falou Zarathustra*, [1883-85] 2011, Das três metamorfoses). Nietzsche introduziu a criança como a etapa final da evolução do pensamento, pois ele sabia que as crianças são a novidade de um verdadeiro início, um recomeço, o outro de nossos saberes e estão sempre bricolando *entre espaçostempos* indeterminados. As crianças afirmam a vida como ela é, vivenciam cotidianamente acontecimentos, não dão atenção para mesquinhas do saber e poder dos adultos e, ao momento que podem, nos escapam. Pois,

“Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”

(BARROS, 2010, p. 469).

BLOCO II

ESCRITURANÇAS NA ESCOLA: ATOS DE SUBVERSÃO À NORMA



Fonte: <http://clinicand.com/>

“A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá”.

BARROS, *Livro sobre nada*, 2ª Parte

“Devemos falar apenas do que não podemos calar; e falar somente daquilo que superamos - todo o resto é tagarelice”.

NIETZSCHE, *Humano Demasiado Humano II*, [1886] 2000, Prólogo §1

“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”.

DELEUZE, *Crítica e clínica*, A literatura e a vida

2.1 Escrituranças⁶³ de si

Caçar as escrituranças infantis que atravessam os *espaçostempos* vividos e sentidos. Essa foi a minha tarefa. Produzir uma escritura outra, uma artesanania, uma criação de efeitos de sentidos que inventam, a partir das vivências infantis, o sabor no saber, semeia a dúvida, cultiva errâncias e a colheita no aprender. Afinal, estamos como andarilhos, possíveis nômades na busca de novas tramas e novos dramas, saboreando e semeando novas experiências coletivas de produção de significantes na/da aprendizagem inventiva infantil, como também, o encontro com as inscrições crianceiras no processo de *ensinoaprendizem* escolar.

Considero que “pesquisar com crianças é se deixar levar por diferentes fluxos e viver a experiência da não compreensão – a criança provoca o pensamento e nos força a pensar” (PÉREZ, 2014, p. 111). As crianças divergem de nossas posturas adultocêntricas, em sempre saber tudo e o que fazer com elas, e produzem novos meios de lidar com a vida cotidiana. O pensamento, nesse viés, estimula a potência criadora, arranca-nos dos moldes que estamos inseridos e desvirtua nossas virtualidades nas quais, até então, nos reconhecíamos e éramos reconhecidas.

As crianças provocam dissidências nas normas, nos cheiros e nas coisas, fabricam deslimites e novas regras para suas sobrevivências e, com os mundos, criam suas vivências. Os efeitos de diferenciação que produzem são irregulares e irrepetíveis, “como uma pura diferença a qualquer conceito, como uma pura presença irreduzível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode, jamais, ser tratada como um instrumento (LARROSA, 2015a, p. 196). Assim, engendram suas táticas, astuciosas e clandestinas em nosso mundo adultizado e normalizado. O que nos resta é a difícil aprendizagem de nos colocarmos no local da escuta das escrituras infantis que cada criança traz consigo, para assim, efetuarmos o encontro com a experiência crianceira num autêntico cara a cara com o enigma das infâncias. De acordo com Larrosa (2015a, p. 195),

⁶³ As escrituranças estão sempre misturadas, designam-se como um pouco de si e um pouco de nada, fazem parte do vazio e do cheio, encontramos entre as brisuras da vida. São pensadas, são rasuradas, são ensaios, são poemas, são conversas de botequim, às vezes, as encontramos na esquina de nossas casas. Estão nas linhas de fora, às margens e até mesmo numa conversa fiada, estão sempre na arte de uma artista que não comunga com a coisa acostuada, são jamais um ponto.

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la.

Aprendi na observância e na escuta das acontecências infantis que as crianças e suas infâncias vivem manipulando restos, sucatas, *espaçostempos* heterogêneos, enfraquecem as confortáveis operações dos dispositivos de controle de seus espíritos e desconstroem a nossa obsessão por conformar o que não se conforma à estrutura. As crianças se atraem em acontecências plurais, quando não exterminadas pela norma, riem de tudo isso, pois seus agenciamentos com o meio são impossíveis de serem esgotados. Por serem adiamentos com a linha do horizonte, as crianças e suas peraltagens não podem ser explicadas a partir de um viés ideológico, apenas sentidas. As crianças e suas astúcias nos/dos/com os cotidianos produzem revoluções moleculares, modos de singularização, contrapontos as estratégias molares de subjetivação subvertendo todo um sistema capitalístico de ordem e reprodução.

O filósofo e psicanalista Félix Guattari, nos alerta quanto aos processos de singularização⁶⁴. Para Guattari, em meio aos processos de subjetivação que há em toda sociedade, principalmente, às tomadas pelo sistema capitalista, existem os processos de singularização, considerado pelo autor uma forma de resistência política aos modelos de subjetividades propostas pelo sistema capitalista pós-industrial. Vejamos,

O capital gostaria de não mais ter que lidar com indivíduos, mas somente com subconjuntos maquínicos. Além disso, ele não gostaria mais de saber senão de dois tipos de categorias sociais, as relativas aos assalariados e as relativas à assistência. Seu objetivo é de apagar, de neutralizar, senão de suprimir, todas as categorizações sociais fundadas em outra coisa que não sua axiomática de poder e seus imperativos tecnológicos. Quando, no fim da linha, ele ‘reencontra’ homens, mulheres, crianças, velhos, ricos, pobres, trabalhadores manuais, intelectuais etc., pretende recriá-los por ele mesmo, redefini-los em função de seus próprios critérios. (GUATTARI, 1987, p. 206, grifos do autor)

⁶⁴ Singularização refere-se a uma atitude ou um processo de expressão e criação na apropriação que cada indivíduo faz da própria subjetividade. Como a subjetividade para Guattari é essencialmente social, cabe ao sujeito gerir a forma como irá se apropriar de seus componentes. Essa apropriação pode se dar de forma alienada, assujeitada e oprimida, como seria proposto pela Cultura de Massa e Individualidade (CMI), ou pode correr de uma forma criativa, crítica, expressiva e participativa. O processo de apropriação da subjetividade de forma criativa e expressiva é chamado por Guattari de processo de singularização, pois leva em consideração as singularidades e escolhas de cada indivíduo. (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 21-31)

Assim, para Guattari, além dos aspectos psicossociais (individuais), as pessoas são atravessadas por vetores de forças oriundos do meio em que vivem, com as máquinas e outros processos de subjetivação. Guattari concebe que as subjetividades são produzidas pelo meio ambiente, pelas interações com máquinas, tanto físicas quanto abstratas, pela mídia etc. Para esse entendimento, tenho como referência sua obra *Revolução Molecular* (1987) a qual expõe como o processo de singularização, também sendo tratado também pelo psicanalista como revoluções moleculares, passaram por etapas atreladas ao movimento do capital. A revolução molecular faz frente à captura das subjetividades sociais pelo capitalismo, são as frentes de lutas pelos direitos civis: das mulheres, das crianças, dos homossexuais, da liberdade de imprensa, das mídias, dos direitos de expressão etc. Complementa o autor,

De um modo geral, pode-se dizer que a história contemporânea está cada vez mais dominada pelo aumento de reivindicações de singularidade subjetiva [...] Deve-se admitir que uma certa representação universalista da subjetividade, tal como pôde ser encarnada pelo colonialismo capitalístico do Oeste e do Leste, faliu, sem que ainda se possa plenamente medir a ampliação das consequências de um tal fracasso. Atualmente vê-se que a escalada do integrismo [religioso] nos países árabes e muçulmanos pode ter consequências incalculáveis não apenas sobre as relações internacionais, mas sobre a economia subjetiva de centenas de milhões de indivíduos. É toda a problemática do desamparo, mas também da escalada de reivindicações do Terceiro Mundo, dos países do Sul, que se acha assim marcada por um ponto de interrogação angustiante. (GUATTARI, 1992, p. 13)

O autor nos chama a atenção para as lutas que ocorreram após a década de 60 (sessenta), reivindicando espaço e liberdade para todas as maneiras de expressões culturais e de liberdade estética, social e política nas quais o que se observa é uma luta para o reconhecimento das singularidades das subjetividades.

O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 42)

Os processos de singularização é uma postura de criação frente a alienação das enunciações e aos modelos de subjetividades preenchidas pela ordem dominante. Continua o autor:

Portanto, repito, os primitivos, o povo, as crianças, os loucos etc., são os portadores das máquinas abstratas as mais elaboradas, as mais criativas. [...] Penso que as massas humanas serão e deverão ser radicalmente desterritorializadas para deixar, justamente, de ser massas e engendrar rizomas inusitados de processos de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 377)

À vista disso, o processo de singularização diz a respeito da autonomia das subjetividades individuais diante da produção de sua própria subjetividade, ou seja, as subjetividades minoritárias.

O que vai caracterizar um processo de singularização é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, nível econômico, em nível do saber, em nível técnico, em nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos. A partir do momento em que grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante. (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 55)

Na visão dos autores, o que o sistema capitalístico procura enfraquecer é o processo de singularização impondo modelos de subjetividades centralizados, categorizando as pessoas em: indivíduo ocidental, branco, adulto, macho e consciente. Esta subjetividade capitalística dominante é imposta hegemonicamente, oprimindo os modos de subjetividades minoritários que insurgem *entre* as frestas do discurso dominante. O mercado do capital “a produção em série e a exportação maciça do sujeito branco, consciente, macho, adulto têm tido sempre como correlativo passos de multiplicidades intensivas que escapam por essência a toda situação de ponto central, a toda arborescência⁶⁵ significativa (GUATTARI, 1988, p. 153). As multiplicidades intensivas procuram sobreviver ou produzir a fuga da modelização dominante. São esses processos de revoluções moleculares que Guattari procura destacar como processos de singularização, na intenção de empreender um papel revolucionário de criação, contemplando assim sua característica intrínseca de heterogeneidade e de autonomia.

Nesse sentido, a escola pode desenvolver um importante papel na contramão dos modos de manipulação. Sua ação estaria para além das aquisições de habilidades e competências que tendem a sujeitar seu público à política capitalística e a intenção de moldar

⁶⁵Em oposição ao sistema arborescente, linear, histórico, repetitivo, Guattari nos apresenta o sistema rizomático, a-linear, geográfico, diferenciador: “Rizoma, rizomático: os diagramas arborescentes procedem por hierarquias sucessivas, a partir de um ponto central ao qual remete cada elemento local. Os sistemas em rizoma ou “em treliça”, ao contrário, podem derivar infinitamente, estabelecer conexões transversais sem que se possa centrá-los ou cercá-los. O termo “rizoma” foi tomado de empréstimo à botânica onde ele define os sistemas de caules subterrâneos de plantas duradouras e flexíveis que dão brotos e raízes adventícias em sua parte inferior (exemplo: rizoma de íris)” (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 387-388).

as crianças e os adolescentes aos valores éticos, estéticos e políticos da classe dominante. A escola, como *espaçotempo* de compartilhamento, vivências e formação de subjetividades singulares, pode comungar com a promoção do pensamento abstrato e coletivo na criação de outras imagens de pensamentos para além do que já foi dado.

Sinaliza Guattari,

Construir sua própria vida, construir algo de vivo, não somente com os próximos, com as crianças - seja numa escola ou não - com amigos, com militantes, mas também consigo mesmo, para modificar, por exemplo, sua própria relação com o corpo, com a percepção das coisas: isso não seria, como diriam alguns, desviar-se das causas revolucionárias mais fundamentais e mais urgentes? Toda questão está em saber de que revolução se trata! Trata-se, sim ou não, de *acabar com todas as relações de alienação* - não somente as que pesam sobre os trabalhadores, mas também as que pesam sobre as mulheres, as crianças; as minorias sexuais, etc., as que pesam sobre sensibilidades atípicas, as que pesam sobre o amor, aos sons, as cores, as ideias... Uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa por uma libertação prévia de uma energia de desejo. (GUATTARI, 1987, p. 67, grifos meus)

Não sem propósito, os convido para que prestem atenção nas intenções das políticas de controle dos corpos/almas infantis, pois a ordem do capital fixa seus interesses num modelo-criança idealizado num paradigma de: crianças como esperança, crianças como redenção, crianças que devem ser protegidas a todo custo e que sejam dóceis e obedientes. Podemos parar esses processos de continuidades, constituídos na modernidade, para observar com mais sutileza a revolução molecular infantil em curso, a qual joga com as acontecências dos cotidianos, predispõe de diferentes posições e produzem a escritura de si. Em nossos encontros, felizes e potentes encontros crianceiros, na escola, arquitetamos moventes e disformes solateios e intersecções com o meio na possibilidade de escutar seus *saberesfazeres* e conhecer as singularidades das escrituras que cada criança traz consigo.

Nessa perspectiva, as revoluções moleculares infantis compõem o curso investigativo desta tese de doutoramento; as gentes que produziram este texto são algumas crianças que astuciosamente desenvolveram resistências criativas. Como tudo isso não é pouco, são também, as gentes que teceram outras posições diante dos discursos de normatividades de gêneros, as quais interpelam suas singularidades. Como provocadoras de saberes outros, disparadoras de curiosidades epistemológicas, anunciadoras de riscos e perigos à profanação do jogo de *ensinoaprendizagem*, as crianças são submetidas – dispositivos da infância –, insisti em problematizar as ordens de discursos que pairam sobre elas (BUTLER, 2018). *Entre* assombros, fantasmas e a política da ordem, me esforço para praticar o desserviço às políticas das infâncias. Então, como um pedido de criança teimosa, insisto que se instale um

princípio democrático de respeito à alteridade e à diferença infantil *entre os espaçostempos* da escola, ou como pondera Guattari (1987 p. 9), “[...] metamorfose. Leitura molecular onde se produzem palavras-desde-a-desordem”.

Deste modo, as escrituras infantis, diante dos diferimentos de seus processos de singularização, capturaram as invenções das acontecências de suas vivências acompanhadas do procedimento de exporem seus sentimentos e pensamentos por meio de seus escritos. As oficinas de transcrição trouxeram movimentos que dramatizaram no currículo e na didática movimentos informes em sala de aula, e ofereceram aos participantes um exercício vivo e fascinante ao instigar a produção de modos e pensamentos outros em relação a alguma situação exposta (CORAZZA, 2013). Em conformidade com o pensamento de Matos (2014, p. 68), a sinalizar que: “o infantil tem a força de transcriar o mundo povoado de signos, o próprio mundo é um signo e o infantil tem aberturas para capturar os signos em muitos espaços, pois, para ele, dentro das palavras há o caos”. As inscrições produzidas pelos infantis transcriaram sobre o texto modos outros de ver, sentir, ler e escrever o mundo. “Pois os infantis transcriaram a língua escrita e lida o tempo todo” (MATOS, 2014, p. 68). Por conseguinte, no drama ensaístico das oficinas as tramas foram realizadas por meio das forças, dos volteios, das velocidades e lentidões durante as experimentações e, concomitantemente, inseriram no currículo suas vivências infantis e trouxeram a brisura para a didática. Através das traduções dos pensamentos infantis, ressoadas a partir das esquizografias crianceiras – o que são os vestígios das acontecências do drama no *logos* em sala de aula – produziram escrituranças de si.

2.2 Afet-Ações na/da escola

Rachar os estratos molares de objetivação para que alce as brisuras, faz parte da minha escolha de pesquisa em Educação. Nossas vivências cotidianas cortam-nos a pele, forçando-nos a criar outros tecidos, outros sentidos. É necessário estar sempre em alerta para aquilo que não sabemos, observar com sutileza o que nos desassossega, sendo: o impensável, o impossível, o petrificado, o que insiste em nos fixar em paradigmas e procurar desatar as amarras que dificultam a criação. Pois acredito na arte poética que existe *entre* as palavras e as coisas, *entre* os ditos e os escritos, *entre* as multiplicidades, *entre* as máquinas que tendem

a nos objetivar a todo momento, *entre* as estruturas de dogmatização. Considero a arte poética como verbo de ação, de acontecimentos, pura criação em ato, autopoiese, movimento, gesto de resistência, bricolagem. Nessa literatura a arte poética,

[...] trata de fazer da vida uma obra de arte, ou seja, extrair da própria existência uma *virtuose*. Isso não quer dizer dominar ‘virtuosismos’, ser um artista publicamente reconhecido, com um ‘ás’ em alguma coisa. Essa arte nada tem a ver com aprimoramentos e anseios individuais ou realizações subjetivas; muito pelo contrário, é, antes de tudo, impessoal, de modo que tem a ver com a qualidade dos instantes e a singularidade de cada perspectiva. Educar para uma existência artista implica o sacrifício dos posicionamentos autocentrados em prol da paisagem, tanto em sua extensão concreta como nas intensidades que a atravessam. (TADEU; CORAZZA, ZORDAN, 2004, p. 8-9, grifos dos autores)

Trata-se de lidar com as sinuosidades da vida cotidiana como um artista, criar e gozar das manifestações que a compõem, tendo o livre arbítrio para escolher as sensações, os afectos e os perceptos que potencializam o jogo das diferenciações que estão na superfície. Para isso, o movimento artistador precisa de um plano de composição, ou seja, traçar um plano através dos quais os afectos e os perceptos possam ser retirados. Um plano de composição que atue para atualizar os experimentos do pensamento, que possibilite novos fluxos e nos atravesse instigando nossa habilidade de pensar. Deste modo, a escola, como um plano de composição, nos atravessa e, nos remete ao plano de imanência, no qual podemos criar conceitos com fins de inscrever nossas vivências e a arte da escritura. A arte da escritura, também precisa de um plano que produza sensações e as afet-Ações cotidianas na escola.

As afet-Ações na/da escola comungam com os pensamentos de Corazza (2000? p. 53, grifos da autora) para quem,

Esses afectos não são sentimentos nem afetos, no sentido conhecido dos termos, mas a parte não pessoal, invisível dos estados subjetivos e vividos, as vivências e os devires inumanos da professora e do aluno (por isto, os *afectos* são escritos com a letra *c* intrometida entre o *e* e o *t*, não dicionarizada, justamente para distingui-los dos *afetos-sentimentos*). Os afectos transbordam as forças da professora e do aluno e de todos os que passam por eles. Os afectos são *seres*, portanto, que valem por si mesmos e excedem a professora, o aluno, e todas as suas vivências, de um modo que os afectos *são*, na própria ausência da professora e do aluno, já que eles próprios são compostos de afectos.

No cotidiano da escola, o que é vivido e sentido efetivamente se manifesta em maior ou menor grau na interação dos afetos que transbordam as forças presentes nas afecções do cotidiano escolar e para além dele. A escola tece uma rede de conversação e ações que envolvem, nos acontecimentos de sala de aula, diferentes protagonistas: professores, professoras, estudantes e outros profissionais que ali exercem alguma função. Por isso, faço a

discussão de gênero que acontece na escola, deslocando o pensamento acerca de seus elementos constitutivos e não em razão de sua função ou de seu papel social.

Dessa maneira, para além da escola como dispositivo disciplinar⁶⁶, conforme Foucault anunciou na obra *Vigiar e Punir* (1987), encontramos na escola outras possibilidades de potências e potencialidades que bricolam com o jogo das diferenças. Dessa forma, o território escolar pode se desterritorializar, abrindo-se em linhas de fuga que desfazem das estratégias capitalistas de individualização impregnadas nos currículos escolares. E a reterritorialização se ocuparia de recompor outro território, composto por linhas segmentarizadas e processos de singularização, capturando de seu ambiente as afecções dos movimentos da experiência e a convivência.

Portanto, as afet-Ações da/na escola consistem em:

[...] arrancar os afectos às afecções como passagem de um estado a outro; destacar das vivências afectos puros, impessoais, auto subsistentes; captar, por meio de suas composições e figuras, as forças da vida, da natureza ou do tempo, ou então forças cósmicas; criar essas forças, conservá-las, fazê-las existir como abstração, cristalizá-las em mundos nem atuais, nem virtuais, mas possíveis de serem criados. (CORAZZA, 2000? p. 53)

Desse modo, os personagens que vivenciam os processos de *ensinoaprendizagem* na escola interagem por meio das afecções, num encontro puro e impessoal, há, portanto, transições, experimentações, trocas e a passagem de um estado a outro. Começamos pela noção de afeto (*affectus*) não-representativo. Em *Ética* (1677)⁶⁷, obra de Spinoza, encontram-se dois termos distintos e com diferentes significados, o “*affectus*” (afeto) e “*affectio*” (afecções), nas palavras de Deleuze (2019, p. 44), “nós determinamos o afeto (*affectus*) como a variação da potência de agir. E uma afecção (*affectio*), o que é? Numa primeira determinação, uma afecção é: o estado de um corpo enquanto sofre a ação de um outro corpo”.

⁶⁶ Na obra *Vigiar e punir* (1987), Foucault afirma que, no interior das estratégias disciplinares, a escola encontra-se em uma situação de identidade a outras instituições – prisão, hospital, fábrica-, responsáveis pela produção de saberes específicos sobre os indivíduos. A escola é compreendida como um local de articulação de poderes e saberes na produção do sujeito moderno. A constituição de instituições disciplinares como a escola utilizam de métodos que permitem o controle sobre os corpos dos indivíduos por meio de exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes com a finalidade de produzir corpos submissos, exercitados e dóceis (FOUCAULT, 1987).

⁶⁷ Obra traduzida no Brasil por Tomaz Tadeu da Silva (2009).

Por assim dizer, afeto e afecção estão entrelaçados. A afecção demonstra um estado momentâneo do corpo, já o afeto é a passagem de um estado a outro, é uma transição. Nas afirmações de Spinoza (2009, p. 56), “[...] quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão.” A proposta de discutir sobre o afeto e as afecções se justifica por suas *presençasausências* pertinentes no *espaçotempo* da escola. Do ponto de vista educacional, a questão do afeto envolve as relações entre os praticantes escolares. Deleuze (2019)⁶⁸ lembra a forma que Spinoza introduzia a questão do afeto.

Em função das ideias de afecção que eu tenho, há dois tipos de ideias de afecção: primeiro tipo: a ideia de um efeito que se concilia ou que favorece minha própria relação característica; segundo tipo: a ideia de um efeito que compromete ou destrói minha própria relação característica. A estes dois tipos de ideias de afecção vão corresponder os dois movimentos da variação no *affectus*, os dois pólos da variação: em um caso minha potência de agir é aumentada e experimento um *affectus* de alegria; no outro caso a minha potência de agir é diminuída e experimento um *affectus* de tristeza. [...] Spinoza vai engendrará-las a partir desses dois afetos fundamentais: a alegria como aumento da potência de agir e a tristeza como diminuição ou destruição da potência de agir. (DELEUZE, 2019, p. 51-52)

Os afetos são, para Deleuze, os devires que no ensejo do encontro com o outro nos contagia e favorece o contato. No encontro, os afetos podem nos enfraquecer, ruir nossas relações, nos tornar tristes, mas, também, podem nos tornar fortes, alegres, eufóricos e aumentar nossa potência de agir. Sendo assim, um corpo é capaz de ser afetado e afetar outros corpos de inúmeras maneiras, pois sempre está em atividade com outras pessoas. Desse modo, como na escola é um *espaçotempo* de aglomerado de pessoas em constantes trocas, provoca-se as afet-Ações, que são, no caso, esses devires. Devires-alegres, devires-tristes, devires-moleculares, devires-outros, vivemos em constante produção de devires.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 67)

O devir é a aliança entre as multiplicidades, uma arte dos encontros que se faz a cada passo e contato com o outro. Os devires nos ensinam a improvisar, criar caminhos que podem nos levar a lugar nenhum, ou não. Os Devires se manifestam *entre* as companhias é sempre

⁶⁸ Cursos sobre Spinoza (VINCENNES, 1978-1981).

um n-1⁶⁹, a potência de sua ação não quer capturar o outro, deseja a liberdade e andar juntamente com a liberdade do outro. À medida que caminha contagia e se deixa contagiar, afeta e deixa-se afetar. A partir de então, cria-se afet-Ações cotidianas em seu ambiente de relações.

As afet-Ações permitem nos apoiarmos “diretamente sobre uma linha de fuga que permita explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 23). O que me instiga a explorar o que faz da escola uma escola, a partir de um ponto de vista educacional, para além dos aparatos discutidos pela sociologia em termos de suas funções e os estudos marxistas em termos políticos sobre a luta e os interesses de classe. Encontro nas afet-Ações que ocorrem no *espaçotempo* da escola, operações educacionais efetivas e reais realizadas por um conjunto de pessoas que ali vivenciam seus experimentos, e as considero operações desafiadoras, pois apresentam movimentos que produzem conhecimentos e práticas públicas acessíveis a todos os praticantes escolares de uma forma que permite cuidar de si e do outro, onde cada uma pode aprender, criar e potencializar a vida.

Não se trata aqui de romantizar a escola, pelo contrário, o propósito é ressoar ações que ainda valem a pena lidar em nossas práticas pedagógicas. Essa experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. As experiências, os afetos, os devires, os gestos desafiadores permitem libertarmo-nos de nossas verdades de modo a deixarmos de sermos o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo. Para Corazza (2013, p. 28), “é viver as voltas com as forças do fora, como uma violência que se abate destrutiva sobre os saberes consolidados, como um estranhamento recíproco”. Porque movimentar o *espaçotempo* da escola é inconstante, versátil, traçar novos trajetos, enquanto seus traços se apagam à medida que os trajetos vão sendo feitos; é movimentar-se continuamente na intenção de profanar o currículo instituído, distribuindo linhas de desterritorialização sem partida e nem chegada.

A escola, dentro do (im)possível, busca argumentar que outros modos de fazer educação são possíveis, desterritorializar o que é imposto por políticas de usabilidade, aplicabilidade, relevância e concretude que o sistema capitalístico de controle impõe, para,

⁶⁹ Para Deleuze e Guattari (1995), n-1 é o esforço de pensar a multiplicidade sem partir da unidade, nem encerrá-la em uma totalidade. É a destituição do fundamento, descentramento completo do pensamento sobre o plano de imanência.

assim, compreender o mundo. E, compreender o mundo pelas lentes escolares, tem um entendimento diferente do que muitos críticos ponderam entender, pois mesmo que a escola crie instruções para a inclusão no mercado de trabalho, ela também faz outra coisa: reúne pessoas, vivências, aprendizagens, pluralidades, visto que é um local pelo qual as experiências são construídas, sentidas, e as pessoas participam de acontecimentos, afet-Ações e paixões.

Nesse caso, na escola, a individualidade é suspensa em confronto com o mundo, o que permite a ascensão das singularidades em relação àquele mundo escolarizado que tomará forma e fabricará efeitos de sentidos. Essas singularidades são, antes de tudo, tomadas pela experiência, pela atenção e pela exposição de suas particularidades rumo à formação a partir de um processo de *ensinoaprendizagem* que envolve o fortalecimento e espaçamento da diferença, já existente, pela expansão do conhecimento do praticante escolar como protagonista das ações pedagógicas. Como nas palavras de Alves (2015, p. 86-87), “[...] é preciso que nos coloquemos a ouvir/sentir/cheirar/tocar/provar (e também ver, por que não?) o cotidiano”, assim, compreender que a vida é interpelada pelas experiências cotidianas e são trazidas para a ambiência escolar, oportunizando o entendimento que há um *dentrofora* que baila com os entes presentes. O processo de *ensinoaprendizagem* continua sendo plural, público, indo além dos muros da escola e introduz a vida no mundo escolarizado. É um movimento extrovertido das singularidades estudantis.

À vista disso, quero enfatizar, mais uma vez, que isso torna possível, para a escola na medida em que consegue fazê-lo, explorar experiências com os estudantes, isso significa dizer que as vivências cotidianas *dentrofora* do *espaçotempo* escolar é tornada parte do mundo da escola e (in)forma o mundo. A escola, desse ponto de vista, partilha algo com o mundo existente e, dessa maneira, acrescenta algo nos cotidianos dos praticantes escolares e amplia o horizonte de conhecimentos e *saberes/fazeres*. Profana o currículo e produz afet-Ações *entre* os escolares. E, corroborando, mais uma vez, com Alves (2015, p. 87), “hoje, para se entender a escola, é preciso que estejamos dispostos a, inteiramente, mergulhar nessa realidade: dançando/ouvindo a sua música, sentindo os seus sabores e odores, tocando profundamente o seu tecido, bem como vendo o que ela mostra e não aquilo que queremos ver”. A partir da afirmação da autora, considero que as experiências singulares infantis apresentam intensidades e, não são apenas uma expressão que possa ser submetida à análise e interpretação, pois são assumidas no cotidiano da escola como afirmações de vidas plurais.

2.3 Além do feminino/masculino na escola

Os gêneros estão na escola pululando com a vida ordinária. Vivenciamos *entre o espaçotempo* escolar múltiplas e dinâmicas relações com as multiplicidades, práticas, desejos, parcerias, conflitualidades, tabus, subversões e invenções. E, também, convivemos com a crescente onda de negar as diferenças no âmbito da escola, inclusive temos relatos que existem alguns grupos nas sociedades que articulam entre as políticas públicas na tentativa de coibir as reverberações dos nomes que reconhecem e problematizam a presença das diferenças de gêneros na escola. Sobre o assunto, observemos o que Lopes, A., Oliveira, A. L. e Oliveira, G. G. (2018, p.7-8) acentuam:

As próprias estruturas das políticas educacionais, curriculares, das culturas escolares e dos discursos pedagógicos, disciplinares, midiáticos, políticos, sociais, religiosos e familiares que confluem, entram em conflito e são negociadas na vida escolar estão radicalmente atravessadas por padrões de demarcação de gênero e por lógicas de subjetividades engendradas e sexualizadas. [...] o cenário escolar é e tem sido, ao longo da modernidade, um dos espaços privilegiados de construção, reprodução, controle.

Em virtude disso, temos o polêmico debate sobre o termo “ideologia de gênero”, defendido por vários grupos reacionários, conservadores e transformados em Projeto de Lei (PL), com pretensões objetivas de controlar os currículos escolares, os modos de *ensinoaprendizagem*, os docentes e os discentes. Esses grupos conservadores declararam um ódio acirrado às lutas das minorias, em desfavor ao reconhecimento da diferença e o direito à igualdade de direitos das pessoas que não identificam seus desejos com os desejos da ordem dominante.

Nesse espectro social, também temos vivenciado a discussão do Projeto de Lei da Escola Sem Partido⁷⁰, o qual determina que professores e professoras entreguem aos familiares ou responsáveis pelos estudantes o plano de trabalho que ministrarão em sala de aula, determina, ainda, que “[são] vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos

70 Essa temática ganhou destaque no ano de 2014 com a aprovação de legislações municipais, estaduais e em tramitação na Câmara Federal, com o PL n. 867/2015, assim como no Senado, com o PL n. 193/2016. O objetivo é incluir, na Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o conceito de neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

estudantes” (BRASIL, 2015, PL 867, art.3º)⁷¹. Esse projeto é oriundo da ala liberal e conservadora da Câmara de Deputados de nosso país. Esses movimentos conservadores no Brasil, têm a ambição que prevaleça seus princípios morais em nome de uma maioria, extinguindo os sentimentos e os devires minoritários⁷². Hoje, o Projeto de Lei não é citado no Plano Nacional de Educação (PNE), mas, também, não existe qualquer controvérsia na sua aplicação. Não pretendo aqui fazer uma análise interna do projeto de lei citado, nem o processo de tramitação, mas destaco o apoio que essa ideia vem ganhando na atualidade, porque esse assunto se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais. Segundo o *site* da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei da Escola Sem Partido foi arquivado no dia 18 de julho de 2019. Miguel Nagib (advogado brasileiro, conhecido por ser fundador do chamado movimento Escola sem Partido) anunciou que o movimento seria encerrado em 1º de agosto devido à falta de apoio do presidente Jair Bolsonaro (sem partido).

No entanto, ainda existem os rumores desses dois projetos de lei (PL) circulando no meio escolar. Os discursos sobre gêneros e sexualidade entram abertamente ou clandestinamente na escola, pois são vivenciados pelos estudantes, seus familiares, docentes, gestoras e demais pessoas que habitam o cotidiano escolar e as práticas curriculares. O *espaçotempo* escolar é atravessado, cotidianamente, por políticas socioculturais, educacionais, curriculares que confluem e negociam algumas particularidades dos padrões de gêneros e produção de subjetividades que, por muitas vezes, estão em acordo com o pensamento hegemônico de controle e persuasão. O pensamento dominante delimita as regras, as normas, as expressões corporais, os gêneros, as sexualidades “socialmente aceitáveis”, ditando que prevaleça um “certo bem comum acima de todos”. O cenário escolar tem sido, ao longo dos séculos, o local de reprodução e controle dos corpos/almas em acordo com modelos dominantes e isso inclui as normatividades de gêneros e sexualidades. No entanto, *entre* essa

71 Justifica-se na pauta do Programa da Escola Sem Partido: “É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (PL 867/2015, p. 4).

72 Os devires minoritários são coletividades moleculares, composições ativas, um modo de vida que não se deixa aprisionar.

premissa temos, no *espaçotempo* da escola, gestos de deslocamentos e subversão aos paradigmas impostos.

É notável, quando se vivencia *entre* o *espaçotempo* escolar, o tensionamento em torno das discussões de gêneros e sexualidades com as crianças e os adolescentes, pois convivemos com as famílias, agentes públicos e movimentos conservadores que esperam que a escola, reconhecida por sua função de controle, inviabilize os afetos e os comportamentos ditos “desviantes”. Nos últimos anos, temos vivenciado a estigmatização sobre gênero e sexualidade na escola, pois grupos conservadores construíram um discurso opressivo e separatista em torno do termo “ideologia de gênero⁷³”, realizaram mobilização nacional por mídias digitais espalhando muitas *fake news*⁷⁴, resultando na coibição da discussão. O que ressaltam Lopes, A., Oliveira, A. L. e Oliveira, G. G.:

Ao procurar coibir ou mesmo proibir os discursos acadêmicos educacionais e pedagógicos sobre gênero e sexualidade sejam produzidos e/ou enunciados nos espaços escolares, tais movimentos tentam assegurar-se de que os discursos religiosos e morais tradicionais continuem a ser os discursos dominantes e os únicos referenciais para a estruturação dessa dimensão das subjetividades nesses espaços. (LOPES, A; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G., 2018, p. 9)

Nesses moldes, ao instituírem esse tabu sobre as problematizações das questões de gêneros, tais grupos sociais buscam legitimar uma idealidade em torno do certo/errado afirmados em discursos binários e heteronormativos, numa tentativa de invisibilizar as multiplicidades de experiências singulares, os desejos e as realidades plurais dos contextos escolares e sociais. Sim! Estamos vivenciando esse momento e somos desafiadas a problematizá-lo para o reconhecimento dos fluxos descontínuos que acontecem no dia a dia dos praticantes escolares, resistir e contestar as práticas de domesticação e controle dos corpos

⁷³ No ano de 2015, em audiência pública na Comissão de Educação sobre a inclusão da discussão sobre gênero e orientação sexual entre as diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014, os deputados que pediram o debate argumentaram que essa diretriz contraria a decisão do Congresso. Ao analisarem o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/14), os parlamentares retiraram a questão de gênero e orientação sexual do texto, por considerá-la inadequada ao ambiente escolar. “Se nós, deputados, eleitos legitimamente pela sociedade brasileira para legislar, decidimos não ter discussão sobre ideologia de gênero no PNE, não é competência de conselho ou de fórum decidir pela inclusão”, afirmou o deputado Givaldo Carimbão (Pros-AL), um dos que requereu a audiência. O deputado Professor Victório Galli (PSC-MT) também afirmou que quem tem legitimidade para elaborar as leis que regem o País é o Congresso. “O objetivo número 1 dessa discussão sobre gênero é destruir nossas famílias”, opinou. “As crianças estão vulneráveis nas escolas, onde está sendo violada sua sexualidade”, completou. “A natureza tem que ser respeitada. Com essa teoria da ideologia de gênero, os seres humanos vão diminuir, porque estão juntando barbudo com barbudo, mulher com mulher.” Fonte: Agência Câmara de Notícias.

⁷⁴ *Fake news* é um termo em inglês usado para se referir a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais.

e enfrentar, numa possibilidade de desconstrução, os supostos fundamentos considerados “verdadeiros”.

Esse desafio coexiste com as produções barulhentas que acontecem nas escolas, ou seja, com as conflitualidades insurgentes nos/dos cotidianos escolares, exigindo o reconhecimento das singularidades e das potências de vida. Nesse sentido, o filósofo Derrida explicita sua crítica em questionar a diferença sexual nos lugares onde geralmente é encontrada, e denuncia o falocentrismo imbuído em muitos discursos. Em sua obra *Esporas: os estilos de Nietzsche* (2013); com uma escritura incisiva, o filósofo rompe com o discurso dualista hierarquizado de masculino e feminino como polos que traduzem a diferença sexual. Para Derrida (2013), legitimar um polo em desfavor do outro favorece a continuidade dos pressupostos metafísicos e interfere no tratamento da diferença.

Na obra, Derrida instala o pensamento da diferença ontológica para as diferenças sexuais deslocando as propriedades ônticas. Desse modo, a diferença sexual, da ordem do ontológico, potencializa a própria diferença que passa a produzir a diferença que produz a diferença. Esse jogo de remetimentos vai além de um sistema binário, pois inscreve uma operação de rastros para “ir além” do sistema dicotômico, nas palavras do autor: “homem e mulher mudam de lugar, trocam sua máscara ao infinito” (DERRIDA, 2013, p. 81). Esse movimento duplo é precedido pelo ininterrupto movimento de diferenciação, sendo que a *différance* está presente nesse jogo de remetimentos, portanto, não é possível fixar posições nesse processo contínuo de deslocamentos⁷⁵. Para Duque-Estrada (2002), o pensamento de Derrida é necessário para nos conduzir a romper com o laço da dualidade entre masculino e feminino, nas palavras do autor:

Dentre as várias abordagens que Nietzsche oferece do feminino, uma rompe com o laço que ata masculino e feminino como polos que traduzem a diferença sexual. Esta apreensão descortina na economia sexual a possibilidade de uma lógica que não a da diferença enquanto oposição e tem como ressonância no âmbito do pensamento a requisição de uma abertura mais ampla e decisiva no tratamento da diferença. A comoção de um dos pares da lógica opositiva compromete toda a série em questão: atividade/passividade; matéria/forma; sensível/inteligível etc. (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 74)

⁷⁵ Deslocamento é um descentramento que se dá pela substitutibilidade do lugar central, e onde o centro passa a ser visto como um não-lugar em que ocorrem incontáveis substituições de signos (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 129).

Nesse processo de diferenciação, além de feminino/masculino, a autora Spivak (1997, p. 289) salienta: “não há prejuízo em admitir que não é apenas a produção da diferença sexual o que está sendo enquadrado aqui, mas sim a possibilidade de pensar a própria diferença”. Em se tratando de pensar a diferença, chamo a atenção para a questão da mulher no âmbito das relações sociais. A mulher sempre foi pensada a partir de parâmetros masculinizados, tal contexto teria sido construído em torno de uma estratégia de manter o poder nas mãos dos homens. A autora Spivak contesta essa aparição da presença masculina como projeção da verdade, operando pela chamada da mulher através do adiamento e do processo de diferenciação. O que resulta em,

Mudar a morfologia de um enredo, reconhecer que participamos da obliteração dos traços de sua produção, representar a cena do apagamento da grafemática - a biografia dela - do modo mais tosco possível. A angústia dessa nomeação será esta: se devemos pensar numa relação entre o sujeito da onto/epistemologia (nós mesmas, aproximadamente, nesta sala em Cambridge, ou Elaine Showalter, em Princeton) e o objeto da onto/axiologia (aquela mulher sem cidadania, nem sequer graduada nesse assunto, cuja historicidade não conseguimos imaginar além do caso de interesse humano da regulação do “sindicato feminino”); a esperança por trás da vontade política será que a possibilidade do nome seja finalmente apagada. Hoje, aqui, o que eu chamo ‘subalterno com gênero’, especialmente no espaço descolonizado, tornou-se para mim o nome ‘mulher’. Na busca de irredutíveis, após a experiência disciplinadora de me aproximar da pessoa que fornece esse nome imaginado, quero ser capaz de não lamentar quando desaparecer a possibilidade material do nome. (SPIVAK, 1997, p. 297, grifos da autora).

Saliente-se ainda que, mulher é um significante, e nós, mulheres, devemos pronunciá-lo, deslocá-lo, espalhar seus efeitos e condições de possibilidades na presunção de enxergarmos-nos como aquelas que nomeiam e não apenas as que são tão somente nomeadas. Esse gesto denuncia o pensamento falocêntrico e rompe com o sistema de oposição que o pensamento dogmático impõe, nos colocando numa perspectiva que, para Derrida, “o que está na herança da palavra e do discurso nos ajuda a recompor uma sistematização do pensamento, saindo do âmbito do discurso dominante” (MONTEIRO; TRINDADE; SOUZA, 2020, p. 2). Aqui me reporto a Nietzsche que vem, ao longo de suas obras, destacando o lugar da mulher (ou o seu não-lugar) em nosso sistema de relações sociais. No prólogo de *Além do bem e do Mal* ([1886, 1992]) explicita sua crítica:

Supondo que a verdade seja uma mulher — não seria bem fundada a suspeita de que todos os filósofos, na medida em que foram dogmáticos, entenderam pouco de mulheres? De que a terrível seriedade, a desajeitada insistência com que até agora se aproximaram da verdade, foram meios inábeis e impróprios para conquistar uma dama? É certo que ela não se deixou conquistar — e hoje toda espécie de dogmatismo está de braços cruzados, triste e sem ânimo. Se é que ainda está em pé! (NIETZSCHE, *Além do bem e do mal*, [1886] 1992, Prólogo)

As sociedades, há séculos, procuram pela verdade, anseiam pelo poder e a verdade, no entanto, a verdade sempre se esconde, escapa das tentativas de captura e consolidação. No texto nietzschiano, a mulher e a verdade estão entrelaçadas e rompem com as assertivas clássicas do eterno masculino. Em *Humano, demasiado humano* ([1886] 2000, Das coisas primeiras e últimas, §1), Nietzsche faz a seguinte pergunta: “como pode algo se originar do seu oposto, por exemplo, o racional do irracional, o sensível do morto, o lógico do ilógico, a contemplação desinteressada do desejo cobiçoso, a vida para o próximo do egoísmo, a verdade dos erros?” Nietzsche rompe com a naturalidade opositivamente determinada, rompe com a “verdade” tão procurada que, agora, só se diz enquanto plural. O mesmo questionamento vale para homem/mulher, masculino/feminino, macho/fêmea, pensados como opostos na tradição metafísica, o filólogo questiona e coloca sob suspense essa tradição prodígio, pensa sobre o fundamento último das coisas e faz críticas a “existência” de um mundo verdadeiro, a essência, a Deus, aos opostos. A filosofia de Nietzsche, oportuniza pensarmos na transvaloração de todos os valores, sendo assim, pensarmos na superação dos sistemas binários determinantes.

Nas considerações de Nietzsche,

A mulher quer ser independente, e com tal objetivo começa a esclarecer os homens sobre a "mulher em si" — este é um dos piores progressos no enfreamento geral da Europa. Pois o que não revelarão essas grosseiras tentativas de cientificidade e auto desnudamento femininos! A mulher tem muitos motivos para o pudor; há tanta coisa pedante, superficial, sabichã, mesquinamente arrogante, mesquinamente irrefreada e imodesta escondida na mulher. (NIETZSCHE, *Além do bem e do mal*, [1886] 1992, Nossas virtudes, §232)

A mulher, da qual Nietzsche fala, não é a mulher requerida pelo projeto moderno da sociedade, é uma categoria fictícia da razão sobre a mulher, uma representação a demonstrar precisamente o triunfo do dogmatismo filosófico clássico sobre a mulher europeia. E é justamente isto que Nietzsche crítica, não o feminino, mas sim a “idealização da mulher” pelo pensamento falocêntrico (tal qual apresentei no prelúdio deste texto), que teve como pressuposto retirar a mulher da carne e da terra, exaurir todo seu sangue, fogo e paixão, privá-la do corpo e do desejo feminino, transformar a mulher numa figura estética, em um adorno, em outras palavras: dogmatizar e controlar o poder e saber feminino. Assim, Nietzsche demonstra saber que não é possível falar da “mulher em si”, porque essa mulher não existe. O que existe é uma representação patriarcal do que é a mulher e do modo racionalizado dominante no mundo a tudo que se refere a mulher, pois idealizam o que “são as mulheres”, mas a sua verdade é fugidia. O que seria de fato dizer que, a verdade-mulher nunca existiu, o

que temos são perspectivas de pessoas (geralmente homens) que proferiram a ideia do que seja a mulher. “Nós, homens, desejamos que a mulher não continue a se comprometer através do esclarecer: assim como foi cuidado e atenção masculina para com a mulher que a igreja decretasse [que a mulher se cale na igreja!] (NIETZSCHE, *Além do bem e do mal*, [1886] 1992, Nossas virtudes §232).

Com efeito, a leitura que Derrida faz da mulher a partir de Nietzsche, destaco o seguinte: a) o abalo radical nas convicções estabelecidas acerca da mulher; b) a mulher não fixa uma identidade e sua verdade é a sua não-verdade; c) tanto a verdade como a mulher são plurais; d) o que é feminino desestabiliza: a ordem clássica das coisas, o que é pensado como verdade, a essência e a propriedade. Destarte, é a operação feminina que Derrida associa à escritura. Nesse sentido, entendo que Nietzsche, ao dissertar sobre a mulher, problematiza a ideia de “igualdade” entre o feminino e o masculino, no sentido de que ele não quer que a mulher se aproprie de caracteres masculinizados, mas que mantenham as suas diferenças. Pois, o que está em jogo é a operação feminina, o destoamento de muitos véus, já que o filósofo acentua a pluralidade das diferenças.

A operação feminina que aparece no pensamento de Nietzsche e Derrida, dança com as conflitualidades. Diz Derrida (2013, p.47), “como modelo da verdade, ela goza de uma potência sedutora que regula o dogmatismo, desbaratina e bota pra correr os homens, os crédulos, os filósofos [...] ela é uma potência de afirmação”. A “mulher em si” legitima seu estilo, reverbera o feminino *dentrofora* de um sistema falocêntrico, rompe com o dogmático a partir da verdade-mulher que nos é própria, apontando para as brisuras das discontinuidades do discurso dominante, colocando-se *entre* as fissuras potencialmente produtoras das diferenças. Nietzsche, pensador extemporâneo, para quem a razão é uma senhora cética e devotada que nos arrastou até aqui, avisa-nos que podemos cair no mesmo erro que os dogmáticos se não nos tornarmos mais livres dos preceitos filosóficos de uma linguagem tradicional. O filósofo alemão rasura as fronteiras de dominação e com isso cria novos espaços de produção de outros (im)possíveis, pois afinal, “não nos livraremos de Deus” enquanto ainda acreditarmos “na gramática” (NIETZSCHE, *Crepúsculo dos Ídolos*, A razão na filosofia, [1888] 2006, §5, grifos do autor). O referido autor nos mostra que a “razão” na/da linguagem performatiza sobre a realidade que continuamente atua na constituição das subjetividades, então, sustenta o compromisso em adotar novas maneiras de pensar os diferentes usos que podemos fazer da linguagem, tendo seus gestos de escrituras como

produção de efeitos de sentidos outros, diferente de um sentido oferecido e, quem sabe, outras realidades e, assim, que sejam realidades do outro, e não somente do eu ou do mesmo.

Nessa perspectiva, complementa Derrida (2013, p. 78),

Desde o momento em que a questão da mulher suspende a oposição decidível do verdadeiro e do não-verdadeiro, ela instaura o regime epocal das aspás para todos os conceitos pertencentes ao sistema desta decidibilidade filosófica, ela desqualifica o projeto hermenêutico postulante do sentido verdadeiro de um texto, ela libera a leitura do horizonte do sentido do ser ou da verdade do ser, dos valores de produção do produto ou de presença do presente - isto que se desencadeia é a questão do estilo como questão da escritura, a questão de uma operação esporeante mais poderosa que todo conteúdo, toda tese e todo sentido. A espóra estilística atravessa o véu, não o rasga para ver ou produzir a coisa mesma, mas desfaz a oposição a si, a oposição dobrada sobre si do velado/desvelado, a verdade como produção, desvelamento/dissimulação do produto em presença. Ela nem suspende, nem deixa cair o véu: ela delimita o suspense - à época.

A operação feminina desvia das determinações do falocentrismo, introduz oscilações enquanto indecidível e desfaz todo o fetiche que paira sobre ela - *entre o logos* e a teoria - resguardando-se para o deslocamento efetivo da lógica binária. O pensamento derridiano tem importantes contribuições a oferecer em torno das questões de gêneros, sua crítica ao pensamento patriarcal defende que a linguagem assuma um “estilo” feminino, um outro feminismo, com implicações socioculturais e singulares enquanto prática de desconstrução *entre* o jogo da linguagem. Assim, “o que se chama homem ou mulher são *différance*, ou seja, rastros de um adiamento de sentido” (MONTEIRO; TRINDADE; SOUZA, 2020, p. 3).

E continuam, os autores Monteiro, Trindade e Souza (2020, p. 3):

Derrida, ao propor a desconstrução do pensamento binário, coloca em questão a filosofia ocidental que por séculos vem tornando-se o que é a partir de uma filosofia da negação, ou se é homem ou se é mulher, masculino/feminino, bem/mal, entre outras dualidades que tomaram performances em nossos cotidianos. No entanto, ao pensar a desconstrução, Derrida discute a ideia de romper com as dicotomias que objetivam a vida a desenvolver a repetição do dia a dia e propõe uma nova maneira de viver/pensar a afirmação da vida enquanto produção de experiências/sentidos.

Desse modo, a mulher é estilo, afirmação de vida e vontade de potência, uma condição esporeante diante dos discursos falocêntricos manifestados na lógica do pensamento patriarcal. Como no texto de Madame Bovary, anunciado no prelúdio deste texto, a personagem de Emma é um elemento de variação que não se encaixa, escapa e se desloca dos padrões impostos ao corpo feminino de sua época. Seu inconsciente opera por conexões e agenciamentos com outros corpos, encontra o acontecimento e opera por diferenciação. O

devir-mulher escapa da padronização, fazendo com que a personagem Emma experimente a vida de outros modos, além do previsto. Para Deleuze e Guattari (1997a, p. 67)

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.

O devir-mulher consiste em pegar as partículas do que destoa da forma mulher (que é diferente da forma homem) e desmonta a figura da mulher, usa seus afetos e intensidades para escapar das identidades, ganha velocidade no processo e aumenta a sua potência de agir saindo da representação. Não se trata de imitação, porque não há modelos, é uma relação real para além de toda correspondência, pois o devir-mulher é um fluxo que escapa, que cria linhas de fuga na estrutura e faz verter desejos que antes estavam condicionados e canalizados. A ética do devir-mulher, move-se pelos terrenos de uma ética menor, mais solta, que resiste aos padrões molares e à castração.

2.4 Do silenciamento aos seus sons: relações de gêneros na escola

Em minhas vivências cotidianas em escolas, especificamente em escolas públicas, tenho constatado que as discussões sobre as relações de gêneros estão circulando *entre* os *espaçostempos* educacionais. É um cochicho aqui, um sussurro ali e lá estamos em meio a uma discussão de “o lugar do gênero” na sala de aula, performando corpos, regulando condutas, normalizando, controlando, separando, dividindo e hierarquizando muitas subjetividades. Nas palavras da pesquisadora, em estudos de gêneros, Guacira Lopes Louro (2000, p. 13), temos que:

As sociedades urbanas, no entanto, ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas à instituição e que esses ali permaneçam alguns anos. Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos.

A sociedade moderna e conservadora tem a escola como um dispositivo de controle e espera que seus anseios sejam atendidos.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. (LOURO, 2000, p. 14)

Observo que há uma linguagem curricular extremamente intimidadora e restrita para se referir a gênero e sexualidade na escola, geralmente influenciada por práticas conservadoras destinadas à hierarquização e à afirmação de sistemas binários de normatividades. Desse ponto de vista, os mecanismos regulatórios são reproduzidos por estruturas de poder e saber em formalidades com as instituições disciplinares, cuja função primordial é vigiar com maior eficácia para poder melhor dominar e controlar (LOURO, 2000).

Sob esse entendimento, o gênero é entendido como processo de desigualdade entre feminino e masculino, produzido discursivamente e normativamente, desse modo “o gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim, esse significado só existe em relação a outro significado oposto” (BUTLER, 2018, p. 31). Em acordo com o pensamento de Judith Butler (2018), entendo que os praticantes dos cotidianos são produzidos por meio de atos de fala que em sua função repetitiva, obriga e violenta os corpos/almas a espaços de inteligibilidade, de controle e de legitimação de discursos que ditam as regras conforme a lei dominante, ocasionando, dessa maneira, a obediência ao ritual que compõe os atos discursivos de persuasão. Nesse contexto, os corpos se produzem e se auto regulam. Para Butler, o corpo é constituído sob os efeitos da linguagem, no sentido de que a linguagem opera e faz, sendo assim, o corpo é feito e efeito, regulado e normatizado pela linguagem. Os atos de fala performatizam não somente o controle sobre aquilo que nomeiam, mas também constituem seus contextos possíveis (BUTLER, 2000).

Em outras palavras, atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. (BUTLER, 2018, p. 235)

Tenho observado na escola essa produção que Butler afirma em torno das relações de gêneros, tais como normas reguladoras das diferenças entre meninos e meninas, a partir de

uma imposição estrutural da linguagem, prescrevendo o gênero conforme a natureza dada ou de um determinismo cultural proeminente da essência que se faz presente. Essas concepções estão apregoadas nos currículos e nos modos de *ensinoaprendizagem* escolares por meio de práticas regulatórias. Também, sentimos na pele, nós, professoras da educação pública, que a lógica de sentido da normalização e o controle dos corpos confortam os discursos conservadores que pairam sobre a escola. Os discursos conservadores, não só atuam como controle do que podemos falar e ensinar em relação ao gênero, como também, “funciona como uma norma, uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (BUTLER, 2000, p. 110). Nesses limites, o corpo aparece como um meio passivo sobre o qual inscrevem significados históricos e culturais.

Desse modo, basta adentrar a um *espaçotempo* escolar para perceber, sentir, ver a produção e o governo dos corpos/almas infantis, objetivados por práticas e discursos falocêntricos de gêneros nos contextos das salas de aula, na fila, no pátio da escola, nos banheiros, nas brincadeiras na hora do recreio etc. As crianças estão sempre divididas em meninos de um lado e meninas de outro lado. Meninos podem ser isso e aquilo, enquanto as meninas, ainda precisam dar exemplo de “belas” e “boas moças”. Sim, o gênero é performativo e construído no comportamento e nas formas de pensamentos das crianças. O conjunto de normas institucionalizadas em um currículo escolar, por muitas vezes, legitima o discurso falocêntrico tendo como referência a heteronormatividade compulsória, estipulando como devem se comportar os corpos/almas infantis femininos e os masculinos. Tal ensejo acaba por oportunizar a precarização da vida, dado que as performatividades das crianças não são compreendidas ou mesmo não são respeitadas. Butler sinaliza que “a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2000, p. 111, grifos da autora).

A performatividade infantil, impõe sua singularidade frente às normas de gêneros e a sua constituição, seus corpos não se conformam completamente às normas pelas quais sua materialização é imposta (BUTLER, 2000, p. 111), e, também, rompe com a ideia totalizante de um futuro cultural homogêneo. A performatividade das crianças, quando visualizadas e até mesmo ouvidas, podem ser problematizadas com fins de criticar as normatividades, pois Butler afirma que as performatividades de gêneros apontam uma resistência crítica a todas as formas de confinamento de comunidades, sejam elas quais forem (BUTLER, 2018). Sendo

assim, a performatividade não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas (BUTLER, 2000, p. 121, grifos da autora).

O contorno que a definição de relações de gêneros na escola vem ganhando, nos últimos anos, é de fundamental importância sua problematização, pois estamos correndo o sério risco de que as discussões, em torno do termo “relações de gêneros,” passem a considerá-lo tema não-escolar. Portanto, no sentido de problematizar essa realidade, venho pesquisando uma espécie de criação, uma linguagem outra que surge em meio a todo o caos e intenta subverter os espaços instituídos. Ensaio uma tentativa de mostrar que existem outras maneiras de abordar temas polêmicos e impedir que se faça a sua extinção no currículo, a criminalização dos docentes e a inviabilização do comportamento e da criação infantil.

Para além de uma compreensão de currículo como dispositivo disciplinar, aqui o currículo é entendido como *espaçotempo* de aprendizagens incontrolláveis, advindas das astúcias, das falas, dos comportamentos informes e dos questionamentos dos discentes que, no *espaçotempo* da sala de aula, vivenciam muitos experimentos e trazem consigo muitas outras experiências do meio sociocultural que vivem. Atesto a dizer que: há um currículo vivível que se faz no cotidiano da escola e borbulha aprendizagens e experimentos outros, o qual abre a possibilidade de invenção cotidiana dos (im)possíveis nos *espaçotempos* das escolas. Mesmo com todas as maneiras de disciplinarização, há sempre espaço para o inesperado e encontros com a brisura, isto é, a produção da diferença que embora se contraponha ao que está instituído, coexiste com ele (DERRIDA, 1973). Nessa perspectiva, a relação binária das singularidades homem/mulher pode ser problematizada questionando a efetividade dos “gêneros inteligíveis”. Os “gêneros inteligíveis são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2018, p. 43). Por isso, é importante que temas em torno das relações de gêneros sejam discutidos nas escolas se quisermos desconstruir a lógica binária de repetição de normas opressivas que dificultam a vida de tantas pessoas.

As vivências, as experimentações, as discussões de gêneros têm marcado as salas de aula, pois produzem diferenciações *entre o espaçotempo* escolar e compõem *entre* as estruturas do currículo. Inclusive, as ilações em torno do termo “relações de gêneros” me chamaram a atenção por constar de maneira simbólica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aparecendo relevantemente na disciplina de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), especificamente, no 9º ano. Diante de tal cenário, suscitaram algumas questões: Quais as concepções de gênero estão expressas na BNCC?

Quais possíveis silenciamentos sobre estas temáticas ressoam neste documento oficial? Quais subsídios a BNCC oferece aos docentes e discentes para o trabalho com estas temáticas no ambiente escolar?

A BNCC é um documento referencial único para todas as escolas do Brasil, englobando todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este documento não é um currículo, mas uma ferramenta para formulação do currículo nas escolas brasileiras, respeitando as particularidades sociais, regionais de cada uma (BRASIL, 2017). Tendo a BNCC em mãos, procurei pelo tema gênero, com o objetivo de compreender quais concepções gravitam em torno desse termo na mencionada peça documental e, em que medida, esse documento oficial subsidia a prática docente, no que se refere a essa temática. No documento, pesquisei ainda as seguintes palavras-chave: diversidade sexual, sexualidade, preconceito, orientação sexual, educação sexual. A escolha de tais palavras possibilitariam encontrar informações que levariam a algum entendimento sobre relação de gênero no documento no intuito de obter informações sobre os aspectos sociais, culturais, biológicos, históricos, corporais etc. No entanto encontrei apenas concepções sobre sexualidade e gênero.

O tema *sexualidade* o encontrei na seção destinada às Ciências da Natureza, especificamente, ao componente curricular Ciências, sendo que está ausente nas demais áreas do conhecimento. Além de situar a sexualidade dentre as competências das Ciências da Natureza, para os anos finais do ensino fundamental, o documento oficial associa a sexualidade a conceitos vinculados à saúde e à qualidade de vida, como pode ser observado no excerto a seguir:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde. (BRASIL, 2017, p. 327)

A sexualidade é apresentada em sua dimensão biológica, na qual são salientados conteúdos vinculados à anatomia e à fisiologia da reprodução humana. A aparição do termo gênero está relacionada ao viés biológico, tomando os signos gênero e sexo como sinônimos, suas implicações para o trabalho docente significa a naturalização do binarismo homem/mulher e da heteronormatividade. Quanto aos outros temas, que de certa forma estão relacionados às questões de gêneros, observei o silenciamento no texto do documento oficial. Desse modo, constatei que a BNCC silencia quaisquer discussões em torno das relações de gêneros, o que facilita a manutenção do binarismo hierárquico no ambiente escolar e, consequentemente, a legitimação do falocentrismo.

Por isso, minhas investidas em problematizar essa realidade é, pois, um desafio para nós, educadores e educadoras construirmos novos formatos escolares para dinamizar os processos de *ensinoaprendizagem* que tenham como objetivo romper com a lógica da homogeneização. Sinto em minha vida professoral a necessidade de mostrar as acontecências produzidas *dentrofora* do currículo, como também visibilizar as criações infantis das relações de si e com os outros, suas vivências insurgentes *entre* os discursos que nos afligem, na possibilidade de criarem outros discursos. Nessa perspectiva, as crianças têm a oportunidade de mostrar as suas habilidades de enfrentamento aos ódios que entristecem a vida e, nesse movimento, podem evidenciar os aprendimentos crianceiros condizentes com a afirmação da vida e, ainda, anunciarem a vontade de potência infantil na tentativa da desconstrução dos caminhos consolidados e opressivos.

A vontade de potência, já anunciada por Nietzsche (2011), é “[...] o esforço para triunfar do nada, vencer a fatalidade e o aniquilamento”, como a vontade de ultrapassar e ir sempre mais adiante, é assim a “[...] a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida. É vontade de mais” (NIETZSCHE, 2011, p. 104). A vontade de potência é um eterno vir-a-ser, a pulsão na transvaloração dos valores éticos e morais consolidados, e criação de outras condições de possibilidades. A vontade de potência infantil condiz em buscar brechas para experimentar saídas de uma estrutura dogmática, isso ocorreu na pesquisa, na época em que o termo “ideologia de gênero” tinha como premissa aplicar várias estratégias de controle dos *espaçostempos* escolares e impedir qualquer trabalho pedagógico que envolvesse gênero e sexualidade. Em vista disso, o movimento da pesquisa desenvolvida foi uma criação subversiva aos tempos sombrios em que vivemos, pois traz em sua tessitura a intenção de afirmar possibilidades de intervenção nas práticas de repetição inseridas na

escola. Vejo, na performatividade infantil, a possibilidade de contestar algumas sobreposições de discursos opressivos

2.5 Esquizografias das singularidades infantis

A investidura em esquizografar foi uma aposta no intempestivo, inserção de possibilidades outras no caos que produz densidades e des-identidades em nome da singularização que opera por forças de velocidades, lentidão, latitudes e longitudes. Propõe seguir outros fluxos, para além do que a estrutura dogmática nos impõe, readaptando, reescrevendo, desterritorializando e reterritorializando em outras direções, formando compostos de linhas desestratificadas como máquinas de guerra combativas ao aparelhamento do curso dominante em desfavor a maquinaria opressiva, desconstruindo estruturas engessadas. Escriturar esquizografias não é um mero ato de copiar, mas de experimentar e produzir a novidade no cotidiano, corporificar desvios, resistir as tiranias e os microfascismos que existem em nós e no mundo. Assim, zigzagueando por diferentes caminhos, a esquizografia atua e atualiza os corpos/almas rumo à criação de uma leitura-escrita que reverbera acontecimentos, traduz experimentos e a produção da diferença.

Por assim dizer, a tradução faz parte desse movimento esquizografemático e, nesse movimento, currículo e didática estão imbricados,

Didática e currículo estão articulados a uma teoria criadora; e que por isso, não são guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir. Poética experimental, que produz efeitos pedagógicos e epistêmicos, contrários ao cientificismo estruturalista, de vocação positivista; e que se operacionaliza como estratégia contra a manutenção dos dogmatismos, sendo inseparável de uma transformação das relações interculturais, propiciadora de encontros e de intercâmbios linguísticos. (CORAZZA *et al.*, 2015, p. 321)

As esquizografias são criadas a partir de textos e levantam questões éticas, estéticas e políticas acerca das singularidades do tradutor e das relações entre a subjetividade e a alteridade advindos de suas vivências. Nessa ação, por meio de autoria criadora, estão entrelaçados o currículo e à didática como discursos socioculturais afirmativos, por insurgir efeitos de sentidos próprios de si, não sendo conduzidos pelo existente. Por isso, “a tradução percorre as oficinas como um dispositivo, cuja natureza é constituída pela transcrição de perceptos e afectos” (CORAZZA *et al.*, 2015, p. 321). Nesse viés, a esquizografia contempla

o currículo de maneira instituinte, metamorfoseando suas particularidades para a constituição de um currículo movente, cotidiano e profano; o que converge a didática numa *DidáticaArtista*, aberta a mudanças que privilegia o campo da experimentação, ao modo como concebe Corazza (2013, p. 204), esse experimento “localiza a didática como resultante dos atos de criação pedagógica; e, ao mesmo tempo, como meio em que a própria pedagogia funciona, ao atualizar-se em currículo”.

A partir disso, as esquizografias constituem um modo outro de criar sobre os textos originais, compõem leitura-escrita de vida, devires, promove fugas e irrupções afirmativas. Respeitando as multiplicidades, a esquizografia “mescla o que nos passou, o que nos afeta e os mundos possíveis por construir” (CORAZZA *et al.*, 2015, p. 322), joga com os receituários de pedagogização confinantes, os quais reivindicam controle e regularidades nos processos de *ensinoaprendizagem*; constrói dobras didáticas no plano de imanência da sala de aula, visando composições com o currículo do/no/com o cotidiano.

Corroborando com Corazza (2013, p. 207), a esquizografia tem resultâncias,

Associando obras, autores e tradutores, em devires de mutação das culturas, favorece culturas do dissenso. Reinventando significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, cria novas linhas de saberes, sentires e fazeres. Realizando atos minoritários de rupturas e consonâncias, instala-se em regiões desconhecidas de problemas. Revelando aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento, transforma momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações.

O movimento didático da esquizografia parte de clichês - sentidos e interpretações dogmáticas - rasura o senso comum através de um conjunto operatório de grafias singulares, não-representativa, não-ilustrativa, não-interpretativa; segue por devires ao produzir linhas de fuga sobre o certo/errado na busca de um não-consenso. Nesta zona de indiscernibilidade e indeterminação produz novas vivências relacionais entre estudantes e professoras, “torna notáveis ideias já criadas e vivifica currículos” (CORAZZA, 2013, p. 207). As crianças, leem e escrevem, sem nenhuma dívida com os significantes deterministas, sem nenhuma pretensão de verdade, sem cultuar nenhum ídolo dado, escrevem seus pensamentos ... pois, sobre o nada elas têm profundidade (BARROS, 2010, p. 7). E assim, produzem a escritura de si. O que não se trata de uma verborragia ou mero estilo, pois suas astúcias carregam uma variedade de sentidos que se situam no âmbito das tensões de forças no processo do acontecer. Dessa forma, ao invés de produzir “belas” leituras-escritas condizentes com a inteligibilidade confessa, a atenção se volta para as conflitualidades *entre* as forças do processo no/do jogo da

diferenciação. A intenção, ao criar esquizografias, foi a de agitar as moléculas das estruturas engessadas por uma linguagem dogmática e enfatizar, em um sentido didático, as pluralidades, as tensões, as resistências que pormenorizo a seguir.

2.5.1 Sinuosidades infantis: o devir-criança⁷⁶

Figura 10. Oficina CineDidática da Tradução 1: Heroínas do ano



Fonte: <https://m.youtube.com>

Não podemos duvidar da força e inteligência das meninas.

Jiren Full Power, 11 anos

Meninas são boas super heroínas.

Monkayse Linda, 10 anos.

Meninas super heroínas fazem sucesso.

MC Lexa, 10 anos.

Meninas são poderosas.

⁷⁶ Oficina CineDidática da Tradução, realizada no dia 09 de maio de 2019.

Arto, 11 anos.

As mulheres podem ser o que elas quiserem.

Aquaman, 10 anos.

Estes atos minoritários das crianças, alçam a ruptura com o falocentrismo imbuído socioculturalmente em suas vivências *dentrofora* da escola, as crianças inventaram para si, a partir de suas experiências singulares, esquizografias que tecem e destecem seus sentimentos e afecções com o meio em que vivem. Demonstraram a experiência de sua escrita, enquanto acontecimento e ruptura com a história hegemônica. Nas palavras do filósofo e pesquisador Kohan, “é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2007, p. 94-95). As crianças, intentaram a ruptura com o jogo da normalidade, afirmaram-se enquanto potência criadora de outras “verdades” ao apresentar seus deslimites, ou seja, o que está em jogo não é o que deve ser, mas o que pode ser. Ao assistirem o filme de curta-metragem, desfizeram-se de preceitos idealizados em um discurso dominante de opressão e serviram-se do devir-criança, não imitaram, não reproduziram um modelo ou assimilaram, na contramão de um enredamento, se puseram num impetuoso movimento de devir.

Para Kohan (2007, p. 95),

O devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção própria. Um devir é algo sempre contemporâneo, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de um mundo.

O devir é o encontro com outros caminhos, é percorrer trilhas e explorar a novidade enigmática da infância, considerando as sinuosidades de suas vivências, pois para as crianças tudo é novidade, tudo pode ser produzido, pois se movimentam atentos e criativos. A potência do devir-criança está na habilidade em inventar cenários, *espaçostempos* singulares, momentos individuais e coletivos. A criança age desordeira e inquietante sobre tudo que já sabemos e suspende completamente a nossa segurança. “Uma criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 81). Assim, no devir-criança, encontramos os agenciamentos com o meio, com os objetos e as coisas que coexistem em seu *espaçotempo* de

acontecências. Seus agenciamentos são linhas de fuga e forças que se abrem à criação de outros (im)possíveis.

O devir-criança assenta uma involução criadora, “onde a forma não para de ser dissolvida para liberar tempos e velocidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 48), desse modo, as crianças usaram da inventividade para se posicionar de maneira leve, sem deixar capturar (quando podem) por discursos, formas e forças molares. Para além de todas as coisas prontas e dadas por ordem de discursos dogmáticos, na oficina 1, as crianças escreveram de forma afirmativa as traduções de seus pensamentos em relação ao tema apresentado por meio do filme de curta-metragem. Ao modo que sinaliza Campos (2015, p. 2), a tradução crianceira aponta “para o caráter menos perfeito ou menos absoluto (menos estético, poder-se-ia dizer) da sentença, [...] toda tradução é crítica”. A criticidade na tradução crianceira, explicitada nas esquizografias, intentou subverter a imposição construída historicamente e socialmente por regimes de verdades legitimados na heteronormatividade, nos valores morais e ideais falogocêntricos, ou seja, a verdade-homem. As crianças demonstraram que há a possibilidade de “desver” o mundo racionalizado por políticas ontológicas falogocêntricas por meio da criação de microrresistências que fundam microliberdades no cotidiano da sala de aula.

Assim, *entre* a pretensão da política ontológica falogocêntrica reside a premissa de que corpos não se renderam a uma extensão da política universal e reclamam por atitudes e posicionamentos que diferem dos lugares instituídos historicamente pela falta de políticas de inclusão e afirmação. Os infantis traduziram seus pensamentos enfatizando a arte de sentir, ler, escrever e, assim, literaturizaram a ciência com novas coisas, dizeres, saberes e sentires.

Literaturizar a ciência seria isso, produzir uma escritura outra, conforme Alves:

[...] é preciso outra escrita para além da já aprendida. Há assim, outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa mais ser chamada de ‘escrita’; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar. que diga e desdiga, que construa outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. (ALVES, 2015, p. 144-145, grifos da autora)

Então, é possível trazer as vivências cotidianas para o enredo da vida e fornecer ao discurso científico a potência criadora da arte do vivível e do vivido. É necessário incorporar os dizeres, os sentires, os fazeres e “os restos da vida” nos currículos escolares, na intenção de formar um discurso que não seja linear, nem progressivo. Podemos literaturizar a ciência com contos, cheiros, sabores e saberes cotidianos de nossas vivências, ditas e escritas por pessoas

comuns, assim como fez Nietzsche em seu *Zaratustra*. A obra do filósofo da suspeita, *Assim falou Zaratustra*, escrita entre os anos de 1883-1885, é um livro que repercutiu, mundialmente, sua crítica aos valores e ideias da sociedade moderna. Em suas narrativas *Zaratustra* expõe sua crítica,

Eu caminho entre os homens como entre pedaços de um futuro: aquele futuro que enxergo. E este é todo o meu engenho e esforço, eu componho e transformo em um o que é pedaço, enigma e apavorante acaso. E como suportaria eu ser homem, se o homem não fosse também poeta, decifrador de enigmas e redentor do acaso? (NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*, [1883-85] 2011, Da redenção)

Zaratustra aponta para outros caminhos (im)possíveis e demonstra que é permitido literaturizar a ciência com conhecimentos e sabedorias comuns, a partir dos aprendimentos, das criações e das sensibilidades das pessoas anônimas. Como diz a autora Corazza (2013), a partir das artistagens inventivas dos participantes da pesquisa é viável a fabricação de novos sentidos e conhecimentos. Nessa sequência, a arte de produzir a escritura é uma tarefa árdua e reveladora de sentidos que apresenta a possibilidade de produzir a fuga e a resistência às tiranias. É preciso considerar que há um devir-criança em que o “acontecimento não se esgota, pois é imaterial, incorporeal e virtual” (CORAZZA, 2013, p. 20). Em suma, no acontecimento de suas vivências, as crianças leem e escrevem por processos indefinidos, transpondo no papel as manifestações das suas singularidades e reflexões sem Eus. Forçando-nos a abandonar as velhas e confortáveis lentes da modernidade, nos obrigando a pensar de outros modos as significações, os espaçamentos da linguagem, os efeitos de sentidos e os processos de diferenciação; a escritura infantil aspira imagens de pensamentos que desconstrói e afeta aquilo que já sabemos.

2.5.2 Rasgar o caos⁷⁷

⁷⁷ Oficina *CineDidática da Tradução 2*, realizada no dia 14 de maio de 2019.

Figura 11. Oficina CineDidática da Tradução 2: O sonho impossível (ONU).



Fonte: <https://m.youtube.com>

Os homens poderiam se importar mais com as mulheres e, também, fazerem o serviço de casa.

Fire Crow, 10 anos.

Na minha opinião, os homens têm que colaborar com as mulheres no serviço de casa. Acabar com o machismo.

Jake Risonho, 10 anos.

Não concordo que as mulheres tenham que fazer todo o serviço de casa sozinhas.

MC Lexa, 10 anos.

Concordo com o sonho da mulher, onde todos também faziam o serviço de casa e cuidavam do bebê. Tem homem que acha que não deve fazer nada em casa porque é serviço de mulher, mas eu não acho que tem que ser assim, na minha casa eu tenho minhas obrigações.

Bob Esponja calça quadrada, 10 anos.

No vídeo a mulher sonhava que todos de sua família ajudavam no serviço de casa. Eu concordo com o sonho, em casa todos tem que fazer alguma coisa.

Neimar XK9, 10 anos.

Certo que uma coisa que anima na educação é a capacidade de criar momentos que nos tire das trevas do conhecimento alicerçado em ideais conservadores e nos dê a possibilidade de experienciar novos atos na escola. A experiência em gestos, nos permite libertarmos de certas verdades, de modo a deixarmos de sermos o que somos, para sermos outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2014, Apresentação). As crianças, a partir de suas vivências, criam outras concepções sobre o estado das coisas, olham para o abismo do caos com olhos especulativos, não odeiam o caos, até porque não sabem de seus ideais, enfrentam o caos por sentir por ele profunda atração. “O caos são variabilidades infinitas cuja desaparecimento e aparição coincide. São velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem, sem natureza e nem pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237). No acontecer cotidiano de nossas vivências, o caos se forma nos chicoteando por todos os lados, age sobre nossos pensamentos e impõe ideias e ideais sobre nossos movimentos e modos de pensar, por isso, por muitas vezes, “queremos tanto agarrarmo-nos em opiniões prontas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237), afinal, é mais confortável se deixar levar pelos rumores do caos do que questioná-lo, agir sobre ele e até mesmo problematizá-lo.

O caos tem como propósito impedir a fantasia, o delírio, a loucura, a capacidade crítica e criativa de produzir, por isso é necessário construir planos sobre o caos, rasgar o caos e mergulhar em seu firmamento, atravessá-lo e trazer do caos variedades que não constituem uma reprodução dos discursos, dos objetos e das coisas, mas escritura sentimentos, saberes e fazeres sobre o plano traçado e forma uma composição de multiplicidades que não se deixam capturar. “Trata-se de sempre vencer o caos por um plano secante que o atravessa” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 239). As crianças vivenciam o caos no cotidiano da sala de aula, pois há uma ideia científica instituída sobre o que aprender e como se comportar, elas entram nesse abismo vertiginoso escolarizado e nos surpreende com algo novo. Os praticantes escolares trazem consigo suas vivências encarnadas, encaram o abismo e lutam contra o caos que tenta a todo momento dominar. Conforme alerta Deleuze e Guattari (2010, p. 239, grifos dos autores), “diríamos que a luta *contra o caos* implica em afinidade com o inimigo, porque uma outra luta se desenvolve e toma mais importância, *contra a opinião* que, no entanto, pretendia nos proteger do próprio caos”. Por assim dizer, há uma produção no caos que tenta a todo momento controlar os movimentos; mas, também, há as controvérsias que resistem à imitação, à reprodução e à proteção oferecida pelo caos.

Dessa maneira, as crianças, nas oficinas de transcrição, capturaram aprendimentos sobre o caos para a formulação de pensamentos outros através das sensações, dos afectos e dos perceptos emanados pelo recorte no caos. As crianças cintilaram o processo pedagógico desenvolvido nas oficinas de transcrição com seus escritos subversivos, rompendo com o pensamento de um lugar fixo e determinado. Em processo de fuga, orientaram-se por linhas horizontais em variações inseparáveis, conectadas umas às outras para terem consistência ao atualizar o acontecimento.

No acontecimento da oficina, as crianças reverberaram outras posições, ao que Derrida (1973) nomina de um duplo jogo que ocorre mediante dois momentos, a saber: a inversão e o deslocamento:

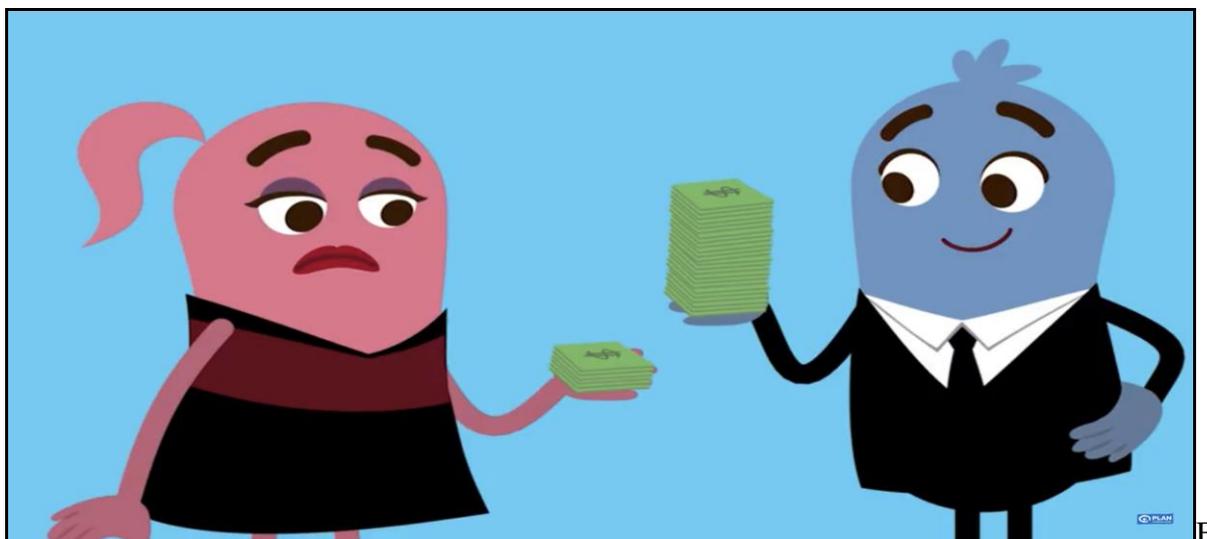
No momento da *inversão*, aquilo que é recalcado, reprimido, abafado, marginalizado pela filosofia é colocado em destaque. Dá-se, assim, em um primeiro momento um olhar especial à escrita, ao significante, à mulher, à loucura etc., em detrimento de tudo que foi defendido pelo falo-logo-fonocentrismo: a fala, o falo, a razão, o significado etc. No entanto, o real intuito da *desconstrução* é o *deslocamento* das oposições para além da dicotomia da metafísica dualista. Na verdade, se há, em um primeiro momento, uma certa ‘aposta’, no feminino, na escritura ou em qualquer um dos polos esmagados pela tradição, isso se dá em razão de este polo ser justamente a possibilidade de se romper com a polaridade. (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 20, grifos meus)

A partir das assertivas do autor, considero que Derrida supõe que o duplo jogo, mobilizado pela inversão e o deslocamento, está para além do binarismo numa tentativa mesma de “transformar a estrutura do hierárquico” (DERRIDA, 2013, p. 57), oportunizando a produção da diferença e o fim das oposições, pois se a estrutura oposicional é metafísica, a relação da metafísica com seu outro não pode mais ser de oposição (DERRIDA, 2013, p. 86), senão, cairíamos na armadilha do pensamento metafísico. Sob este prisma, Derrida nos incita a pensarmos para além do dualismo fálico e considerarmos a possibilidade de lidar com a ausência da verdade masculina. Com efeito que, “é nesse sentido que a desconstrução só é possível por meio de tomadas de posições, de um posicionamento frente aos fatos, aos textos, momentânea e singularmente, uma posição de cada vez: sem tomar partido; sem isso ou aquilo ou, pior ainda, *isto versus aquilo*” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 21, grifos meus). Derrida, ao propor a desconstrução do pensamento binário, traz à pauta a vida ocidental que secularmente vem agindo sob os efeitos do discurso falocêntrico, a partir de uma negação performatizam que ou se é homem ou se é mulher. Ao pensar na desconstrução, Derrida traz à tona a ideia de romper com as dicotomias que objetivam a vida e sugere fazer justiça à alteridade e ao outro sempre escapa.

Diante disso, as esquizografias produzidas pelas crianças, subverteram a posição destinada a meninos e meninas enquanto seres individuados e subjetivados por discursos falocêntricos. As crianças rearticularam o horizonte simbólico das posições dadas, produziram a diferença em seus atos de pensar, ao expor seus sentimentos e criaram dissidências para além do que lhes foi ensinado. As crianças, as mulheres, os loucos “nos descortinam possibilidades nas quais habitualmente não cremos, quando se eleva tal voz de contralto, profunda e poderosa” (DERRIDA, 2013, p. 26), pois ao problematizarem os filmes, as crianças passaram de meros consumidores passíveis de uma moral pregadora, imbricada em relações de poder, que contempla o binarismo homem/mulher, e criaram *entre* essa linguagem ao assumirem o papel de autores críticos. No acontecimento da oficina de transcrição, realizaram a tradução diferencial do pensamento crítico, artístico, filosófico e científico por ressoarem a tradução de seus pensamentos (CORAZZA *et al.*, 2015).

2.5.3 Exorbitâncias

Figura 12. Oficina CineDidática da Tradução 3: O desafio da igualdade (ONU)



Fonte: <https://m.youtube.com>

As meninas podem brincar de bola e os meninos podem brincar de boneca. Têm os mesmos direitos.

Aquaman, 10 anos.

No trabalho, às vezes, os homens fazem o mesmo serviço que as mulheres e ganham mais do que elas. Eu acho errado.

Bob esponja calça quadrada, 10 anos.

Muitas pessoas acham que têm coisas que são só para homens, mas não é isso. E, também, tem muitas mulheres que trabalham mais e ganham menos. Por exemplo, minha mãe trabalha mais que meu pai e ganha menos que ele.

Fire Crow, 11 anos.

É preconceito com as mulheres achar que os homens são melhores. As mulheres podem fazer as mesmas coisas que os homens. Homens e mulheres podem ter os mesmos direitos.

Aladin, 10 anos.

Meninos e meninas têm que se respeitar.

Goku, 10 anos.

Meninos e meninas têm que ter os mesmos direitos, pois muitas meninas sofrem abusos na infância. Meninos e meninas podem aprender a dividir os brinquedos, as brincadeiras e os materiais da escola.

Mc Bella, 10 anos.

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais profundos desejos (BARROS, 2010, p. 347). As crianças desarrumam a linguagem quando inserem em seu discurso as brechas, o corte e a enunciação do que difere do *logos* metafísico imposto por certas posições da linguagem. É um posicionamento que, também, reconhece que seu lugar não é dentro e nem fora da linguagem, mas está na própria indecidibilidade da linguagem, assim o pensamento vivencia a linguagem imposta e vê na própria linguagem a possibilidade da escritura. Esse pensamento crítico e de resistência denuncia o privilégio do *logos -fono- falo- logocentrismo*, o que, nesse contexto, expõe os motivos para abandonar o uso e as explicações apenas por meio da razão. Segundo Derrida, a racionalidade que comanda a escritura, “não é mais nascida de um *logos* e inaugura a destruição, não a demolição, mas de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação do *logos*, em especial “a significação de verdade”. (DERRIDA, 1973, p. 13). Em concordância, o autor Haddock-lobo (2008, p. 79) chama a atenção para a exorbitância, ou seja, ex-orbitar todas as significações que giram em torno de uma verdade

que afirmam todos os centrismos denunciados por Derrida. Nesse sentido, disseminar sentidos outros é um dos objetivos para uma ação exorbitante, que se exproprie de uma linguagem determinante em torno de qualquer presença (a verdade, o *logos*, o homem etc.). O que faz sentido dizer que a desconstrução não se trata de desfazer de toda a linguagem e a história que circundam nossas vivências, o que se pode fazer é agir *entre* essa estrutura, pois em acordo com Derrida (1973, p. 16), “trata-se inicialmente de pôr em evidência a solidariedade sistêmica e histórica de conceitos e gestos de pensamento, que, frequentemente, se acredita poder separar inocentemente”. Desse modo, contestar e resistir à manutenção de uma estrutura ambivalente, assumindo outras posições que ofereçam a possibilidade de pensar diferente do que vem sendo pensado há séculos. As assertivas derridianas dispõem a “[...] não renunciarmos esses conceitos é que eles nos são indispensáveis hoje para abalar a herança de que fazem parte” (DERRIDA, 1973, p. 16).

Assim, a escritura que antes era compreendida como totalidade e uma presença eterna, passa a ser entendida como uma referencialidade aberta à diferenciação dos *saberesfazeres*, das manifestações da vida e da linguagem e que, por isso, não possibilitam nenhuma totalidade, remete-se à diferença completamente outra que a do *logos*. Desta maneira, posso dizer que as escrituras infantis desnudam e distinguem a superfície da linguagem estoica, destacando-se como “operações originárias” (DERRIDA, 1973, p. 23). Essas operações originárias são as ações que criticam a metafísica, utilizando de um certo estilo de texto, inscrições e proposições, não está agregada ao *logos* e a verdade. E, por conseguinte, liberta as significações de sua dependência ou referencialidade ao *logos* e assume o rastro como uma operação originária que não tem compromisso com o sentido, nem com a verdade e não deixa se apreender, pois está além de qualquer compreensão de um modo ontológico.

Não há essência do rastro, sendo ele apenas efeito de um sistema de diferenças; só há diferenças, ou seja rastros de rastros, e esta diferencialidade não se encontra em nenhum lugar determinado, seja ele empírico ou transcendental, não há mais espaço nesse pensamento para nenhuma originalidade ou privilégio da consciência ou da voz, [...] não se pode mais falar de um ‘dentro’ ou um ‘fora’ da linguagem, pois estes termos nada mais são que rastros, sem identidade a si e sempre dependendo um do outro para constituírem sua ilusória identidade. (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 67-68, grifos do autor)

A linguagem tece na diferenciação um sistema de rastros que configuram um sistema linguístico e suas referências na própria escritura, o que no projeto gramatológico Derrida afirma que “o sistema *econômico de rastros* começa a ultrapassar a extensão da linguagem” (DERRIDA, 1973, p. 10, grifos meus). Não é um discurso contra a metafísica, mas

corporifica a criação de uma outra linguagem falando o mesmo idioma *entre* os preceitos da metafísica, escrevendo novos textos, sendo lidos por leitores astuciosos e abertos para a novidade do mundo, advertindo que a escritura não está sujeita ao *logos* e as formas de representação. Dessa forma, a escritura infantil não esconde a fissura constitutiva da diferença e intenta subverter o trabalho político da normatividade amparada na manutenção de um *logos* fundacionista e performativo. Os exercícios realizados nas oficinas *CineDidáticas da Tradução*, articularam com a desconstrução da normatividade que trabalha para sustentar ideais sociais e epistemológicos falocêntricos. Os escritos infantis, tanto constrangeram como produziram dinamismos teóricos e literários como forma de liberar a diferença que constitui suas singularidades e suas performatividades.

Ex-orbitar algumas ordens de discurso é necessário quando temos agentes de enunciação, atuando na esterilização das diferenças e no apagamento das multiplicidades de vivências que habitam o cotidiano. A discussão de Butler sobre a normatividade, salienta que há na própria linguagem o desejo de uma diferenciação sexual que seja de certa forma imposta. Isso ocorre porque o gênero é socialmente e historicamente produzido por inúmeros discursos fundamentalistas que afirmam os modos de *ser* e *estar* no mundo (BUTLER, 2018). Ao insistir que gênero é uma norma performativa e persuasiva, a autora afirma que não “apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (BUTLER, 2000, p. 110). Assim, os corpos são demarcados desde o nascimento por políticas ontológicas, sociais, históricas, geográficas e culturais, atualizadas por múltiplos mecanismos pelos quais as performatividades de gêneros atuam no interior das relações plurais. Vivenciamos essas performatividades no *espaçotempo* da escola e da sala de aula, então é preciso atentar-se para os indícios de um currículo e de uma didática politicamente inteligível. Ferozmente, precisamos de movimentos de performatividades subversivas que ofereçam condições de possibilidades para que a vida ecoe suas diferentes manifestações, a começar pela desconstrução de práticas performativas que entristecem o cotidiano.

As esquizografias infantis configuram movimentos que impulsionam o pensamento a examinar as normas que controlam as possibilidades de vidas e como são constituídas, oportunizam pensarmos como as implicações criancieiras reconhecem a prática e a exploração de outros estilos que possam ser criados a partir do que o próprio jogo de significações criam, pois se há um jogo, trata-se de permitir que possa expandir outras ontologias. As traduções infantis tencionaram a ideia de inserção de práticas pré-estabelecidas e apresentaram um

exercício de subversão a ordem - atuaram *entre* a ordem instituída, na medida que operaram *dentrofora* dos seus termos - de tal modo, afirmando o movimento diferencial do pensamento e suas implicações no campo político do poder.

Como parte de sua inscrição didática, as oficinas traduziram afectos e perceptos do *espaçotempo* de convivência em sala de aula e se comprometeu em repercutir a diferença e a investigar como podemos resistir a práticas de controle. Estou, portanto, falando de uma prática didática do por vir, porque a abertura à alteridade enfrenta a irreducibilidade ontológica das vidas, metamorfoseando processos de *ensinoaprendizagem*, através da força irrefreável da diferença. O cotidiano da escola, a sala de aula, as vivências interpeladoras das crianças, performaram o desejo do apaziguamento dos discursos de precarização que objetivam a vida. As esquizografias arriscaram o aparecimento do que é estranho e se colocaram em cena no mundo, pois ao corporificarem uma política de *afirmação, deslocamento e inversão* derridiana, criticaram os enredamentos confinantes de políticas de identidade e de representação, ou seja, instituíram no instituído o *saberfazer* crianceiro, o qual abduziu a hegemonia dos rastros normativos e, a partir deles, tornaram possível uma escritura que desconstrói a afirmação depositada em uma dualidade.

2.5.4 Do ler e escrever infantil

Figura 13. Oficina CineDidática da Tradução 4: O campeonato de videogame (ONU)



Fonte: Fonte: <https://m.youtube.com>

As mulheres são fortes e inteligentes.

Mc Doguinho, 11 anos

Somos todos seres humanos e temos o direito de escolhermos brincar do que quisermos sendo menina ou menino.

Jiren Full Power, 11 anos

Desafiou a ordem. As meninas podem praticar esportes e jogar o que quiserem.

Jaguar, 10 anos

Não é só os meninos que podem fazer tudo, as meninas também podem.

Monkayse Linda, 10 anos

O preconceito faz mal para as pessoas. Meninos e meninas têm que ter direitos iguais.

Aladin, 10 anos

Nós [meninas] gostamos de competições, também podemos participar.

Mc Lexa, 10 anos

Os meninos acham que são os patrão, mas não são. As meninas podem ser heroínas, jogadoras e o que elas quiserem.

Mc Mirella, 10 anos

O ler e o escrever infantis levaram-me para zonas indetermináveis, deslizantes, nômades e incertas. Pude, nos encontros crianceiros, saborear de momentos inventivos da experiência desterritorializante e reterritorializante ao acompanhar potências de vidas agenciadas no território da sala de aula. As crianças e eu passeamos pelo terreno pantanoso das situações de controle e resistência em uma atitude de aprendizado, escuta, letramento, deslocamento, silêncio, exposição e tradução. As crianças fazem parte da multiplicidade, estão preenchidas por desejos maquínicos moleculares que não se deixam subtrair, agem por velocidades infinitas, são divergentes da univocidade e assinam seu nome próprio. Para Deleuze e Guattari,

Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por agentes coletivos não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades). Ora, o nome próprio não designa um indivíduo: ao contrário, quando o indivíduo se

abre às multiplicidades que o atravessam de lado a lado, ao fim do mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio. O nome próprio é a apreensão instantânea de uma multiplicidade. O *nome próprio* é o sujeito de um puro infinitivo compreendido como tal num campo de intensidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 49, grifos meu).

No escopo das oficinas, as crianças não se deixaram confundir com as ordens molares de subjetivação. No campo de intensidade da sala de aula, repleta de discursos binários e modismos didáticos-pedagógicos, agiram em nome próprio de suas implicações cotidianas com o meio que persuade sobre elas. E, estando *entre* os estratos molares que regulam as relações diferenciais e relativas, também se movimentaram *entre* os picos de desterritorializações voltados para a estrutura de governamentalidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Desse modo, as crianças não fizeram uma leitura categorial do que estavam assistindo, o que insiste na leitura do signo e do significado, pois os amantes da representação conservam um modelo explícito de leitura, a saber: leem a palavra e a coisa, extraem do signo o significado e, quando submetido ao significante, conjugam uma leitura homogênea. Para os filósofos, Deleuze e Guattari (1995a), há uma diferenciação entre os processos de inscrição da linguagem nas formas de expressão que vão além do aprisionamento da palavra e da coisa. Um exemplo: a palavra prisão é uma forma de conteúdo num estrato em relação a outras formas de conteúdo (escolas, asilo, igrejas etc.), sendo assim, a palavra “prisão” não remete apenas a coisa, mas exprime conceitos como privação, delinquência, cárcere, obediência, ordem entre outros. Para os autores:

A forma de expressão, aliás, não se reduz a palavras, mas sim a um conjunto de enunciados que surgem no campo social considerado estrato (é isto um regime de signos). A forma de conteúdo não se reduz a uma coisa, mas a um estado de coisas complexo como formação de potência (arquitetura, programa de vida etc.). Há nisso como que duas multiplicidades que não cessam de se entrecruzar, ‘multiplicidades discursivas’ de expressões e ‘multiplicidades não discursivas’ de conteúdo. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 82, grifos dos autores)

Assim, há uma multiplicidade de expressões não discursivas em relação ao conteúdo, como na tradução dos filmes de curtas-metragens. Os filmes foram apresentados como forma de conteúdos, no entanto, suas formas de expressão não coincidiram com os enunciados produzidos pelas crianças. De um outro modo, os enunciados infantis, como forma de expressão, traduziram o conteúdo de maneira autônoma, pois não exprimiram interpretações e/ou significados. As formas de conteúdos e as formas de expressão assistidas, implicaram outras inscrições num mesmo estado de máquina abstrata, pois segundo Deleuze e Guattari

(1995a, p. 83), “Não adianta dizer o que se vê; o que se vê não habita jamais o que se diz”, sendo assim, as crianças encontraram no ato de ler e escrever os fluxos que movimentaram seus pensamentos em virtude dos agenciamentos que se conectam com suas vivências. Os praticantes escolares desterritorializaram o início e o fim dos dualismos, inventaram conexões por meio de fragmentos com inscrições em fuga ao sistema binário, utilizando do movimento da transcrição e, a partir de suas experiências, participaram da constituição de platôs (Zonas de Intensidade Contínua), ou seja, iniciaram um processo de subversão à norma.

Neste sentido, a performatividade de deslocamento e inversão das crianças, a partir de suas ideias criadoras, estimularam o próprio pensamento no ato de ler e escrever, e produziram esquizografias na intenção de subverter a ordem, utilizaram um estilo intenso e plural ao habitar um *espaçotempo* movimentado por espectros de diferenciações indefinidas. Estimularam o pensamento-escrito-crítico enquanto “traço intensivo, uma ordenada intensiva que não se deve ser apreendida nem como geral nem como particular, mas como uma pura e simples singularidade - um mundo possível” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 28). Esse movimento propiciou maneiras de tornar o pensamento possível de problematização, com vontade política que suscita a aparição da diferença. Sendo que “[...] pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 67). O pensamento é resistência e criticidade frente às interpretações e objetificações, torna-se uma aposta e uma força criativa de existir, como citam os filósofos:

Um pensamento às voltas com forças externas em vez de recolhido numa forma interior, operando por revezamento em vez de formar uma imagem, um pensamento-acontecimento, ‘heccidade’, em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento-problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema, um pensamento que faz apelo a um povo em vez de se tomar por um ministério. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 40, grifos dos autores).

O ato de ler e escrever infantil entregou a mim, professora-pesquisadora, imagens de pensamentos como acontecimento aberto a outras possibilidades, pois são afirmações de vidas que interrogam, inquietam e provocam o pensamento. No agenciamento com os filmes de curtas-metragens, produziram espaços descontínuos em contestação aos dizeres e fazeres que oprimem a vida e articularam na brisura outras ideias, conhecimentos, afetos, silêncios, sensações, escreveram o seu modo singular de pensar, de viver e sentir, pois vibrar a leitura e

a escrita é preciso, como num estilo de devir-crianceiro⁷⁸. Segundo Corazza (2003, p. 102), “saber crianceirar-se não é permanecer criança, é extrair de sua idade as partículas, as velocidades, as lentidões, os fluxos que constituem a crianceira dessa idade, de modo que a própria idade crianceira, ou idade de criança, é que é um devir-criança”. O devir-crianceiro não se deixa aprisionar, deste modo, ao ler-escrever as crianças produziram desvios *entre* as palavras fugidias e deslizantes, sem a preocupação com as modelizações dominantes articularam a invenção arteira. Escreveram suas singulares escrituras, pois “[...] escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1997, p. 11).

Com a possibilidade da desconstrução dos territórios constituídos, a escritura infantil faz pensar na potência do pensamento criativo como abertura às problematizações e às experiências que podem desfazer alguns estereótipos, alguns decalques. As leituras-escritas infantis tem a dizer que “a lógica de um pensamento é o conjunto das crises que ele atravessa, assemelha-se mais a uma cadeia vulcânica do que a um sistema tranquilo e próximo do equilíbrio” (DELEUZE, 1992, p.106). Esse entendimento salienta que os atravessamentos das esquizografias infantis oferecem condições a uma leitura atenta e descolada dos discursos universais que sempre têm a última palavra. A escritura infantil nos faz pensar e, tudo que faz pensar, agencia e produz sentidos na brisura, o que acarreta a visibilidade das multiplicidades e das diferenças. Segundo Deleuze e Guattari, “a história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos” (DELEUZE, 1992, p. 119). Assim, acontecimentos, esquizografias, tramas e dramas agenciam composições e num movimento ziguezagueante traz a vida em si. Vidas crianceiras. Vidas outras. Vivências.

⁷⁸ Devir-crianceiro é um neologismo criado por Corazza. Ver CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Composições. BH: Autêntica, 2003.

BLOCO III

TRADUÇÕES POLÍTICAS E POÉTICAS CRIANCEIRAS



Fonte: O universo de Roger Mello⁷⁹

“Trata-se de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos”.

Jorge Larrosa e Walter Kohan. *Desobedecer a linguagem*. Apresentação.

“A tradução é uma forma privilegiada de leitura crítica”.

Haroldo de Campos. *Transcrição*, p. 17

Desexplicar — Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.

Manoel de Barros. *Poesia Completa*, p. 265

⁷⁹ Ver em: <https://revistas.elheraldo.co/latitud/el-universo-de-roger-mello-142961>

3.1 A poética da tradução crianceira

Ao me embrenhar pelos interstícios das práticas educacionais, pelas frestas e brisuras dos *saberesfazeres* e dos processos de *ensinoaprendizagens*, vejo que os verdadeiros autores, os que praticam a escola, se colocam num outro lugar que não é habitado pela maioria dos que, em nosso país, pensam e instituem a educação. Nesse meio da institucionalização da escola, encontro certezas demais, lugares comuns demais, generalizações demais. As generalizações contagiam os currículos, as didáticas escolares e acabam tornando tudo enfadonho e encobrendo a repetitiva lógica de sentido, os saberes dados e as reproduções tradicionais de ensino.

Deste modo, o texto desta tese se afasta desses abismos e se coloca às margens desse cenário pedagógico. Ao me posicionar às margens, assumo uma posição marginal e desafio a deixar as velhas e confortáveis lentes para compreender as brisuras que nos fazem parte, pois nós, adultos, estamos acostumados a procurar pelo conforto da suposta previsibilidade da razão. Este texto, não quer produzir certezas e determinações, por outro lado, o que se encontra aqui é incertezas e indeterminações e, por assim dizer, considero este texto uma possibilidade de inventar outros caminhos.

Considerando a imprevisibilidade e a invenção de outros caminhos no campo educacional, explícito, por meio das esquizografias, as ações tradutórias experimentadas pelas crianças nas oficinas *CineDidáticas da Tradução*, observadas como potência afirmativa ao criar sobre os textos originais. A tradução designa-se como “uma produção da diferença, ou uma operação contra a corrente” (CORAZZA, 2013, p. 208), num movimento que toma distância do texto original e incide em uma nova tomada de posição. Nesse processo de tradução, o movimento crianceiro atuou criativamente e criticamente por meio dos processos de leitura e escrita, pois as crianças leram os filmes de curta-metragem e escreveram suas Ideias. Na produção das leituras-escritas – as esquizografias – as crianças se utilizaram de um texto de partida, sendo os filmes de curtas-metragens e lançaram sobre os textos novos movimentos e fluxos. “Essa tradução introduz novos modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos (CORAZZA, 2013, p. 208). A partir desse novo estilo de leitura-escrita, os praticantes escolares traduziram e escreveram seus pensamentos como foi possível, transbordando o que é ignorado e continua sendo por práticas de leituras e escritas clássicas. Isso possibilitou a manifestação de *saberesfazeres* outros e as astúcias, na medida em que

produziram agenciamentos que se entrecruzaram e atualizaram as ações experimentais das oficinas atravessadas por elementos filosóficos, artísticos, literários e didáticos, expostos nos filmes.

Considerando que a vida deve ser traduzida como processo de criação, a tradução percorre a *DidaticArtista*, como um dispositivo que a desencadeia e uma prática que a desdobra. Sua natureza didática passa a ser constituída pela tradução de perceptos, afectos, funções e conceitos; vertendo-os na cultura, no meio e na língua da Didática. (CORAZZA, 2013, p. 208)

Assim, pelo processo didático-artista imbuído nas oficinas, as crianças traduziram seus sentimentos em relação ao tema que foi exposto, assumindo os desvios moleculares diante das práticas e discursos falocêntricos que habitam os *espaçotempos* escolares. Nas relações educacionais, curriculares e pedagógicas é comum vivenciarmos *entre* a moralidade dos discursos modernos, subordinados à legitimidade do binarismo homem/mulher, que se coadunam com modelos de classificação e hierarquização dos comportamentos e das identidades sexuais, como também vivenciamos o deslocamento da hegemonia desses discursos fazendo o uso da performatividade no enfrentamento às regras do jogo.

Nas oficinas, as crianças se empenharam em traduzir os afectos e os perceptos emanados dos textos-filmes. O que numa concepção de Campos (2015, p. 5) é uma “criação paralela, autônoma, porém recíproca”. Conforme sinaliza o autor, em uma tradução “não se traduz apenas o significado, *traduz-se o próprio signo*, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma, propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma” (CAMPOS, 2015, p. 5, grifos do autor). A partir disso, as traduções crianceiras não fizeram cópias e sim trouxeram a produção na/da diferença na contramão dos ditos e escritos de uma política ontológica de posições dadas no mundo, pois “a tradução é, dessa maneira, um ato político, que desfuncionaliza línguas instrumentais e aproxima distâncias, num processo de transformação cultural” (CORAZZA, 2013, p. 209).

Na tradução, as crianças operaram com o meio desestabilizando o *status quo* da linguagem falocêntrica que persuade sobre suas singularidades. As esquizografias se revelaram como traduções dissidentes da ordem imperativa, suspendendo as palavras e devolvendo em sentimentos seus modos de pensar a vida e o mundo, numa atualização de si mesmas. As traduções crianceiras se deslocaram “vertendo, refratando e reescrevendo saberes, desejos, sujeitos, valores, planos de pensamento e culturas, enceta ações recíprocas entre as línguas traduzidas; desapropria pertencimentos” (CORAZZA, 2013, p. 209). Num estado heterogêneo, as traduções infantis compartilharam de uma *DidaticArtista*, modificando

e desfazendo atos deterministas sob as astúcias crianceiras, o que implicou a invenção de um corpo crítico que articula *entre* a tradução e a operação linguística (CORAZZA, 2013). Nessa concepção, a leitura-escrita infantil exerceu o papel crítico, pois a poética crianceira “tem um papel crítico contra as resistências que tendem a manter o saber tradicional: cuidar para que essa comunicação não passe pelo todo da linguagem: vigiar para que a língua não faça esquecer os discursos” (MESCHONNIC, 2010, p. XXI).

A poética infantil criou, junto à didática, uma tradução outra, explicitando as acontecimentos e privilegiando os elementos que mudam, afetam e metamorfoseiam as áreas curriculares que contemplam o campo educacional. Tinham presente, em sala de aula, a criticidade via tradução, ou seja, o impulso para uma tradução transcriadora. Por isso, a tradução é uma “transformação ligada às diversas descolonizações e à planetarização destas ligações, e a transformação das concepções de linguagem, de que a história da tradução não é separável. Traduzir não tem somente uma função prática. Mas uma importância teórica” (MESCHONNIC, 2010, p. XXI).

Diante do exposto, verifiquei que as singularidades infantis não se limitaram as referencialidades universais, o que adveio senão da alteridade na qual atuam e se atualizam, sendo: na pluralização das Ideias, sentimentos e *entre* a lógica das ressonâncias interculturais de suas vivências, isso quer dizer que, a linguagem foi transformada, transposta ao discurso e aos praticantes dos cotidianos, pois são procedentes das inscrições, das ritmidades e das fisicalidades às quais estão expostos. Por isso, a poética crianceira teve um papel crítico contra a manutenção do saber tradicional, pois a poética do traduzir é contemporânea ao que movimenta a linguagem e a sociedade, e traduzir se faz acompanhar de suas próprias vivências. Então, “traduzir põe em jogo a representação da linguagem na íntegra e a da literatura. Traduzir não se limita a ser o instrumento de comunicação e de informação de uma língua a outra, de uma cultura a outra, tradicionalmente considerado como inferior à criação original em literatura” (MESCHONNIC, 2010, p. XXII). A poética do traduzir deslocou-se dos preceitos de transparência e, a fidelidade, ao sistêmico e construiu sobre o texto original seu ritmo como uma forma de individuação, trabalhando para mostrar a alteridade linguística, cultural, histórica, geográfica, como uma peculiaridade e uma historicidade, jamais representativa.

Para a poética, a tradução não é nem uma ciência nem uma arte, mas uma atividade que coloca em curso um pensamento da literatura, um pensamento da linguagem. Toda uma teoria insciente, como dizia Flaubert, do sujeito e da sociedade, insciente ou inconsciente. Segundo quem traduz. (MESCHONNIC, 2010, p. XXVI)

Isto é, a poética do traduzir, para além da oposição entre ciência e arte, está na construção do sentido da linguagem e do pensamento, ou seja, faz da ciência particular um sentido de linguagem e das vivências individuais uma arte do pensamento. Assim, traduzir é uma arte do pensamento e um ato de linguagem. Nesse sentido, a tradução poética criancieira designa-se como um fogo de alegria que emerge contra a concepção falaciosa de que uma tradução consiste em preservar o essencial, o único sentido. Por isso “a poética é um nominalismo das obras, dos discursos, não das palavras. O menor poema, o menor conto infantil frustra uma armadilha grosseira que já serviu demais” (MESCHONNIC, 2010, p. XXXI). Assim, nas oficinas *CineDidáticas da Tradução*, trabalhou-se com a poética do traduzir, abandonando a exigência de uma explicação universal e, com o auxílio da *DidáticaArtista*, dobrou a linguagem sobre as próprias formas.

Para Meschonnic (2010), o pseudorealismo ordena traduzir a partir da noção clássica da aliança entre um significante (a forma) e de um significado (o sentido), no entanto, o sentido nunca está sozinho. A tradução poética traz em seu bojo a poesia e o ato literário, elabora alguma coisa na linguagem e é aquilo que irá traduzir. Daí que, a aliança entre significante e significado, não tem mais nenhuma pertinência. Só a criação conta. O que faz da poética uma atividade, “não uma antropologia da totalidade, mas uma semântica do infinito” (MESCHONNIC, 2010, p. XXXI). Diferentemente do signo, a poética não traduz a unidade, ela não separa na linguagem a corporeidade, o sentido, a sociabilidade da linguagem e de um discurso como sistema do discurso. A poética é antiestruturalista.

Traduzir segundo o poema no discurso, é traduzir o recitativo, a narração da significância, a semântica prosódica e rítmica, não a estúpida palavra a palavra [...]. Porque o modo de significar, muito mais que o sentido das palavras, está no ritmo, como na linguagem está no corpo, o que a escrita inverte, colocando o *corpo na linguagem*. Por isso, traduzir passa por uma escuta do contínuo. Subjetivação pela subjetivação. (MESCHONNIC, 2010, p. XXXII, grifos do autor)

Por escutar o inaudito, as oficinas *CineDidáticas da tradução* permitiram a recriação movimentada por transcrição sobre os textos dos curtas-metragens, considerando que todo ato de tradução é infiel ao original, inventando uma historicidade na administração das tensões que surgiram durante o ato de traduzir. As crianças dispuseram-se de uma historicidade não cronológica e, sim, imbricada nas novas maneiras de ver, dizer, sentir e compreender o vivido na intenção de subverter o historicismo, que só sabe reduzir o sentido às coisas mesmas. A historicidade de uma tradução, designa a subjetivação do discurso e não

pertence às categorias de análise do signo e das línguas, ela pertence a uma prática e a um pensamento criador, rítmico, prosódico, semântico, está apregoadado à literatura, ao discurso, à cultura, à linguagem, à história, às vivências (MESCHONNIC, 2010, p. XXXIII).

Assim, a poética do traduzir, realizada pelas crianças, consistiu em traduções crianceiras, as quais revelaram suas potências criadoras, transcribando os elementos textuais, exercitando a imaginação em experimentações, num processamento singular dos efeitos de sentido, “reinventando-se, por meio da tradução” (CORAZZA, 2013, p. 212). Nas ações de traduzir, *DidaticArtisticamente*, não procuraram por interpretações prontas, desenvolveram experiências que têm relação com modos de desterritorializações das imagens de pensamentos existentes, fizeram das escritas-leituras sua arte crianceira. “Assim, suas traduções transgridem as circunscrições sígnicas; rompem a relação aparente entre forma e conteúdo; recusam ficar atreladas à ‘tirania de um logos pré-ordenado’. Subversoras por excelência, propõem-se, no limite, a ser operações radicais de transcrição” (CORAZZA, 2013, p. 214, grifos da autora). Entelhados na sala de aula, as crianças, por meio de devires minoritários, intentaram subverter alguns dogmas da linguagem falocêntrica que estão no meio educacional. Por intermédio das oficinas de transcrição, as crianças, ao exporem seus pensamentos, explicitaram seus *saberesfazer*s, seus sentimentos, suas vivências, seus agenciamentos, processos de singularização, traduções e a extração dos perceptos e dos afectos dos dinamismos criadores na possibilidade do encontro com o outrem possível.

3.2 Dramas, transcrições e criancices

Experimentando a criação em um *espaçotempo* de transcrição, diante de algumas restrições, podemos, eu e as crianças, lidar com o imprevisível. Entramos num jogo de remetimentos e desvios e, desse modo, passamos a habitá-lo – espaço-texto, espaço-aula, espaço-de-si – um *espaçotempo* de experimentações e de pesquisa-docência. Nesse *espaçotempo*, fluiu compostos de forças ativas e reativas que contemplaram o jogo de forças, provocando a potência da invenção em culminância a um feliz encontro com a afirmação da vida. Afirmar a vida é contornar os liames e os dramas que persuadem sobre as singularidades, resistir à tirania da opressão e subtrair afectos e perceptos que diminuem a potência de agir.

Os dramas que movimentaram as oficinas *CineDidáticas da Tradução*, abordaram a criação como processo de devir e se impôs as restrições autoimpostas pelos discursos dogmáticos de ordem e controle. Tal intento adotou uma perspectiva de que não há algo a ser desvelado, pois só há afirmações de vidas singulares, as quais encontramos em um labirinto de inscrições, resistindo ao modo de representação do mundo, produzindo um *espaçotempo* de possibilidades, de experimentação e não-interpretação. Essa perspectiva teve a finalidade de “alcançar desvios femininos, animais, moleculares, e todo desvio é um devir mortal” (DELEUZE, 1997, p. 12). Os desvios enquanto produção da diferença *entre* si e em si.

No cenário dramático da sala de aula (sempre plural), as acontecências infantis operaram contra a corrente, articulando com a linguagem uma posição criadora, movimentando-se *entre* a transcrição a partir da poética do traduzir. Nas assertivas de Corazza (2015, p. 108), a transcrição comporta uma,

Poética experimental, que produz efeitos epistemológicos e pedagógicos, contrários ao cientificismo estruturalista, de vocação positivista, operacionalizada como uma estratégia contra a manutenção dos dogmatismos e, portanto, inseparável de uma transformação das relações interculturais.

Por consequência, diante dos movimentos da transcrição, a tradução foi concebida como *economia do rastro* e não como interpretação, exclusivamente, do signo, pois o que me interessou durante a pesquisa foram os *saberesfazeres* e as astúcias singulares infantis que surgem *entre* os discursos falocêntricos os quais permeiam as práticas de *ensinoaprendizagem na/da* escola. As astúcias singulares são insuperáveis, elas vivem *entre* o dizível e o indizível, os ditos e os escritos, o texto e o signo, as significações, o corporal e o incorporeal, o material e o imaterial e fazem bricolagem na agonia do caos. A transcrição fez parte desse emaranhado de forças diante dos regimes de verdades que contemplam as vivências infantis. As vivências infantis, são um encontro sensível com os discursos emitidos, o que, na oficina de transcrição, foi um encontro feliz, onde puderam manifestar a intensidade de suas astúcias e a inventividade do pensar. Pensar, no plano da diferença, tem a ver com “afetar e ser afetado” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 51).

Nas oficinas de transcrições, as crianças produziram esquizografias que interferiram no conteúdo formal na/da língua escrita. As crianças, com seus escritos, movimentaram o pensamento *entre* o caos e o corpo, *entre* o anômalo e o errante, por isso produziram esquizografias como ruptura, cisão e desconstrução. As oficinas de transcrições fizeram entradas e saídas no caos, produziram efeitos poéticos na tradução e flertaram com a

linguagem e seus efeitos particulares e peculiares. Nesse viés, Campos (2006, p. 35) escreve: “[...] para nós, tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação”. A criação e/ou a recriação são efeitos na/da transcrição, valendo-se de soluções criativas para realizar um feito artista na linguagem instituída (CORAZZA, 2013). Em acordo com o pensamento de Corazza (2013, p. 207), as oficinas de transcrição associam:

[...] obras, autores e tradutores, em devires de mutação das culturas, favorecem culturas do dissenso. Reinventando significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, cria novas linhas de saberes, sentires, fazeres. Realizando atos minoritários de ruptura e consonâncias, instala-se em regiões desconhecidas de problemas. Revelando aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento, transforma momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações.

As feitura realizadas nas oficinas de transcrições rasuram os paradigmas, otimizam novas vivências *entre* estudantes e professores, num processo de agenciamento e devir em que faz circular a vitalidade. No cenário da realização da transcrição, torna-se viável pensamentos outros, o que profana o currículo escolar e revigora os fluxos cotidianos da sala de aula na possibilidade de construção de uma DidáticaArtista. O sentido de ler-escrever ultrapassa o da representação e se converge em apresentação, atravessando palavras, arrancando as coisas inaudíveis de seu estado de silenciamento. Os escritos são potências reveladoras de uma delicadeza e uma violência nas próprias coisas, pois na escola “o infantil tem a força de transcriar o mundo povoado de signos, o próprio mundo é um signo e o infantil tem aberturas para capturar os signos em muitos espaços, pois, para ele, dentro das palavras há o caos. Espreitar o caos é a própria transcrição” (MATOS, 2014, p. 68).

Portanto, o drama infantil burla as forças dominantes, assim, durante as experimentações nas oficinas de transcrições, as forças da didática foram desafiadas pela tradução, a partir das inscrições crianceiras, o que são as acontecências do drama no *logos* do currículo da escola. “Esses dinamismos supõem sempre um campo no qual eles se produzem, fora do qual eles não se produziram” (DELEUZE, 2006, p. 132), ademais, a transcrição produz movimentos de diferenciação *dentrofora* de uma estrutura decalcada, o que implica a distribuição em profundidade de diferenças e de intensidades. Assim, “[...] segue devires ao produzir formas deformadas, [...] desfaz os efeitos sobrecodificados e redistribui suas potências informais” (CORAZZA, 2013, p. 207).

Por assim dizer, a transcrição apresenta:

[...] na tradução uma ideia correta, como labor altamente especializado, que requer uma dedicação amorosa e pertinaz. [...] não esteja bitolado por preconceitos acadêmicos, mas sim encontre na colaboração para a recriação de uma obra de arte verbal aquele júbilo particular que vem de uma beleza não para a contemplação, mas de uma beleza para a ação ou em ação. (CAMPOS, 2015, p. 17)

Uma tradução transcriadora oferece a possibilidade de um olhar atento, criativo e sensível, o que deixa de ser fiel ao texto original para ser inventivo, na medida em que transvalora, deliberadamente, o significado e o próprio signo estético. Nesse laboratório de textos, as crianças, praticantes da pesquisa, artistaram e cogitaram linhas de fugas pedagógicas e experimentais a partir dos textos criados, através de suas traduções crianceiras.

3.3 Da inscrição das esquizografias infantis

Nas oficinas capturaram-se a criação das esquizografias, as quais interviam no conteúdo formal do processo de *ensinoaprendizagem* infantil. As criações esquizográficas, estavam acompanhadas da ideia de transcrição ao jogar o jogo da *différance*. Logo, nesse processo despontaram-se novos desdobramentos, dispendo-se de uma lógica que recusa a coerência dos binarismos implantados em nosso meio social. Então, indo além de realizar sempre mais do mesmo, as inscrições das esquizografias escaparam do domínio da repetição, do familiar, do previsível e calculável. “Dito de outro modo, é sempre a partir dos códigos em que já nos encontramos inseridos que encontramos a possibilidade do desvio, do ir ‘mais além’ em direção ao imprevisível, aquilo que verdadeiramente nos empurra para o novo” (DUQUE-ESTRADA, 2002, orelha do livro, grifos do autor).

As esquizografias foram mais além, desafiaram os limites impostos na intenção de encontrar o novo, como na epígrafe da obra derridiana *Margens da filosofia* (1991), na qual a afirmação de Hegel diz “um limite é e o limite só é de fato um limite superado; o limite tem sempre um para-além com o qual se mantém em relação, em direção ao qual deve ser transgredido, mas onde um tal limite, que não o é, ressurgue” (DERRIDA, 1991, epígrafe). Assim disposto, é um estranho limite que nos induz a caminhar em um labirinto de inscrições onde encontramos as leituras, os escritos e a escuta, embaralhados por letras e criações outras, num processo marginal e no limite daquilo que foi concebido no tempo.

Todavia, ao produzir a diferenciação, prosseguimos atualizando a leitura sobre o texto e a leitura-escrita na/da diferença; pois tratando-se de um feito esquizo, à medida que produz a diferença, também contempla o jogo da *différance* no engendramento da produção de diferenças ou a diferencialidade mesma.

A différence não é algo da ordem do abscondito, não é algo escondido que deve (por estar sempre lá, a mão, mas imperceptível) ser desvelado; de modo diverso, é da ordem do críptico, do segredo que não se deixa revelar - senão não é mais da ordem do segredo -, no entanto que está sempre aí, à frente, sem nenhuma necessidade de desvelamento, mas de criptagem, de decifração: é o enigma, o segredo do segredo. E por esta razão, o discurso sobre e a partir da différence pode apenas ser uma espécie de aventura, não possuindo um ponto de partida nem de chegada nem participando de nenhuma exigência de linearidade discursiva. (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 187)

Assim, as esquizografias visibilizaram as inscrições crianceiras, remetendo a uma ordem que resiste à oposição fundadora dos metadiscursos *entre* o sensível e o inteligível. Nessa perspectiva, a linguagem não é da representação, mas sim da ordem da criação em desvio. Participando do jogo da *différance*, as esquizografias abriram-se ao jogo de remetimentos de significantes que, por sua vez, jogam e ao mesmo tempo são efeitos do jogo. Por essa razão:

O que se escreve différence será, portanto, o movimento de jogo que ‘produz’, por meio do que não é simplesmente uma atividade, estas diferenças, estes efeitos de diferença. Isto não significa que a différence que produz as diferenças seja anterior a elas, num presente simples e, em si, modificado, indiferente. A différence é a ‘origem’ não-plena, não-simples, a origem estruturada e diferente das diferenças. (DERRIDA, 1991, p. 43, grifos do autor)

Por conseguinte, se as diferenças são efeitos produzidos, elas se constituem em rastros⁸⁰ que tornam a *différance* um infinito movimento de reenvios (HADDOCK-LOBO, 2008). Nesse movimento, as esquizografias têm seu papel desconstrutivo na linguagem, pois remetem os reenvios da língua e não pressupõem uma presença, justamente por mostrar que não é efeito de uma linguagem, é a própria diferencialidade da/na linguagem, o que Derrida chama de escritura.

Porquanto, a escritura é impessoal e insuperável, inscreve afecções singulares e tensiona a forma de expressão; rasura a palavra pela própria palavra; é rizomática, não busca criar modelos, propor caminhos e impor soluções; busca a lógica do sentido que ainda não foi

⁸⁰ Nesta perspectiva, o rastro se define como um simulacro de uma presença que se desloca, reenviando-se infinitamente, sem paragem, sem lugar, no apagamento de sua própria estrutura (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 194).

dada, pois agencia *entre* a ética do acontecimento e o devir. No cotidiano da sala de aula, a produção da escritura “rompe com a lógica do *chronos* (tempo constituído pela continuidade e eternidade) e irrompe aionicamente intempestivos e atuais” (PEREZ, 2014, p. 116, grifo da autora). Desse modo, abandona a confortável realidade dada e opera na invenção e na intensidade do dia a dia, rompendo com a tradição da cognição.

As esquizografias funcionam como fagulhas de resistência, a partir dos escritos infantis, demonstram a potência do pensamento e do agir das crianças diante das trajetórias duras da vida *dentrofora* da escola, pois não se deixam capturar inteiramente por relações subservientes. As criações crianceiras fraturam as lógicas reducionistas que não consideram a experiência, a individuação, a invenção etc., portanto, no processo da pesquisa, investiu-se nos vínculos afetivos, na sensibilidade e na experiência, em virtude de potencializar outras imagens de pensamentos, outras singularidades, outras aprendizagens nas relações da sala de aula. Buscou-se “a fabricação de relações singulares de afeto tornando-se sensível ao outro e seguindo pelo seu *mundomistério* acessando outras paisagens, abandonando generalizações e massificações do outro” (PÉREZ, 2014, p. 121, grifo da autora).

Diante disso, as oficinas *CineDidáticas da Tradução*, mediadas pelo movimento da transcrição, preencheram a aula com a imprevisibilidade que nos permite mais aprender do que ensinar, ou seja, é um *aprenderensinar*; um movimento duplo que converge em ações insurgentes no *espaçotempo* da escola e no currículo, pois as leituras-escritas favoreceram uma *DidáticArtista* que se pautou na afirmação da existência do singular, o que pode vir a motivar os processos de *ensinoaprendizagem* e vivificar o currículo, a escola e a vida.

Dessa forma considero as assertivas de Corazza (2012, resumo):

Configura-a como Didática-Artista, operando em um território transdisciplinar, trans linguístico, transemiótico, transcultural e transpensamental. Defende que a especificidade do ato didático consiste na tradução transcriadora de elementos originais, criados pela Arte, pela Ciência e pela Filosofia. Conclui que essas traduções tornam-se autônomas e mais relevantes do que os originais, desde que a língua da Didática mostra-se digna de repercutir os impactos filosóficos, artísticos e científicos; enquanto estratégia de renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos.

A inscrição das esquizografias atinentes à criação na/da *DidáticArtista*, constituiu um campo de experimentações de variações plurais e disjunções inclusivas, o que, consequentemente, compõe a expressão da vida, os devires reais, as Ideias ativas e as desterritorializações afirmativas. Nesse caso, sendo “eminente heterogênea, maquina as suas composições contra a homogeneidade” (CORAZZA, 2013, p. 205), desde então, não se

rende a mimese do real, vasculha outras demarcações da realidade na iminência de uma didática criadora. Deste modo, a criação introduz uma tradução-invenção e assume os desvios da escritura para além da retidão das linhas de expressão contínuas, pois na afirmação do ato de ler e escrever, se entrevê algo para além das estruturas, mostra “uma inquietação sobre a linguagem – que só pode ser uma inquietação da linguagem na própria linguagem e da pobreza de nosso saber a esse respeito” (DERRIDA, 1995, p. 12).

Considerando as afirmações do filósofo, anuncia-se assim a ruptura e o redobramento, o que Derrida chama de transbordamento na Gramatologia (1973); esses gestos são o que indica o próprio jogo da escritura. Sendo o que o filósofo alerta para que seja pensado sobre o impensável de uma estrutura privada de centro. Então, pergunto: como uma estrutura pode ser concebida fora de um centro preciso e bem definido? Derrida propõe e provoca o pensamento a pensar sobre a centralidade, pois a noção de um centro é o que abre e fecha a possibilidade do jogo de rastros, então, para que o jogo continue sempre aberto é necessário pensar a estrutura do centro, ainda mais que “sempre se pensou que o centro, por definição único, constituía, numa estrutura, exatamente aquilo que, comandando a estrutura, escapa à estruturalidade” (DERRIDA, 1995, p. 230). Nesses termos, se lê que:

Eis por que, para um pensamento clássico da estrutura, o centro pode ser dito, paradoxalmente, na estrutura e fora da estrutura. Está no centro da totalidade e contudo, dado que o centro não lhe pertence, a totalidade tem o seu centro noutra lugar. O centro não é o centro. O conceito de estrutura centrada — embora represente a própria coerência, a condição da episteme como filosofia ou como ciência — é contraditoriamente coerente. E como sempre, a coerência na contradição exprime a força de um desejo. O conceito de estrutura centrada é com efeito o conceito de um jogo fundado, constituído a partir de uma imobilidade, fundadora e de uma certeza tranquilizadora, ela própria subtraída ao jogo. A partir desta certeza, a angústia pode ser dominada, a qual nasce sempre de uma certa maneira de estar implicado no jogo, de ser apanhado no jogo, de ser como ser logo de início no jogo. A partir do que chamamos portanto de centro podendo igualmente estar fora e dentro, recebe indiferentemente os nomes de origem ou de fim, de *arque* ou de *télos*, as repetições, as substituições, as transformações, as permutas são sempre apanhadas numa história do sentido — isto é, simplesmente uma história — cuja origem pode sempre ser despertada, ou cujo fim pode sempre ser antecipado na forma da presença. (DERRIDA, 1995, p. 230)

Derrida incita a pensar no deslocamento do centro de uma visão estruturalista que reduz os conhecimentos, os saberes, as coisas, a pretensão a uma presença plena. Este pensamento domina a centralidade do pensamento ocidental e da metafísica da presença. O filósofo chama a atenção para o acontecimento e a ruptura com a centralidade da estrutura, enfatizando que, a centralidade de qualquer estrutura é uma *presençaausência*, o centro é um jogo de rastros indefinidos e estão sempre no jogo de remetimentos infinitos, agem sob os

efeitos de uma referencialidade sempre aberta (DERRIDA, 1995). O descentramento do centro passa a ser visto como um não-lugar em que ocorrem as substituições dos signos.

Foi então o momento em que a linguagem, invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso— com a condição de nos entendermos sobre esta palavra — isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação. (DERRIDA, 1995, p. 232)

Mediante o exposto, as esquizografias participam do jogo da significação e se diferem à afirmação de algo dado que está centralizado no saber e poder, nos princípios, nas presenças, nas origens e nas estabilidades do apego às coisas; a escritura criancieira faz justiça ao proferir uma violência às verdades metafísicas, aos seus percursos e as suas conclusões. Nesse movimento, as esquizografias engajam-se na desconstrução das oposições e os conceitos tirânicos hierárquicos; é uma leitura-escrita incessantemente aberta que jamais se rende às sedutoras histórias de redenção. Por assim dizer, lembro-me da esquizografia de uma participante da pesquisa na oficina 1. Observe:

As mulheres não precisam casar se não querem.

Mc Lexa, 10 anos

Diante desta afirmativa, a criança rompe com o discurso falocêntrico implícito na centralidade do discurso aprendido, pois ela inscreve numa operação de releitura dos textos da tradição e não formaliza a diferença opositiva. A criança entra no jogo da *différance* e ganha impulso para “ir além”, pois ela excede e coloca em questão o jogo da binaridade e rompe com a “verdade” que, naquele momento, se fez enquanto movimento de desconstrução das cadeias da oposição que o pensamento dogmático impõe.

Na oficina 4, a criança explicitou a diferença que passou a ser a diferença que produz a diferença. Observe:

As brincadeiras não têm gênero. Gosto de praticar esportes, respeito e jogo com as meninas. A gente se diverte.

Jaguar, 11 anos

A leitura-escrita do estudante é heterogênea em relação à posição que ocupa no *espaçotempo* de suas vivências, o que implica em uma outra operação que não levanta a bandeira da oposição entre os elementos da relação masculino/feminino. Ao aproximar do feminino, destoa as imposições do falocentrismo – que caracteriza a metafísica – e passa a suspender a antiga estética que é pautada em uma estética de consumidores passivos e receptivos de uma linguagem hegemônica para uma estética de produtor de pensamentos que não coadunam apenas numa inversão e deslocamento de posições metafísicas. Nessa operação heterogênea, a criança inscreve e repudia as posições femininas enquanto posturas reativas ao homem, o que “desqualifica o projeto hermenêutico postulando o sentido verdadeiro do texto, [...] o que desencadeia, é a questão de estilo como a questão da escritura, a questão de uma operação esporeante mais potente que todo conteúdo” (DERRIDA, 2013, p. 86). A abordagem é esporeante, pois desfaz a oposição em si, atravessa o véu do velado/desvelado da estrutura que perpetua posições, posturas, dizeres, fazeres e saberes. Essa reverberação, coloca em jogo sua relação com seu outro numa expropriação da oposição.

Na oficina 3, a esquizografia de uma criança atravessou, enquanto indecível, as delimitações falocêntricas em sua afirmativa. Observe:

Não importa se é menino ou menina, o que importa é o amor que a gente traz dentro da gente e trata os outros com respeito.

Dc Dendém, 11 anos

Nesse movimento, a esquizografia assume a escritura enquanto devir-escrita em sua função de bricolagem a atitude do pensamento e exclui a “totalização: este campo é efeito de um jogo, isto é, de substituições infinitas” (DERRIDA, 1995, p. 244). Essa feita criancieira, faz parte do jogo no campo do indecível, sendo um jogo da *economia de rastros* do pensamento desconstrutivo, o que retrata a impossibilidade em determinar uma centralidade. “No intuito de manter-se nesta tensão que o jogo da bricolagem requer, para jogar com o pensamento, jogar o jogo do pensamento sem cair em um historicismo, em uma arqueologia ou em um fundamentalismo” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 139), nesse sentido, o jogo da bricolagem é inscrito num sistema de diferenças que faz referência a *presençaausência* que joga com o não-centro. Desse modo, a bricolagem procura superar o nome do homem, sua totalidade na história e as explicações da vida a partir de sua presença plena, pois “se trata de

uma saída para fora do mundo, em direção a um lugar que nem é um não-lugar nem um outro mundo, nem uma utopia nem um álbi” (DERRIDA, 1995, p. 29). É a textura de uma escritura trabalhada na diferença rumo ao abandono das imposições da cultura ocidental, no caso, o abandono à dualidade que atua sobre os corpos, o que intenta a desconstrução do fetiche do falocentrismo.

Tudo isso insere em minha percepção como professora-pesquisadora, a inscrição das esquizografias como o pensamento antidogmático de Derrida. As inscrições criancieiras, reverberaram a desconstrução da vontade de verdade que edifica a história ocidental em torno da centralidade do homem. Consequente, na oficina 2, a esquizografia buscou na herança, a qual estamos inseridos, os recursos necessários à desconstrução dessa mesma herança. Observe:

Precisamos acabar com o machismo. Por causa do machismo minha mãe foi embora.

Aquaman, 10 anos

Esta esquizografia considera a afirmativa da singularidade de um sentimento escrito a partir das vivências que estão encarnadas na pele da criança. Nas palavras de Nietzsche “Isso é dele, é uma marca de sua natureza interior, de suas vivências” (NIETZSCHE, *Humano Demasiado Humano*, [1886] 2000, §197). A vivência da criança é a imediaticidade de sua vida, pois é sentida e vivenciada no acontecimento de seu cotidiano, é simplesmente o sentimento vivenciado quando aconteceu o episódio assim descrito, pois é resultado de experimentações construídas ao longo de sua vida. Sendo assim, percebo que as vivências são o que constituem as singularidades das pessoas, seguindo uma performatividade estética e individual. Para Nietzsche, as vivências são um contrassenso à razão tradicional, visto que a vida pode ser afirmada pela própria vida a partir da produção de si. Nietzsche diz:

Cada momento de nossa vida faz crescer alguns tentáculos de nosso ser e faz secar alguns outros, conforme a nutrição que o momento trouxer ou não. Sob esse ponto de vista, *todas as nossas experiências são alimentos, mas distribuídos às cegas*, ignorando aquele que tem fome e quem já está satisfeito. Em consequência dessa nutrição de cada parte, deixada ao acaso, o estado do pólip, em seu desenvolvimento completo, será algo também fortuito. (NIETZSCHE, *Aurora*, [1881] 2008, §119, grifos meus)

As experiências são o que preenche a vida com sabores e dissabores nela mesma; permitem a travessia e a abertura à novidade e, também o que implica em modificações e

desprendimentos que possibilitam trilhar novos caminhos. Na esteira do pensamento de Nietzsche, observo as vivências como operações de mudanças, experimentações, situações, acontecimentos que dão conta das condições do pensamento, naquilo que é possível superar, aprender, apreender e que é possível afirmar. Complementa o filólogo:

Não somos batráquios pensantes, não somos aparelhos de objetivar e registrar, de entranhas congeladas — temos de continuamente parir nossos pensamentos em meio a nossa dor, dando-lhes maternalmente todo o sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino e fatalidade que há em nós. *Viver — isto significa, para nós, transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; não podemos agir de outro modo.* (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001, Prólogo, §3, grifos meus)

As vivências fazem parte daquilo que nos tornamos, pois é preciso de vivências para estarmos sempre em vias de ser-aí. Assim também, as vivências latejam as estruturas de objetivação de nossos corpos e superam as crises com fins de empoderar as resistências. Porquanto, as vivências são as travessias da vida, o sentimento pleno em que vivenciamos experiências próprias, infinitas, corporais, encarnadas no *espaçotempo* com outros (LARROSA, 2015b, p. 43). Não podem ser decodificadas e/ou sistematizadas em favor de uma racionalidade dada, ela só pode ser vivida em toda sua plenitude, porque as vivências são o que são e, além disso, mais outra coisa e, além disso, uma coisa para mim e outra coisa para você e, uma coisa hoje e, outra coisa amanhã, não se deixa definir por determinação e sim por seu não-lugar e sua abertura. Afinal, pensamos e escrevemos a partir daquilo que somos, onde estamos e do que foi vivenciado e, também, a partir de todo nosso processo de singularização realizado dentro da própria vida.

Em virtude disso, as experiências da vida coadunam com o caminho trilhado *entre* as vivências, as andanças realizadas pelos espíritos livres pululam com as razões “inadequadas”; improvisam, saltam por linhas de fugas, desterritorializam-se em meio ao caos e, em algum momento, retorna a abertura de novas possibilidades e reterritorializam. Os espíritos livres são aqueles que passam por muitas experiências, muitas vivências e são capazes de produzirem o próprio solo de sua vida, fértil o bastante para esboçar novos aprendimentos, solicitando pensar sobre si a maneira de superar-se dentro de sua própria vida e *entre* as vivências que o constitui. No compasso de suas andanças, o espírito livre cultiva a si mesmo.

Nós, os novos, sem nome, de difícil compreensão, nós, rebentos prematuros de um futuro ainda não provado, nós necessitamos, para um novo fim, também de um novo meio, ou seja, de uma nova saúde, mais forte alerta alegre firme audaz que todas as saúdes até agora. *Aquele cuja alma anseia haver experimentado o inteiro compasso dos valores e desejos até hoje existentes* e haver navegado as praias todas desse “Mediterrâneo” ideal, aquele que quer, *mediante as aventuras da vivência mais sua,*

saber como sente um descobridor e conquistador do ideal, e também um artista, um santo, um legislador, um sábio, um erudito, um devoto, um adivinho. (NIETZSCHE, A Gaia Ciência, [1882] 2001, §382, grifos meus)

As crianças, mediante as aventuras de suas vivências, são espíritos livres, experimentam os valores e os desejos do meio em que se encontram, seja na escola, na rua ou no quintal de sua casa, são descobridoras do advento da vida e produtoras de experiências. A partir de suas vivências, escutam o mundo e vão ao encontro de novas possibilidades e maneiras outras para expor seus pensamentos e ressoar suas ponderações frente àquilo que foi vivido, ouvido e extraído no *espaçotempo* que constitui suas singularidades. Assim, ao expor sobre o machismo, a criança está apresentando o momento que vivenciou e sentiu na pele suas consequências. A sua vivência não pode ser interpretada em seu todo ou ser compreendida racionalmente, pois as lembranças de suas vivências são a constituição de si próprio e atuam na apropriação daquilo que se é.

A criança, ao expor seus sentimentos por meio de sua leitura-escrita, tece uma relação de justiça e amorosidade na relação que tem com o outro. Essa construção consiste em desfazer um sistema de pensamento, o qual se apresenta dominante em meio às vivências, tal gesto busca “[...] resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9). Resistir à tirania da universalização, do logos, da metafísica ocidental, desfaz a presença da identidade do ser habitada no binarismo e na inferiorização do segundo termo, nessa intervenção, surge a perspectiva de desconstrução da metafísica da presença, num movimento de invenção de pensamentos outros, infiel à herança da modernidade.

Na obra “Pode o subalterno falar?” a autora Spivak (2010) disserta sobre as relações sociais que persuadem sobre o sujeito subalterno, aquele que não é visto, não têm voz política ou que tem voz, mas não é ouvido, nesse mesmo viés, aponta a mulher como esse “sujeito”. Nas ponderações da autora, a mulher é assujeitada e duplamente oprimida, Spivak assera que as mulheres, são: a) oprimida na divisão internacional do trabalho; b) oprimida pelo discurso masculino na construção ideológica de gênero. Na obra, Spivak discorre sobre a violência epistêmica imperialista ocidental construída sobre o sujeito subalterno e, também, explana sobre a questão da posição feminina, sendo ainda mais subalternizada pela dominação de um *logos* imperialista masculino, numa relação binária que, por vezes, utiliza do essencialismo para exercer seu poder. Segundo Spivak, o sistema patriarcal estabelece divisões e formas de

controle, atribui rótulos e contornam as subjetividades, assim, definem, separam e, de formas sutis ou violentas, também distinguem e discriminam (SPIVAK, 2010).

Considerando as assertivas de Spivak, observo que a imposição de um sistema binário se dá por meio de relação de poder e impõe modos de ser e estar no mundo. Como no caso do falocentrismo, denunciado por Derrida (2013), de uma maneira sutil ou mesmo violenta ganha visibilidade e uma força tão grande que deixa de ser percebido como representação e é assumido como realidade. Desse modo, o homem ganha a centralidade tendo a possibilidade de representar a si mesmo e o outro, falar por si e pelo outro (e sobre os outros) e “apresenta como padrão sua estética, sua ética e sua ciência e arroga-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) às manifestações de demais grupos sociais” (LOURO, 2000, p. 9).

Em consonância, o sistema do patriarcado é uma estratégia de dominação num processo dinâmico de homogeneização que parte da dualidade: dominador/dominado; inserindo práticas de controle e regulação nas formas institucionais das mais simples às mais complexas, com o objetivo de objetificar e subalternizar os corpos femininos. A autora Joan Scott (1989) sinaliza que todo esse sistema de dominação se inicia de maneira parental e tem continuidade nas outras formas de relações sociais como na escola, na igreja, no mercado de trabalho, na política e etc., pois enfatiza que “a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1989, p. 23). Para Butler (2018, p. 242), “o efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, os movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente”. Logo, o gênero impõe uma identidade construída a partir da performatização social do patriarcado, exercido sob a forma de uma crença, discurso e sistemas de significações internalizados.

Assim, a construção social do gênero, em torno das diferenças sexuais, é uma forma de legitimar o discurso dicotômico da posição da alteridade feminina e também a “identidade” da mulher (sujeito subalterno) criada pelo patriarcado, os quais são responsáveis pela manutenção do poder e discursos machistas perpetuados socialmente no discurso. A partir dos ideais falocentristas, os homens são considerados “universais” na cultura, “são sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar o humano e o social em sua totalidade” (SILVA, 1998, n.p., grifos do autor). Portanto, eles são, sempre e inevitavelmente, construções sociais e discursivas dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação, situam-se como forma de conhecimento e poder (SPIVAK, 2010).

E, para manter essa relação de poder – dualismo homem/mulher –, executam-se ações por meio da violência física e epistêmica. Na visão de Spivak (2010), a mulher é vista como o *outro* e, no sistema de relações de poder impetrado contra ela, a desloca a um lugar que não é possível falar e muito menos ser vista como “sujeito” de direitos. Segundo Spivak (2010, p. 82), “algo como uma recusa ideológica coletiva pode ser diagnosticada pela prática legal sistematizada do imperialismo”, ou seja, a posição subalternizada está atrelada ao silenciamento das mulheres e as imposições de um sistema imperial opressivo e, nesse contexto, Spivak expõe que a imagem da mulher no mundo ocidental foi construída a partir da objetificação de seus corpos e da impossibilidade de ressoar sua voz. Afinal, além da opressão no mercado de trabalho, também, foi construída uma posição conservadora e essencialista em torno da mulher, a partir da construção da significação do gênero feminino como frágil e inferior.

A discursividade patriarcal não é mera condição estética de uma posição social, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam as diferenças sexuais e reiteram essa materialização através das forças e das normas. As normas regulatórias do poder do “macho”, trabalha de uma forma performativa para materializar a situação subalterna da mulher a serviço da consolidação do imperativo heterossexual e dual, no sentido de universalizar o modo como se dá a dominação do gênero. O deslocamento do “sujeito feminino”, na visão de Spivak, é uma caracterização estereotipada que reafirmam as questões de gênero como força de poder do masculino sobre o feminino sofrido pelas mulheres, em especial, as mulheres periféricas, marcadas pela cultura opressiva, a tradição e as instituições de governo que reafirmam os sistemas de significação, cuja pretensão consiste em expressar o humano e o social em sua totalidade. Nesse entendimento, o sistema patriarcal é uma construção social e discursiva dos grupos comandados por homens, os quais estão em posição de dirigir o processo identitário. Nesse intento, reforçam e intimidam, por meio das formas de opressão do poder, a supremacia masculina, a qual foi constituído na lógica colonial.

Em outras palavras, o gênero para Spivak (2010), compõe a desigualdade sobre os efeitos da dominação hegemônica ocidental/colonial e masculino. Nesses moldes, “as possibilidades históricas materializadas por meio de vários estilos corporais nada mais são do que ficções culturais punitivamente reguladas, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação” (BUTLER, 2018, p. 241). O que quer dizer que, na divisão do trabalho e/ou em uma sociedade patriarcal, a mulher mantém seu corpo como substrato material de objeto de desejo

do homem, ao qual ela serve como componente da propriedade privada ou como mercadoria. Diante disso, “mulheres, signos, mercadorias são sempre remetidos ao homem, [...] são objetos de transação somente entre homens” (IRIGARAY, 2017, p. 192).

Portanto, é inevitável pensar sobre essa episteme e provocar erupções que denuncie os efeitos fantasísticos da “identidade da mulher”, atenuando para que seja visibilizada a singularidade feminina, a mulher em si, o falar-mulher, a verdade-mulher. Trata-se de proclamar rastros que apresente a singularidade da mulher, abalando o registro simbólico e da representação que imputa a binaridade do gênero. E, numa proposta de desconstrução do pensamento patriarcal, “é necessário mais que inverter, é preciso que se mude de terreno, que se transvalora” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 116), para além dos pressupostos da metafísica da presença, sem sair da metafísica (nesse caso mais enfraquecida), é necessário denunciar o carácter opressivo de um polo vigente⁸¹.

Assim, as esquizografias infantis funcionam “operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos” (DERRIDA, 1973, p. 30). Sendo assim, afirmando e superando a inversão e o deslocamento das posições, num jogo duplo de remetimentos ao infinito, assumindo um lugar que é *dentrofora* de maneira descontínua e irruptiva, promovendo a escritura da diferença tecida no rastro da articulação *entre os espaçostempos* das vivências que nos constituem. Portanto, as inscrições das esquizografias, não podem jamais ser absolutas e definitivas. E como nos lembra o poeta pantaneiro, com as esquizografias “escrever nem uma coisa, nem outra, a fim de dizer todas, ou, pelo menos, nenhuma (BARROS, 2010, p. 264).

3.4 Esquizografias: o *phármakon* da/na tradução

Visibilizar as esquizografias infantis no texto da tese designou um processo de leitura e escrita, de desconstrução de um modo de pensamento, porque ainda há o que se ler no que ficou às margens do pensamento filosófico, histórico, geográfico e político ocidental. As esquizografias, quando entram em cena, subvertem alguns padrões da bem-fadada metafísica.

⁸¹ Nesse caso, corroboro com Derrida (1973, p. 30), pois, “os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam as estruturas”.

Em *Carta a um amigo japonês* (2005), Derrida alude a desconstrução como um gesto antiestruturalista:

Tratava-se de desfazer, descompor, dessedimentar as estruturas (todas as espécies de estruturas, linguísticas, ‘logocêntricas’, ‘fonocêntricas’ – o estruturalismo sendo então dominado, sobretudo, por modelos linguísticos, da linguística dita estrutural que se dizia também saussuriana, socioinstitucionais, políticos, culturais e, sobretudo, e antes de tudo, filosóficos). [...] Mais que destruir, era preciso também compreender como um ‘conjunto’ tinha se construído e, para isso, reconstruí-lo. (DERRIDA, 2005, p. 24, grifos do autor)

Compondo com o sentido da desconstrução derridiana, as esquizografias divergem de textos que procuram significar modos, coisas, saberes e dizeres, constituem escrituras que não compõem uma específica tradição do pensamento dogmático com bases nos pressupostos de uma relação binária, do discurso mimético, por fim, da significação. As esquizografias infantis propõem escrituras que fogem do discurso racionalizado e trazem das margens os sentimentos crianceiros, suas vivências, suas acontecências, modos de viver, ver e sentir o mundo. Não faz jus em direção a uma verdade sacralizada na eterna busca do discurso “verdadeiro”, desfaz o legado do que é considerado inteligível e banha-se no mundo sensível, entorpecendo-se com a poética da vida. Isso porque, os excertos produzidos, entraram no jogo da *différance*, ou seja “nunca se entregam, nunca se apresentam, deve permanecer sempre imperceptível, sempre críptico e, com isso, corre o risco de perder-se definitivamente”(HADDOCK-LOBO, 2008, p. 239), pois não se deixam objetivar.

Os atos de traduções, expostos nas esquizografias, não são nem uma análise nem uma crítica, e a tradução leva isso em conta, pois não afirma nada e não impõe certezas. Disseminam um querer-escrever provocativo endereçado a *outrem* que o lerá e, com isso, produzirá outros pensamentos, ou não, pois não há endereçamento por completo. Para Haddock-Lobo (2008, p. 240), apenas “[...] há jogo de baralhos e embaralhos, embaralhando a escritura de qualquer escrita e a leitura de qualquer texto; afastando qualquer blefe, se esse for entendido como uma trapaça consciente, sendo um jogo verdadeiro na sinceridade da trapaça e no qual não se pode pretender dominar”. Por assim dizer, ler-escrever ponderou em afetar-se e deixar ser afetado, jogando o jogo da escritura, participando do jogo e bordeando em seu limite outros aprendimentos e não bordando a partir dos fios dados. Ou seja, propiciou seguir certos dinamismos da *economia de rastros*, movimentando a produção textual sem a pretensão de arrombá-la, mas sabendo que poderá agir *entre* as estruturas do texto – trata-se de desterritorializar as fissuras e nela se instalar, problematizar a fenda que constitui a herança daquilo que foi dado e reterritorializar.

Se a leitura é a escritura, esta unidade não designa nem a confusão indiferenciada nem a identidade de todo repouso; o é que une a leitura à escritura deve descosê-las. Seria preciso, pois, num só gesto, mas desdobrado, ler e escrever. E aquele que não tivesse compreendido nada do jogo sentir-se-ia, de repente, autorizado a lhe acrescentar, ou seja, acrescentar não importa o quê. Ele não acrescentaria nada, a costura não se manteria. Reciprocamente, aquele que a ‘prudência metodológica’, as ‘normas de objetividade’ e os ‘baluartes do saber’ impedissem de pôr aí algo de si também não leria. Mesma tolice, mesma esterilidade do ‘não sério’ e do ‘sério’. O suplemento de leitura ou de escritura deve ser rigorosamente prescrito, mas pela necessidade de um jogo, signo ao qual é preciso outorgar o sistema de todos os seus poderes. (DERRIDA, 2005, p. 7-8, grifos do autor)

O texto que investe contra as estruturas de uma ordem dada, apresenta como seu elemento estético a escritura e insere na cultura tradicional a cultura do dissenso, a qual sempre foi inaudita e marginalizada. Esse “silêncio” diz de um gesto linguageiro, porque só a linguagem pode desdizer a própria linguagem, isso chama “literatura, mas também filosofia, mas também poesia, mas também escritura (OSMAN, 2016, p. 15), por isso, a poética da tradução criancieira se fez presente na articulação *entre* o já sabido com o que ainda estava por vir. Dessa forma, recorrer a cultura do dissenso é procurar escapar dos efeitos de uma linguagem que sobrecodifica a vida a partir dos significados totalizantes, sem deixar de considerar os efeitos da linguagem, mas intentar subvertê-la a fim de encontrar o não-dito, pois é lá que encontramos as suas fendas.

Desse modo, o texto é sempre textura, disseminação, uma tessitura de panos que envolvem outros panos, “regenerando indefinidamente seu próprio tecido por detrás do rastro cortante, a decisão de cada leitura” (DERRIDA, 2005, p. 7). A esquizografia infantil impossibilita que o conteúdo grafado, em seus excertos, configure um princípio da razão universal, e que o discurso seja sobrevalorizado em relação à forma e ao conteúdo. As crianças, durante a pesquisa, apresentaram apenas a radical constatação da diferença como rastro (OSMAN, 2016, p. 12). O movimento diferencial do pensamento infantil, ensaiado nas oficinas, problematizou as normas da objetividade e os baluartes do saber: não representaram um objeto ideal ou uma identidade, porque só podem dizer a partir das marcas de seus rastros, assim, é o próprio rastro uma *economia do rastro* pronto a rasurar outros traços.

Rasurar outros traços, condiz em fabricar outras inscrições sob a espectralidade da tradição, o que resulta em afugentar-se do logocentrismo que impõe a fala como acepções do *logos*. O movimento da *economia do rastro*, produzido a cada nova leitura do signo e significantes, designa a presença do texto e a ausência do autor e compõe-se com a sua *différance*, pois ultrapassa a predominância do discurso traduzido em razão e palavra. Porquanto, a *economia do rastro* me convidou a estabelecer relações com a alteridade da

escritura que, mesmo não estando presente, me convenceu da desconstrução. Na obra *Farmácia de Platão* (2005), a partir do diálogo de *Fedro*, Derrida vai comparar a escritura com o *phármakon*⁸², pois a partir da leitura do texto de Platão, o filósofo destaca a escritura como possibilidade de um outro pensamento que traz para a linguagem uma alteridade inapreensível que é o que sempre a metafísica tentou evitar. Portanto, a escritura é remédio, veneno, desvio, afastamento da origem, profanação. O que me leva a considerar que não há remédio inofensivo, “[...]escrever é uma droga” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 243).

Derrida disserta que:

Não muito mais adiante, Sócrates compara a uma droga (*phármakon*) os textos escritos que Fedro trouxe consigo. Esse *phármakon*, essa medicina, esse filtro, ao mesmo tempo remédio e veneno, já se introduz no corpo do discurso com toda sua ambivalência. Esse encanto, essa virtude de fascinação, essa potência de feitiço podem ser — alternada ou simultaneamente — benéficas e maléficas. O *phármakon* seria uma substância, com tudo o que esta palavra possa conotar, no que diz respeito a sua matéria, de virtudes ocultas, de profundidade críptica recusando sua ambivalência à análise, preparando, desde então, o espaço da alquimia, caso não devamos seguir mais longe reconhecendo-a como a própria anti-substância: o que resiste a todo filosofema, excedendo-o indefinidamente como não-identidade, não-essência, não-substância, e fornecendo-lhe, por isso mesmo, a inesgotável adversidade de seu fundo e de sua ausência de fundo. Operando por sedução, o *phármakon faz sair dos rumos e das leis gerais, naturais ou habituais*. (DERRIDA, 2005, p. 15-16, grifos meus)

Ler um texto, a partir de sua estrutura, não é tudo que se observa de dentro de um texto. Operando pelo *phármakon*, pode-se ler a tessitura, o rastro que, como a escritura, não se pode definir as categorias e os limites de enunciação. O ato de ler-escrever anuncia o *phármakon na/da* escritura que diz a partir dela mesma e, também, ao momento que a escritura afirma, ela também questiona sua verdade. A escritura é resultado de sua própria tradução, traz em seu bojo a resposta provisória de seus feitiços languageiros e, diante de uma pergunta, está sempre aberta. Nesse movimento, não recai a um repouso metafísico na linguagem, pois abre outras possibilidades de remetimentos de significantes. “Os filosofemas cedem lugar ao seu outro, à escritura (OSMAN, 2016, p. 16). Desse modo, a indecidibilidade da escritura se projeta como uma droga, abandona seu caminho de costume e se inscreve ao passear por outros campos (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 244), nesse sentido, observo que, as esquizografias infantis, seguem este desvio ao não corroborarem com uma política vigente, pois empreendem na criação da escritura – por ela e nela – uma inscrição que não significa,

⁸² Na perspectiva de Derrida, o *phármakon* é um termo de duplo sentido, podendo significar remédio ou veneno, podendo ser benéfico ou maléfico.

mas envolve o *phármakon*, o diferimento, o texto, a indecência. A indecência da escritura é o distanciamento da verdade consagrada.

Em vista disso, constata Osman (2016, p. 17) em seu artigo:

O jogo encenado pela escritura é que subverte as certezas de significado do texto até a radical constatação da identidade como diferença. O texto perpassa por traços e rasuras que não exclui a tradição imposta a menos de um segundo, que é esta da presença que se inscreve na leitura de um texto, e que se dá no jogo escritural.

No jogo escritural surgem as fendas, as aporias e os impasses de dentro de um texto, e ainda pode surgir a crítica na possibilidade de acrescentar algum outro discernimento. Para Osman “a escritura dissemina o que a fala cala. [...] mesmo a fala está a serviço de uma escritura: que pensa *rastros de rastros*” (OSMAN, 2016, p. 18, grifos meus). Nesse viés, na escritura não tem espaço para a verdade unívoca:

Em poucas palavras, ‘escritura’ implica repetição, ausência, risco de perda, morte; mas fala alguma seria possível sem esses valores; aliás, se ‘escritura’ sempre quis dizer significante que remete aos outros significantes, então ‘escritura’ nomeará propriamente o funcionamento da língua em geral. (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 38, grifos dos autores)

A escritura crianceira faz parte do jogo da *différance* que se afirma ao longo do texto, produzindo outras texturas, outros fios, nomes e palavras, como também, outros discursos e os efeitos que ela nomeia, sempre esquivando-se de Ser, no entanto, atendendo a sua disseminação. Nesse ponto, considero que o *phármakon*, contido nas esquizografias, fez o seu papel, não é remédio e nem veneno. Como indecível, o *phármakon* não é sempre benéfico ou maléfico, não podemos neutralizar suas variabilidades, pois “não pertence a nenhuma estrutura lógica ou ontológica, muito menos metafísica no sentido corrente de se lhe atribuir uma essência” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 255). O *phármakon* sempre escapa de algum modo de apreensão e interpretação, o que assinala a difícil tarefa de sua tradução.

[...] a unidade plástica desse conceito, ou melhor, sua regra e a estranha lógica que o que liga ao seu significante foram dispensadas, mascaradas, obliteradas, dominadas por uma relativa ilegibilidade, pela imprudência ou pelo empirismo dos tradutores, por certo, mas antes de mais nada pela *temível e irredutível dificuldade da tradução*. Dificuldade de princípio, que se deve menos à passagem de uma língua para outra, de uma língua filosófica para outra, do que à tradição, nós o veremos, do grego ao grego, e violenta, de um não-filosofema a um filosofema. (DERRIDA, 2005, p. 75, grifos meus)

Para Derrida, a tradução não condiz somente em uma transferência de idiomas, pode-se inteirar como uma passagem de conhecimento para outro conhecimento, uma transposição do saber. Segundo Siscar (2012, p. 153), “todo conhecimento já é, sempre e de imediato, uma

tradução; em outras palavras, constitui-se como um desvio em relação à identidade a si de uma suposta experiência original”, assim, a tradução é um processo de articulação do saber, o que Derrida, aponta como um processo não sistematizador e, enquanto tal, afirma a temível e irreduzível dificuldade da tradução, pois se a leitura-escrita são concebidas como tradução, e a tradução é uma espécie de crítica (ao modo como cita Haroldo de Campos no texto “*Da tradução como criação e crítica*”), considero que leitura-escrita-crítica são traduções, sendo então, essa a sua lei. Essa observação atenta para a singularidade necessária da tradução, “ela se dá a ver em todo campo de forças no qual se configura um discurso” (SISCAR, 2012, p. 155), desse modo, a tradução é sempre criação e uma operação crítica ao vivido e experimentado, portanto, um conteúdo que ao mesmo tempo que é traduzível é, também, intraduzível. Desse modo, as crianças ao traduzirem seus pensamentos, por meio de seus escritos, assumem a indecência da escritura, isto é, produzem textos que não se prendem aos paradoxos impostos e reconhecidos por práticas igualitárias. Em seus excertos tradutórios, incorporaram o estilo de interlocutor-escritor-artista, mostrando, a partir dos vídeos de curtas-metragens, a problematização dos processos de constituição que fazem parte.

Nessa perspectiva, a necessidade da tradução está diretamente relacionada com a sua impossibilidade; “é o próprio intraduzível que solicita a tradução” (SISCAR, 2012, p. 158). Portanto, é pelo *phármakon* da escritura infantil, resistir a apropriação da linguagem descritiva e analítica que se solicita a sua tradução, reiteradamente, produz escritura *entre* as próprias inscrições do *logos* ocidental e apresenta a sua diferença *entre* os discursos falados. Assim, a tradução é sempre inevitável, de uma forma ou de outra, traduzir solicita a leitura, a produção de significantes e de *saberes-fazeres*, como também, a transposição didática.

A idéia dessa tradução, em sentido amplo, não tem em Derrida, como sabemos, o tratamento platônico que alguns estudiosos identificam como sendo sua lógica tradicional e que consiste em conceber o processo tradutório como uma duplicação derivativa do original (entendido como significado) através do abandono de seu corpo (entendido como significante). Não se trata, portanto, de dizer que o conhecimento traz para a linguagem experiências mudas, já acessíveis de alguma maneira a uma consciência: essas experiências só se dão efetivamente quando traduzidas. A tradução liga-se à gênese do conhecimento de maneira originária. A tradução constitui, por assim dizer, uma passagem ao discurso - que é o elemento onde nos encontramos. (SISCAR, 2012, p. 152-153)

Dessa maneira, o *phármakon* estabelece-se como escritura sendo a própria *economia de rastros* e clama pela responsabilidade de sua leitura, pois é necessário considerar a sua singularidade irreduzível ao texto que traduz, isto é, a caracterização de sua inscrição intraduzível. Essa é a disposição de tradução do *phármakon*, sendo uma tarefa inadiável, traz

em seu bojo algo de resposta, de atenção, de crítica, de chamamento do outro à própria diferenciação inscrita na *différance*. Trata-se da passagem do pensamento para o discurso escrito, entendido como aquilo que vem colocar em questão o movimento do mesmo, assim o pensamento e a escritura devem ser entendidos como tradução (SISCAR, 2012, p. 167). A partir desses pressupostos, o movimento diferencial do pensamento infantil, traduziu a partir das spectralidades dos filmes, acontecimentos miúdas, acessíveis de alguma maneira a uma consciência e a sensibilidade crianceira que aparecem efetivamente quando traduzidas. As traduções crianceiras anunciaram que: com a escritura pode-se multiplicar os silêncios (BARROS, 2010, p. 477).

3.5 O palimpsesto da escritura infantil

Como podemos, no *espaçotempo* da escola, pensar em modos de criação *entre* os componentes curriculares? Como estimular no *espaçotempo* da sala de aula a atividade criadora? *Entre* uma proposta de educação criadora, como os professores e professoras podem criar dinamismos no currículo e na didática? Quais as especificidades dos atos de criação no processo de *ensinoaprendizagem*? O que acontece quando abrimos espaços para os estudantes falar/escrever sem amarras? O Currículo e a Didática têm a possibilidade de serem inventivos? Como as vivências infantis são abordadas no *espaçotempo* da aula? Como são ouvidas as dúvidas e os anseios infantis no *espaçotempo* da sala de aula? O cotidiano faz parte do currículo escolar? Como acontecem as ações de ver, falar, escrever, experimentar e traduzir as vivências dos estudantes de maneira didática? Como ocorre a produção da novidade infantil na escola? Como a escola aborda os processos de diferenciação que ocorrem em sala de aula? Para criar em sala de aula, em que medida necessitamos de outros processos, como os literários, cinematográficos, musicais, plásticos, científicos, filosóficos? Como os professores e professoras atuam e atualizam as diferenças nos processos didáticos? Para este texto: Como desenvolver práticas de *ensinoaprendizagem* que condizem com a problematização das vivências infantis a partir dos dizeres, saberes e fazeres que contextualizam-se no *espaçotempo* da escola e da sala de aula? O que a escola pode fazer para inserir no cotidiano atos de criação pedagógica? O que os praticantes escolares têm a nos ensinar sobre experiências vitais e desejanter de educação hoje? O que docentes e estudantes

têm criado juntos, no cotidiano da escola e *dentrofora* dela, desde os afetos, os discursos, as práticas, os corpos e os desejos?

Considero essas questões como desafios a minha prática enquanto professora na educação pública e, ao mesmo tempo, como orientação para criar na escola *espaçostempos* que possam estimular a criatividade, o pensamento e a problematização daquilo que vimos sendo e fazendo em sala de aula, afinal, na escola, desfrutamos de um *espaçotempo* de saberes, fazeres e sentires cotidianos. Para Oliveira (2008, p. 46), “O [saber] fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação”, portanto, por mais que o *espaçotempo* da escola esteja sendo capitalizado para a existência individualizada, ainda há o sentimento da coletividade atuando no pensamento dos praticantes escolares, permitindo a formação do interesse, da curiosidade, da inventividade e da afetividade. Nesse contexto, os modos de *ensinoaprendizagem* inventivos podem ser uma alternativa das mais valiosas forças de criação que permitem a constante troca de afetos, habilidades, competências, pensamentos e uma relação dialógica de bem-querer a fim de tornar possível a formação.

A partir disso, também constato que não haverá inventividade didática se não produzir espaços para que ocorra a criação da novidade, não haverá uma didática inventiva enquanto não ouvir e construir sentidos outros e movimentos tradutórios das acontecências que acontecem no *espaçotempo* da sala de aula. Considerando que, para a autora Corazza (2013, p. 208), a tradução percorre a didática como um dispositivo que a desencadeia e uma prática que a desdobra “sua natureza didática passa a ser constituída pela tradução de perceptos, afectos, funções e conceitos”. Assim sendo, a vida pode ser traduzida, as acontecências infantis, que ocorrem em sala de aula, podem ser traduzidas e explicitadas aos cantos da escola, no currículo e na didática. Nesse movimento tradutório, a invenção manda e desmanda, constrói sentidos numa operação contra a corrente hegemônica, portanto “essa tradução introduz novos modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos” (CORAZZA, 2013, p. 208). Por isso, as crianças e eu trabalhamos com a invenção das esquizografias como uma variação epistemológica tradutória que visa estimular os efeitos da literatura, da poética, da escritura e da *DidaticArtista* no pensamento educacional. Tal movimento é, aqui entendido, a partir daquilo que Deleuze e Guattari (1995, p. 20) definem como uma proposta de colocar o pensamento e a linguagem em variação sobre o velho pensamento, e, a partir do ler-escrever, propor outros arranjos conceituais, artísticos, pedagógicos e científicos, numa crítica às formas instituídas de imposição e controle.

As esquizografias articularam-se como atos de leituras e escritas que participaram de um movimento tradutório, pois foram praticadas juntas, “como uma produção simbiótica de novos textos, como intertextualidade e palimpsesto” (CAMPOS, 2004, p. 18), ou seja, uma esquizografia “não traduz palavra por palavra; não transmite a mensagem do original” (CORAZZA, 2012, p. 182), é um movimento de escrita-leitura que rasura o texto original na escritura de um outro texto. As crianças transitaram *entre* o *espaçotempo* cambiante e provisório da oficina de transcrição, reeditando as potências e os fluxos do que estavam sentindo naquele momento, nesse passo, desmontaram e remontaram textos que permitem pensar e traduzir a vida. Foi como se os atos crianceiros tomassem o sentido de uma atividade rizomática, visto que não reproduziram um inconsciente fechado sobre ele mesmo, elas o construíram fazendo conexão com o campo (oficina de transcrição), para sua abertura no campo de consistência (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). O texto original foi como uma tela de pintura que recebeu novas pinceladas, sem aviso prévio, o qual foi vivificado por insurgências que se mostraram não lineares. Na contramão de um modo de leitura e escrita tradicional, trabalharam a novidade, entendida como movimento de criação. Esse movimento foi “encarnado pelas forças virtuais — em curso de atualização” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 174).

Na atualização dos discursos que, por muitas vezes, discorrem em sala de aula, compreende-se de imediato que o movimento esquizo revela importante arte de *saberfazer* e, numa perspectiva de desconstrução derridiana, suspende a lógica de interpretação e, assim, possibilita a sua própria criação. Temos, portanto, a escritura aberta às forças e aos fluxos da invenção. Nesse sentido, a noção clássica de leitura-escrita é estremecida, pois essa noção é torcida e retorcida por Derrida, uma vez que não se trata de um retorno à estrutura e tampouco à verdade fixa; a escritura infantil se faz e acolhe um processo inconstante de produção da diferença que a torna sempre aberta, engajada e disposta à leitura e à tradução diferencial do pensamento.

Uma tradução diferencial do pensamento incita pensar contra o signo e a favor do rastro, como numa escrita nietzschiana, a fim de “libertar o significante de sua dependência ou de sua derivação com referência ao *logos* e ao conceito conexo de verdade e ou de significado primeiro, em qualquer sentido em que seja entendido “(DERRIDA, 1973, p. 22-23), assim não se pensa no significado do texto em sua relação com o *logos*, busca-se romper com esse processo de significação idealizada e, passa a se pensar no texto como uma coisa sob rasura. Por exemplo, pensa-se no abandono (assumido pelas esquizografias) do

significado e a não necessidade de se encontrar as respostas rapidamente; o movimento de tradução esquizografemático consiste em demorar-se nas problematizações, manter-se nas questões, forçar o pensamento a pensar sem respostas inteligíveis. Lembrando assim, a esquizografia passa a ser “uma exigência da própria linguagem, de suas brechas e espaçamentos que são sempre recalcados e expulsos para o fora-inventado” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 97).

A não estrutura da esquizografia, já mencionada anteriormente, está de acordo com três dimensões: a alteridade, o *espaçotempo* e o jogo de rastros, os quais resultam num jogo infinito de diferir da *différance*. O jogo é o que permite Derrida a defini-lo como “ausência do significado transcendental como limitação do jogo, isto é, como abalamento da ontoteologia e da metafísica da presença” (DERRIDA, 1973, p. 61). Este abalo não pode ser pensado como um jogo da linguagem, mas sim como um jogo na linguagem, em que “o jogo disseminante está desde sempre instalado ‘no interior’ disto que se chama linguagem, mas que comporta bem mais do que diz ou que pensa” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 106, grifos do autor). A esquizografia infantil abre-se ao jogo porque “não se pode deixar reduzir à forma da presença (DERRIDA, 1973, p. 69), propõe a comandar toda a objetividade, devendo abrir e romper com qualquer domínio. Destarte, nada mais é que uma experiência rasurada do rastro, que não é nem presença, nem ausência, mas que produz efeitos que fabricam o próprio jogo. Dessa maneira, sinaliza Derrida (1973, p. 79):

[...] deve-se reconhecer que é na zona específica desta impressão e deste rastro, na temporalização de um vivido que não é nem no mundo nem num "outro mundo", que não é mais sonoro que luminoso, não mais no tempo que no espaço, que as diferenças aparecem entre os elementos ou, melhor, produzem-nos, fazem-nos surgir como tais e constituem textos, cadeias e sistemas de rastros. Estas cadeias e estes sistemas podem-se desenhar somente no tecido deste rastro ou impressão. A diferença inaudita entre o aparecendo e o aparecer (entre o "mundo" e o "vivido") é a condição de todas as outras diferenças, de todos os outros rastros, e ela já é um rastro.

Essa noção é fundamental à desconstrução, pois permite a articulação no jogo e do jogo a possibilidade de se pensar de uma outra forma a diferença. Continua o filósofo:

A diferença inaudita entre o aparecendo e o aparecer (entre o “mundo” e o “vivido”) é a condição de todas as outras diferenças, de todos os outros rastros, e ela já é um rastro. [...] O que vem afirmar mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a diferença que abre o aparecer e a significação. [...] (e por assim conceber) nenhum conceito da metafísica pode descrevê-lo. (DERRIDA, 1973, p. 79-80, grifos do autor)

Deste modo, as *economias de rastros* inauguram a possibilidade de articulação entre a linguagem e as vivências infantis, porque sem a realização de experiências que burlam o instituído, estaríamos sempre presos a algum tipo de hierarquização, alguma subalternização e exclusão. A partir da inventividade da *DidáticaArtista* e de algumas criações no currículo foi possível transver a fenda que, na realidade, é a escritura. E, então, lembramos Nietzsche quando instiga “De tudo escrito, amo apenas o que se escreve com o próprio sangue. Escreve com sangue: e verás que sangue é espírito” (NIETZSCHE, *Assim Falou Zaratustra*, [1883-85] 2011, Do ler e escrever), a partir dessa assertiva, considero que Nietzsche conduz a pensar que podemos arduamente nos dedicarmos na produção da própria obra, estimular a imaginação, sentir as emoções que obtemos nas relações com os outros; escrever a partir daquilo que vivenciamos e sentimos para escrever de uma maneira que nos liberta dos dogmas que nos aprisiona. Portanto, ler, escrever, ouvir, sentir, contar histórias são tarefas de um bom leitor-escritor. Conclui o filólogo:

Que alguém faça dezenas de esboços de novelas, nenhum com mais de duas páginas, mas de tal clareza que todas as palavras sejam necessárias; que registre diariamente anedotas, até aprender a lhes dar a forma mais precisa e eficaz; que seja infatigável em juntar e retratar tipos e caracteres humanos; que sobretudo conte histórias com a maior frequência possível e escute histórias, com olhos e ouvidos atentos ao efeito provocado nos demais ouvintes. [...] que extraia de cada ciência tudo aquilo que, sendo bem exposto, produz efeitos artísticos; que reflita, afinal, sobre os motivos das ações humanas, sem desdenhar nenhuma indicação que instrua nesse campo, e reunindo tais coisas dia e noite. (NIETZSCHE, *Humano Demasiado Humano*, [1886] 2000, §163)

3.6 Oficinas *CineDidáticas da Tradução* e a fuga dos clichês na escola

Infantilices. Aprendizagens. Sabores. Saberes. Dissabores. Alegrias. Dores. Escola. Sala de aula. Currículo. Didática. Imagens. Movimento. Clichês. Tudo isso e muito mais encontramos no ambiente educacional na/da educação pública. E nós, professoras-pesquisadoras, estamos a todo momento tentando atravessar o clichê, sair do clichê (DELEUZE, 1983, p. 232), na busca de processos não dogmáticos de formação docente e discente, deslizando por *entre* linhas de fuga em vias de conhecer mais sobre o currículo, as didáticas inventadas que permeiam o trabalho escolar e as vivências estudantis. Nessa busca, eu, enquanto professora no ensino básico e pesquisadora de pedagogias insurgentes, procuro por outros recursos pedagógicos que tangenciem outras práticas de *ensinoaprendizagem*, numa busca constante de “rachar as palavras e rachar as coisas” (DELEUZE, 1992, p. 101)

que nos fixam em dizeres, saberes, fazeres e sentires edificados na máquina capitalística de subjetivação e na dogmatização dos corpos/almas subalternizados/as por ordens de discursos opressores.

Por assim dizer, nesta tese, também importou compreender como podemos ultrapassar os limites da aplicabilidade dos clichês⁸³, recorrentes no ambiente de sala de aula e provocar deslimites sem ideais pré-fixados. Por isso, problematizei, *entre* as crianças, situações de potencialidades criadas por elas mesmas, tomando-as como constituintes de imagens de pensamentos não dogmáticos no *espaçotempo* da sala de aula. A partir disso, nossa pesquisa (digo nossa porque atribuo a participação das crianças) aventurou-se pelos *saberesfazeres*, os pensamentos e os escritos infantis, “roubados” do cinema. Fizemos uso do cinema enquanto intercessor para a estimulação criativa do imaginário infantil, no intuito de fazer uma experiência didática singularizada e na possibilidade de agregar ao currículo outro modo de conexão com outros pensamentos, ou seja, realizar um processo de relação diferencial transcriadora.

Trazer as oficinas de transcrição com o cinema como parte metodológica da pesquisa, angariou produzir outros modos de diferir e produzir outras inscrições no campo do currículo e na didática a partir das contribuições cinematográficas dos filmes de curtas-metragens, tomando esse movimento como oficina *CineDidática da Tradução*, pois como reverbera Deleuze na obra *A imagem-tempo I* (1983), o cinema é uma forma de pensamento, um tipo de pensamento não conceitual precedido por imagens. A partir do pensamento de Deleuze (1983), considero que o cinema se revela como a arte do século e a arte da realidade e, talvez seja por isso que o pensamento deleuziano dialoga com o cinema na tentativa de apresentar um pensamento cinematográfico que se dispõe além do que seja metafísico, operando uma análise muito mais sensível do que inteligível (DELEUZE, 1983, p. 9).

Pela ótica deleuziana, o cinema permite que o pensamento possa construir mais conexões com o tempo, a imagem e o movimento, pois mesmo o cinema estando apregoadado a um regime de verdade e de reconhecimento, ao mesmo tempo, o cinema foge e escapa da estruturação alienante da vida. Assim, os telespectadores deixam de apenas contemplar e

⁸³ “Deleuze define o clichê como um esquema para anestesiá-lo parcialmente as mais diversas experiências de realidade que não podemos suportar diariamente na plenitude do que elas podem ter tanto de terríveis e geradoras de sofrimento, quanto de deslumbrantes e geradoras de prazer. Ou seja, o clichê como algo que surge desde o corpo: algo que o corpo cria a partir de uma necessidade vital” (GUÉRON, 2011, p. 19).

passam a ser personagens espectadores dos acontecimentos ao denunciar e fugir dos clichês que têm aprisionado as ações e os pensamentos (DELEUZE, 1983, p. 130). Essa relação fez sentido quando realizamos as oficinas *CineDidáticas da Tradução*, sob o movimento da transcrição, as crianças não só contemplaram as imagens cinematográficas, também foram agentes de enunciação e produziram movimentos moleculares na intenção de atuar *entre* os clichês que aprisionam os pensamentos e emitem discursos que agem sobre os corpos.

Construir esse movimento didático, permitiu operar por outras lógicas de sentido, pois segundo Deleuze (1983, p. 229) “por mais que o trabalho de preparação se estenda em muitos autores, o cinema não pode se esquivar do desvio”. Seguir essa linha de pensamento, nas oficinas realizadas, permitiu reagir às imagens postas, propostas e impostas pelas práticas curriculares que têm na BNCC suas principais orientações e, não traz em seu texto, a discussão que nesta pesquisa foi contemplada, pois ainda se perdura uma linguagem dualista para as salas de aulas.

Em acordo com Guéron (2011, p. 26), “[...] é nesse sentido que o cinema moderno e suas imagens, num movimento contrário ao equivocado diagnóstico que responsabiliza a imagem pelos males da contemporaneidade, começam a abrir novas possibilidades para o pensamento”. Assim, o cinema na escola rompe com a dependência das histórias fechadas e traz outros sentimentos possíveis, liberando a partir de si descrições, pensamentos e leituras que delineiam outras práticas para além de visões dualistas de aprendizagens (GUÉRON, 2011, p. 22). O cinema, na sala de aula, ao ressaltar formas capitalísticas que buscam maneiras de controle e objetivação dos corpos, aponta que estamos mergulhados *entre* clichês que paralisam os movimentos dos pensamentos. Segundo Guéron (2011, p. 12):

[...] o cinema não só se apresentará como um extraordinário dispositivo produtor de clichês, porque é antes um dispositivo produtor de imagens, mas também, e justamente por isso, será um extraordinário mecanismo de detectar, desconstruir e superar os clichês como um estágio de impotência da imagem e, conseqüentemente, de impotência do pensamento.

Nesse processo, é possível que deslegitimemos algumas práticas impostas que se materializam na exclusão da diferença que habita em nós e nos *espaçotempos* que frequentamos. Na tentativa de desconstrução dessas práticas, que contemplam muitos ambientes de sala de aula, as oficinas *CineDidáticas da Tradução* viabilizaram “expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos” (ROLNIK, 1989, p. 23). Nesse movimento, promoveu-se a ruptura, desmantelaram-se os gestos cristalizados no tempo vivido na escola, nos movendo em direção a atos de

desconstrução das imagens, que a escola, há séculos, vem objetivando sobre nós. A partir da novidade do cinema, as imagens cinematográficas estimularam o corpo sensível, favorecendo um corte possível sobre as imagens dogmáticas que muitos discursos impõem, permitindo que as crianças deixassem se afetar pelos perceptos e afectos os quais, naquele momento, agitavam seus pensamentos, o que permitiu se dobrarem e se tornarem outras num constante movimento-tempo de uma vida.

Os filmes de curtas-metragens atualizaram os clichês dos filmes assistidos, pois o trabalho com os curtas não foi ao encontro de uma lógica racional fechada sobre si mesma como imagem e semelhança da concepção hegemônica que se tem do mundo real, sendo: cronologicamente processuais, retilíneos e organizados desde um binômio. Os curtas trouxeram uma abertura, uma fuga e um esgotamento de possibilidades dos efeitos de sentidos que se apresentaram nos vídeos. Foi, segundo Deleuze (1983), uma fuga disforme que não se encaixa em nenhum sentido fechado, em nenhum clichê romantizado da vida que julga, enquadra, racionaliza e justifica cada acontecimento da história. Portanto, diante dos filmes de curtas-metragens, as imagens não aparecem apenas em função de uma história que se fecha no final, as imagens foram agitadoras de ideias e não apareceram em função dos personagens e das histórias, passaram a instigar novos efeitos de sentidos sobre os personagens e aos olhos dos espectadores. Os efeitos de sentidos produziram diferimentos sobre o clichê, abriram o sentido e criaram. Quer dizer, os filmes de curtas-metragens intentaram subverter os clichês (GUÉRON, 2011, p. 106).

Os efeitos das imagens do cinema, nas tessituras das leituras-escritas, *entre* as crianças e a oficina *CineDidática* da Tradução, denunciaram os dogmatismos que existem *dentrofora* da escola e, nesse mesmo movimento, inscreveram enunciações de acontecimentos, como também, produziram outros efeitos de sentidos no processo de diferenciação *entre* os discursos que vagueiam no *espaçotempo* do currículo, da didática e dos modos de *ensinoaprendizagem*. As crianças colocaram em jogo uma nova experiência de pensamento, numa tentativa de “tentar a saída e a desconstrução sem mudar de terreno, repetindo o implícito dos conceitos fundadores e a problemática original, utilizando contra o edifício os instrumentos ou as pedras disponíveis na casa” (DERRIDA, 1991, p. 176). *Entre* a estrutura curricular, as crianças improvisaram assumindo um lugar que não é fora nem dentro porque é *dentrofora*, permanecendo na brisura e provocando o movimento de deslocamento e a inversão do pensamento, operando necessariamente no interior, emprestando da estrutura os recursos táticos e econômicos da subversão.

Nos termos de Deleuze (1983), os efeitos de diferenciação aparecem quando o cinema provoca a capacidade de desconstruir os clichês e possibilitar novas formas de pensar.

Chegaremos então a uma definição de clichê como uma espécie de imagem-lei, de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e determinador de valor, e veremos o cinema num jogo de criá-las e desconstruí-las. Um jogo, portanto, em que o cinema tanto se afirma como um dispositivo de poder que limita e esvazia o pensamento, quanto se afirma como uma notável potência do pensamento na medida em que nos ajuda a identificar os problemas da realidade e da vida e a produzir novas possibilidades para estas. (GUÉRON, 2011, p. 14)

O cinema, ao oferecer novas possibilidades de fuga dos clichês, inspira-nos a agir, trata-se de problematizar o que aparece no cinema de forma privilegiada, quer dizer, compreender o cinema como uma potência do real que pode ultrapassar a questão do clichê, pois o cinema é algo que faz a vida passar por ele e que passa pela vida (GUÉRON, 2011, p. 15). Dessa maneira, as oficinas *CineDidáticas da Tradução* abandonaram a função narrativa da história e da trajetória percorrida pelos personagens dos filmes, o que Deleuze define como imagem-movimento e trabalhou com a imagem-tempo, definida por Deleuze como imagens que liberam a partir de si descrições, pensamentos e leituras, sem a possibilidade de julgamento moral (DELEUZE, 2005). Nos filmes que se apresentam como imagens-tempo, foi realizada a leitura e a produção de textos, não houve *mimesis*, os efeitos de sentidos foram criados e reinventados. Portanto, é na imagem-tempo “onde a necessidade tão existencial quanto física de constituir novos sentidos se impõe, que encontrarão a força e a potência dos seus filmes. [...] ao que Nietzsche chamou de vontade de potência” (GUÉRON, 2011, p. 24).

Nesse entendimento, as crianças criaram com os filmes de curtas-metragens assistidos e produziram movimentos de transvaloração sobre os clichês aprendidos, muito próximos do pensamento de Nietzsche, mostraram suas feitura como: *crianças criadoras de efeitos de sentidos com espíritos de artistas*. As criações infantis estão para além de uma definição de artista como uma especialidade ou uma profissão, estão mais para o sentido que atribui a autora Corazza (2013, p. 20),

[as crianças] exploram os meios das aulas, escolas, parques; fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças das ruas, campos, animais; traçam mapas virtuais dos currículos, projetos políticos-pedagógicos em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados.

Corroborando com a autora, as crianças são artistas em constante processo de devir, arquitetas do sentido e da realidade. Os praticantes das oficinas, encontraram-se numa

situação limite dramática e existencial diante do cinema imagem-tempo, pois em conformidade com as palavras de Deleuze (1983, p. 5), “uma imagem-tempo, conserva ainda hoje tal riqueza que talvez dela não se tenham extraído todas as consequências”, uma vez que as crianças vivenciaram o drama de ter que transcriber sobre a leitura dos filmes, atravessando a imagem-moral dada, explorando seus pensamentos para além das imagens-tempo expostas. A imagem-moral é uma operação do clichê, que instala nos corpos, não só paralisando, mas fazendo agir, pensar e performar dentro de determinados limites. Por isso, considerando o pensamento de Deleuze (1983), o cinema não deixa de fazer parte das histórias das vidas das pessoas, da arte e do pensamento. *Entre* as formas autônomas e insubstituíveis os telespectadores são capazes de inventar e apesar de tudo, de fazer passar em maior ou menor grau, a lembrança, a emoção ou a percepção diante do que é assistido (DELEUZE, 1983, p. 5).

Cabe destacar que, as leituras-escritas produzidas pelas crianças e provocadas pelas imagens do cinema de curta metragem, não tinham o plano de definir a superioridade ou inferioridade entre as imagens-movimento e imagem-tempo, nem uma sucessão entre elas, apenas experienciamos o poder do clichê e a maneira como podemos criar *entre* suas fissuras por meio do cinema. Assim, conhecemos os mecanismos sensório-motores que operam sobre o pensamento pelas denúncias dos dogmatismos que nos atemorizam, para isso nos detemos nas potencialidades encontradas nas imagens fílmicas, o que nos estimulou a desconstrução do encadeamento automático das imagens fílmicas que deixam ver apenas clichês.

As imagens dos filmes provocaram as imagens de pensamento que um currículo instituído impõe oportunizando para que o meio didático utilizado não assumisse a condição de representatividade. A oficina *CineDidática da Tradução* não se deteve nas relações de causa/efeito, verdade/mentira, bem/mal, mas sim nas reverberações advindas do pensamento e do sentimento infantil. Lembrando que nossas vivências cotidianas, na escola, pulsam e “insurgem em meio às nossas problematizações e nos colocam a pensar, nos forçam a pensar e a superar mecanismos sensório-motores que, baseados em processos cognitivos, necessitam ser profanados” (FERRAÇO; CARVALHO, 2015, p. 29).

Dessa maneira, os escritos infantis operaram nas oficinas e apresentaram o que está enraizado na lógica do pensamento escolar: a valorização de imagens-movimento e/ou a propagação do pensamento clichê. As inscrições criadas, compõem com o pensamento de Deleuze a denúncia sobre os perigos desse tipo de imagem para os processos educacionais e,

também, trazem a possibilidade de fuga com a tentativa de abalar a civilização do clichê. Assim, Deleuze (2005, p. 32) argumenta que:

Por um lado, a imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque se insere em encadeamentos sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos tudo o que há na imagem, porque ela é feita para isso (para que não percebamos tudo, para que o clichê nos encubra a imagem...) civilização da imagem? Na verdade, uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode conduzir: a importância de se tornar visionário ou vidente.

Por assim dizer, as oficinas *CineDidáticas da Tradução* ocuparam-se em produzir uma outra realidade educacional, pois apresentaram movimentos que são precisos para que possamos eliminar toda e qualquer degradação e qualquer simulacro (FERRAÇO; CARVALHO, 2015, p. 33). *Entre* as crianças, me posicionei na contramão de praticar um catecismo metodológico, isto é, me posicionei contra os decalques de imagem-semelhança do discurso proferido pelas instâncias conservadoras que assolam os *espaçotempos* educacionais na possibilidade de criar a fuga dos clichês. Para Ferraço e Carvalho (2015, p. 34):

Enfim, superar o clichê implica problematizar, buscar profanar, nas pesquisas com imagens no cotidiano escolar, nossas necessidades vitais e isso pode ser potencializado pelo movimento do pensamento, pois é pelo exercício do pensamento que abrimos possibilidades de novas formas e conteúdos expressivos.

Portanto, o trabalho com imagens fílmicas nas pesquisas em educação e nos modos de *ensinoaprendizagens*, podem potencializar os pensamentos, as práticas de ensinos, as didáticas e os currículos, como também instigam a problematização de algumas situações de vivências que, corriqueiramente, preenchem os cotidianos escolares e, conseqüentemente, agenciam outros modos de pensar a escola. Portanto, podemos buscar seguir os fluxos das multiplicidades de *saberesfazeres* de modo aleatório, oportunizando outras táticas, como aponta Deleuze (1983), ao vivermos o acaso da criação. Frente a isso, temos a chance e não as certezas para agir no processo de profanação dos clichês, temos o potencial de desler as determinações para chegar ao criancamento das palavras (BARROS, 2010, p. 339).

BLOCO IV

O QUE VAI DO IMPOSSÍVEL AO VERDADEIRO NO
ESPAÇOTEMPO DA ESCOLA



Fonte: Coletivo Esquizografias, 2018.

[...] ao contrário do que o nosso desejo não pode deixar de ser tentado a crer, *a própria coisa se esquivava sempre* (DERRIDA, *A voz e o fenômeno*, p. 117, grifos meus).

No nascimento, diz Maria Zambrano, não se passa do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro (LARROSA, 2015a, p. 192)

Charles Chaplin monumentou os vagabundos. Com essa mania de grandeza:
 Hei de monumentar as pobres coisas do chão mijadas de orvalho.
 (BARROS, *Livro sobre nada*, p. 101)

4.1 Nos liames e nas tramas do pensamento infantil

Há um momento em que o infantil começa a caminhar como protagonista de suas escolhas, saberes, fazeres e experiências. Aprende, em suas vivências com o mundo, através da experiência, a explorar sua própria maneira de ver as coisas, de lê-las e senti-las. Em seu protagonismo, seus pensamentos vão além de apenas interpretar o sentido do mundo, corresponde a ler de tal forma, que abre o mundo, inventa e estimula a leitura que dá corpo e performatividades às novas experiências sobre o *espaçotempo* que vivencia, o que intensifica a produção de *saberesfazeres* outros que resultam num mundo aberto sempre por ser lido de uma outra maneira.

Isso porque são muitas as portas de saídas e entradas, infinitas. Nesse universo de objetos, coisas, pessoas e racionalidades que, no entanto, são questionáveis e, diante de tudo isso, compreendo o quanto é necessário um novo modo de pensamento que não pretende espalhar verdades e certezas, ao contrário, procure fazer justiça a isto que sempre se esquivava de qualquer sistematização de pensamentos, que nos termos de Clarice Lispector é “o instante-já que de tão fugidivo não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais (LISPECTOR, 1973, p. 7). Seguir as trilhas dos pensamentos infantis, consiste em uma não-orientação consciente nesse instante-já, pois a cada novo instante-já, não se é mais aquele de segundos atrás, pois trafega por trilhas repletas de desvios e, também, vivencia outras possibilidades *entre* os pressupostos da razão, sendo a absoluta alteridade que sempre será totalmente outra. Em outros termos, “[...] seguir o movimento destas infinitas inscrições, sem pretender daí sair, resolver tais inscrições, decifrá-las ou mesmo analisá-las ou compreendê-las” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 14). Na esteira de Haddock-Lobo, pode-se apreciar, ouvir e sentir o movimento de diferenciação sem a necessidade de interpretá-lo, se abrir para a novidade e capturar os perceptos e afectos que pairam *entre* a vida cotidiana, como o que encontrei na esquizografia de uma criança:

Não julguem, porque nem sempre o que pensamos é verdade. Às vezes, não temos certeza.

Aladin, 10 anos.

Este é o desejo, não estabelecer verdades, mas fazer justiça à alteridade mesma e a esses pensamentos que sempre esquivam e que a tradição conservadora sempre procurou aprender, interpretar, apreender. Visibilizar os pensamentos infantis, que intentam subverter padrões a partir da singularidade crianciosa, constitui uma transgressão ao próprio movimento interno do pensamento que se dá mesmo no interior do pensamento, não em um fora, pois: “não se habita jamais outro lugar e, por essa razão, esse tipo de transgressão implica somente o fato de o limite ou as margens do pensamento estarem sempre em movimento” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 24). Por isso, esse tipo de pensamento nunca está no centro, é sempre algo que fica às margens - um pensamento profano, vagabundo e marginal. Consiste em entrar no jogo da *différance* que faz com que nenhum conceito racional das coisas sintetize e comande o movimento e o espaçamento das diferenças. Nesse movimento, a infância é “um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2015a, p. 184).

Corroborando com Larrosa, observo que as crianças produzem um pensamento destranquilizante e quase insuportável para nós, adultos e donos da soberba do saber e poder, digo isso, porque sempre recorremos ao conforto da sombra do pensamento metafísico, na intenção de aquietar nossos anseios, o que Derrida nos alertou para não cairmos nessas fabulações, pois pode-se permanecer (por um tempo) à sombra, aos remédios, à vontade de verdade desse confortante pensamento, mas é necessário ficar atento e promover rasuras. O pensamento infantil apresenta a descontinuidade ao mundo previsível dos adultos, as crianças enfatizam em suas peripécias e astúcias não estarem presas nas amarras do saber e poder, oferecem sua plenitude, suas infantilices, suas temporalidades, seus olhares e suas experiências. As experiências infantis são um *dentrofora* arremessado a estilos de existências sem preceitos, literalmente a-teológico e anárquicos. Por isso, o pensamento infantil não é “o distinguir, classificar e ordenar do mundo interpretado e administrado, não é mais julgar ou valorar as coisas, não é se apropriar do que existe, mas é um deixar parecer o existente em seu ser, sua plenitude e seus distanciamentos (LARROSA, 2015a, p. 115). As crianças oferecem ao mundo sua metamorfose, olham para o acontecimento com olhar reflexivo como se fosse, precisamente, sua individuação pessoal, intentando outras possibilidades de se abrirem às margens.

Entre os liames e as tramas do pensamento infantil, estimulados pelas oficinas *CineDidáticas da Tradução*, a literatura produzida pelas crianças não configurou interpretações dos textos lidos, não se referiu a objetos e coisas, como, também, não se subordinou a discursos prontos, não comunicou verdades sobre o mundo, nem imperativos morais e, tampouco, criou um lugar de um prazer de consequências. As literaturas, oriundas das esquizografias, ensaiaram as inscrições de si mesmos, não se referindo à outra coisa senão aos modos de pensamentos de si, seus próprios modos de existência. A função desse tipo de literatura, consiste em “violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada que nos dão o mundo como algo pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão” (LARROSA, 2015a, p. 126). Corroborando com o autor, os escritos advindos do pensamento infantil, afugenta a autenticidade da realidade, mas não a renuncia, permite a relação com o real, com a verdade, enquanto vontade de verdade, e o pensamento que não é outra coisa, senão, resistência aos conceitos dados e já pensados. Por isso, considero que os liames do pensamento infantil vão do impossível ao verdadeiro, pois o que vai do impossível é o que se fabrica, se produz, é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e poder. Como cita Larrosa (2015a, p. 194):

Somente nos despojando de todo saber e de todo poder nos abrimos ao impossível. O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo e aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é aquilo que exige uma relação constituída segundo uma medida diferente à do saber e à do poder

As reverberações do pensamento infantil, não-universalista, à abertura ao improvável e ao impensável, se manifestam a partir das diferenças que constituem as suas vivências. As vivências resultam em agenciamentos coletivos de enunciação que trilham diferentes caminhos na contramão de estratos molares de objetivação e a uma totalidade significativa. As crianças, em seus encontros com o mundo, não param “[..] de fazer passar e circular partículas a-significantes, intensidades puras, e não para de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 11). Dessa maneira, as crianças *entre* as oficinas de transcrição, foram do impossível ao verdadeiro, pois criaram um estilo de escritura que escapa ao que é possível diante do saber e poder idealizados em nossas instituições de acolhimentos das infâncias, nesse caso, a escola, e produziram a fuga do que está determinado pelo que sabemos e podemos. Convidadas a pensar sobre o já pensado, o pensamento infantil metamorfoseou o ambiente de aprendizagem através da sensibilidade e da paixão em relação àquilo que comove a alma e a deixa perplexa.

Para Larrosa (2015a, p. 127), “[...] só nessa relação sensível e apaixonada com aquilo que faz pensar, o pensamento é também uma aprendizagem”.

Nesse encontro com o impossível e com os textos das oficinas, os escritos provenientes do pensamento infantil, relacionaram-se com suas memórias/vivências, sob tonalidades afetivas de delicadeza e sensibilidade que as fizeram se movimentar. Assim, a leitura-escrita disseminou outros sentidos a partir da sensibilidade e da tonalidade da experiência e, nesse percurso, a aprendizagem foi acontecimento. Nas palavras de Deleuze (1992, p. 119), “pensar é, primeiramente ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as visibilidades, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados”. Nesse viés, as esquizografias grafadas na pesquisa, não tiveram a pretensão da transmissão de verdades morais, nem a projeção sobre o outro, mas tiveram a intenção de interromper (ao menos por um momento) o *logos* e toda a pretensão de imposição de verdades cristalizadas, o falocentrismo e, talvez, posso considerar que seja um movimento antipedagógico de transmissão de conhecimentos, pois resiste à subordinação de um significado doutrinário que não dá chances de problematização. Nesse movimento antipedagógico, configurou-se um *espaçotempo* dialógico e de composição com a multiplicidade de textos e discursos plurais, inferindo um modo de resistência à fixação de sentidos, impulsionados pelo jogo excêntrico da *différance* em cada esquizografia. A partir do pensamento criancero, observei a diferenciação da diferença por meio da leitura poética e da tradução que cada criança realizou.

Observe:

Qualquer um pode ser o que quiser.
Jiren Full Power, 11 anos.

Minha vó é minha heroína.
Fire Crow, 10 anos.

Não só os homens podem ser heróis.
MC Lexa, 10 anos.

Porque ela é menina não significa que não pode brincar de pirata.
Maíra Caetano, 11 anos.

Qualquer pessoa pode fazer o bem, sendo mulher ou homem, todos podem ter seus direitos.
Jaguar, 10 anos.

As mulheres podem fazer tudo o que quiserem.

Mc Doguinha, 11 anos.

As meninas são fortes.

Monkayse Linda, 10 anos.

Não concordo com a opinião de algumas pessoas que acham que as mulheres não podem fazer o que os homens fazem. As meninas da minha sala de aula jogam bola igual os meninos e nós não ficamos tirando sarro delas só porque dizem que bola é coisa de menino. Não é só menino que pode fazer as coisas, meninas também podem.

Arto, 11 anos.

As mulheres salvarão o mundo.

Jake Risonho, 10 anos.

As crianças encontraram na potencialidade do pensamento o desprendimento e a força para libertar-se (nem que seja por um momento) dos postulados falocêntricos impostos. O acontecimento, a imanência infantil e o agenciamento com as linhas de fuga, atravessaram o *espaçotempo* social de ordem e repetição e, conseqüentemente, a formação do pensamento. Nesse contexto, mesmo diante de uma macroorganização escolar, a qual impõe aos estudantes e professoras o cumprimento de um plano de ação curricular prescrito, foi traçado uma linha de fuga que permitiu uma microorganização, com objetivos de deslocar o pensamento das arestas do controle para construir novas apostas éticas, estéticas, políticas e poéticas para o campo da educação, pois as vivências infantis, no cotidiano, esquivam-se das totalizações, das simples descrições e dos disciplinamentos morais. Assim, rasuramos (as crianças e eu) o pensamento arborizante, hierárquico, no sentido de criar outras maneiras de pensar e vivenciar a produção da singularidade infantil nos cotidianos da escola, o que pode vir a compor *entre* as frestas do currículo escolar oficial e, também, resplandecer um movimento de luta e resistência à produção dogmática do pensamento, o que pode contribuir com outros modos de fazer currículo no cotidiano da escola. Fazendo das vivências infantis e suas asserções parte do cotidiano da sala de aula, tornando o currículo em vias de ser-aí profano.

4.2 Cintilações e clarões no cotidiano da escola

Observar, ouvir, sentir, escrever e escriturar sentidos outros, também se estabelecem como um ensaio de algumas outras possibilidade de pensamentos sobre algumas inquietações - consideradas “inoportunas” para debates em sala de aula – o que, impulsiona no cotidiano

escolar, uma nova tomada de posição frente às escrituras de si, alterando a própria gramática para, talvez, engendrar alguns movimentos de diferenciação que contamine outros pensamentos. Pois, de acordo com Larrosa:

No nosso mundo configurado pela razão tecnocientífica, converteu-se em dominante um modelo positivo de verdade entendida como adequação ou correspondência entre as proposições e os fatos. A verdade positiva não é outra coisa senão o modo como nossos saberes determinam o que são as coisas que eles converteram em seu objeto de conhecimento. [...] nossos saberes podem objetivar e abarcar aquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produ-zir. A verdade positiva mostra, assim, sua dependência em relação a esse processo de fabricação que consiste em passar do possível ao real, mediante a intervenção calculada em um processo. (LARROSA, 2015a, p. 194)

Mas, a partir do pensamento de Maria Zambrano, citada por Larrosa (2015a, p. 194), é preciso desprendermo-nos de todas as verdades positivas que ocultam as novidades. A verdade, a qual aspira a autora, deve ser entendida como *alétheia* (tal como é), pois não existe nada escondido atrás das cortinas, tudo está exposto aos olhos do corpo e do espírito. “Por isso, a verdade nunca é subordinação do que aparece a nossos conceitos, a nossas ideias ou a nossos saberes, mas que é assombro diante do que permanece simultaneamente descoberto e escondido” (LARROSA, 2015a, p. 195). Desse ponto de vista, a verdade não é adequação epistêmica, pois pode ser sentida no momento do acontecimento, o qual interrompe toda uma continuidade de saberes e poderes. Nesse viés, o verdadeiro constitui-se em algo que nós podemos ser capazes de receber e de escutar, “[...] como uma pura diferença irreduzível a qualquer conceito, [...] causa, condição ou fundamento, [...] como um puro enigma que nos olha cara a cara” (LARROSA, 2015a, p. 196). Sendo assim, seria necessário que aprendêssemos a constituir um olhar capaz de acolher o acontecimento e nos colocarmos à escuta da verdade que a novidade traz consigo.

Este é um apelo ético, político e poético, os quais têm na experiência com a alteridade da novidade uma teimosa crença no acontecer de outros *saberesfazeres* para além do que já vimos sabendo. Embora negados e rechaçados por políticas de esterilização da diferença, nos desvios informes das vivências que nos constitui encontramos sua condição de experiência singular, finita, efêmera, atemporal e, por mais que estejam descartados por suas a-significâncias e, temidas pelos “poderosos”, existem os (im)possíveis que clamam por sua chegada, sendo: outros *saberesfazeres* que estão na brisura onde qualquer *espaçotempo* pedagógico acontece, trazendo das margens o pensamento na/da diferença, o qual produz cintilações e clarões nos cotidianos. Como asserta Corazza,

Ao modo do trabalho foucaultiano, desfocando os olhos das coisas vistas e elevando-os até as visibilidades de uma época; bem como, deslocando-nos da moradia confortável das palavras e das frases, para chegar aos enunciados. O que funciona é exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver. (CORAZZA, 2007, p. 116)

Considerando a assertiva da autora, produzir cintilações não é um simples reviramento da diferença, é uma doação de pensamento das quais montamos táticas *entre* as teorizações que já foram produzidas. Por isso, há uma renúncia à identidade originária das coisas que resulta em pensarmos na diferença jamais idêntica à outra coisa senão a si mesma, nem presente e nem ausente. Para Pecoraro (2002, p. 68), “a diferença não está antes de ..., não tem origem, não é presença, não ocupa lugares, como poderia aparecer a um primeiro olhar. Ela é o não-lugar de todas as diferenças; nunca tem lugar, mas dá lugares; doa à dialética e às suas oposições os seus lugares próprios”. Desse modo, há uma urgência em desconstruir os lugares apropriados a certos tipos de discursos que oprimem à vida por meio da ideia do não-lugar, o qual contribui para que, pelos atravessamentos da diferença, envie-se um não-querer determinante que não se apegue a uma tese, uma solução ou uma verdade. “Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio” (LARROSA, 2015a, p. 196)

Assim, pelos caminhos tortuosos e errantes que as vidas produzem nos cotidianos, há a necessidade de produzir clarões, ou seja, insistir no movimento de deslocamento da história do pensamento tradicional e promover desmembramentos com o que nos tem marcado. Nesse contexto, podem surgir rastros conceituais como: destinação, envio, destinerrância, ou seja, “o sentido é destinado, errante, enviado, é reproduzível, iterável: a *dédestination* é uma *a-dédestination*, é, para sempre e desde sempre, errância do destino” (PECORARO, 2002, p. 69, grifos do autor). Neste contexto, a produção de escrituras são disseminações com *a-destinações* inscritas no seu envio, não determinam uma presença ou mesmo uma escatologia e nem mesmo uma origem, as disseminações propagam efeitos de sentidos que operam por sua possibilidade de chegar e um não-chegar a algum lugar, pois sua condição de possibilidade é sua impossibilidade de chegar a algum destino pré-concebido. A escritura ao produzir disseminações que resultam em clarões, pode ser que seja desviada e, também, que nunca alcancem seu destino, mas ela está em algum lugar. Numa leitura derridiana, esta é a lógica do envio das relações diferenciais: impedir o assento, a lógica, a posição, no entanto, afirmar a produção de remetimentos de significantes ao infinito. Esse movimento atua na

desconstrução dos pressupostos binários, pois os clarões estarão para sempre disseminados no plural, em perpétuo movimento e nunca presente.

Produzir cintilações e clarões *entre* os pressupostos curriculares e didáticos na escola, então, condiz com a ação de escriturar efeitos de sentidos ávidos de tormentos e errâncias e, “suportar o paradoxo e a contradição: é enfrentar o caminho barrado e continuar a percorrer, sem as clausuras, as brechas e as margens da metafísica” (PECORARO, 2002, p. 70). E, como queria Nietzsche: *a invenção de novas possibilidades e de outros caminhos*. Ao escriturar novas possibilidades de ser e estar no mundo, configuramos novos abalos a estrutura dada, pois ao mesmo tempo que promovemos rupturas, as experimentamos. Nessa condição de experiência se produzem caminhos, escapes e linhas de fuga, colocando em suspensão a condição de existência, o pensamento e a realidade. Nesse estilo de pensamento, “é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas” (DELEUZE, 1992, p. 120). Nesse contato da luz com as coisas, é possível rachar com os estratos molares que modelam e nos fixam posições, e tirar deles os enunciados que podem vir a subverter os paradoxos de sentidos.

O que vale dizer que, dentro de uma sistema de linguagem, a língua está sempre em desequilíbrio, os significantes desempenham sua função em virtude de um sistema de diferenças, o que nos permite a pensar que é preciso buscar por *saberes-fazer*s que estão em outros lugares que a razão desconhece ou prefere não invocar; o que não são significantes e significados em si, mas sim diferencialidades, ou seja, uma sistema de diferenças que operam *entre* as estruturas dadas e consolidadas e são resultantes da proliferação da *différance*. A *différance* não situa, é um constante movimento que não pode ser concebido na base da oposição binária de presença/ausência (DERRIDA, 1995, p. 36).

Complementa o filósofo:

O nosso discurso pertence irredutivelmente ao sistema das oposições metafísicas. Só se pode anunciar ruptura desta ligação através de uma certa organização, uma certa disposição de *estratégica* que, no interior do campo e dos seus poderes próprios, voltando-se contra ele os seus próprios *estratagemas*, produza uma *força de deslocação* que propague através de todo sistema, rachando-o em todos os sentidos e de-limitando-o por todos os lados. (DERRIDA, 1995, p. 37, grifos do autor)

As escrituras infantis atravessam diversas temporalidades e possibilidades de vivências, não se enquadram a um único modelo e resistem à vontade de verdade. Produzem devires outros e acontecimentos puros, num movimento infinito que gera força de deslocação.

Diante disso, considero que as crianças, durante a realização das oficinas, compuseram cintilações e clarões em favor de um porvir, formularam pensamentos extemporâneos; menos compreendidos por aqueles que carregam em si a arrogância do saber e poder, mas mais ouvidas por aqueles que se abrem para a novidade da infância. O que podemos ouvir nas escrituras esquizos a seguir:

Brinquedos não têm gênero.
Mc Bela, 10 anos.

Meninos podem brincar de boneca.
Aquaman, 10 anos.

Respeitem as meninas!
Goku, 10 anos.

Eu e minhas amigas jogamos bola no recreio.
Maíra Caetano, 11 anos.

Meninas também podem jogar futebol, senão não teríamos a seleção brasileira feminina.
Monkayse Linda, 10 anos.

Eu brinco de boneca com minha irmã e não estou nem aí para o que dizem.
Mc Doguinho, 11 anos.

Retorno aqui a questão de que não há uma centralidade definida, e o que encontramos na escritura infantil, como gesto anti-universal, é o jogo da *différance*, pois a escritura passa a compor linhas de fuga *entre* o descentramento e a afirmação do jogo, assim temos a *presençaausência* de praticantes escolares produzindo uma escritura outra sob a forma de um querer-dizer. Contudo, essa *presençaausência* é afetada não pela origem, mas pelo o que, no movimento do jogo, desempenha sua função, ou seja, a economia do rastro “que substitui uma presença que jamais esteve presente, uma origem pela qual nada começou” (DERRIDA, 1995, p. 74). Nesse sentido, por mais que as crianças estejam presas a alguma hierarquização, ao momento que podem, articulam desvios que permitem “entrever o corte, a fenda que, na realidade, é a escritura” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 111). Contemplando, assim, o que salienta as autoras Campos, Olegário e Corazza:

Essa atividade de educar, que é também ação de manejar palavras, é um aprender que retira a lente ‘semiopaca das ideias’ dogmáticas e de lugar-comum, intensificando a capacidade de olhar o mundo aventureiramente e de

intempestivamente escrever para revigorar os modos de expressão da educação. (CAMPOS; OLEGÁRIO, CORAZZA, 2018, p. 971, grifos das autoras)

A produção da escritura infantil é uma arte inventiva, poética e tradutória que faz da literatura sua obra de arte. Esse movimento crianceiro potencializa o currículo e torna-o profano, na medida em que, os praticantes escolares, atuam e operam por novos (im)possíveis na educação e procuram criar novas práticas de *ensinoaprendizagem*, permitindo provocar, a partir de si, *entre* si e sobre si, outras trajetórias de aprendizagens que se aventuram *entre* rasuras, por isso “[produziram] uma escrita aberta, sujeita a interações e oscilações oriundas de um espírito que age sobre o texto” (CAMPOS; OLEGÁRIO; CORAZZA, 2018, p. 972). Tais escrituras infantis foram possíveis por meio de uma potência escreitora que, na inventividade do imaginário crianceiro, produziram leituras-escritas potentes e cintilantes ao traduzirem das matérias originais da arte, da ciência e da literatura dos filmes de curtas-metragens pensamentos outros. As atividades preencheram a cena dramática da sala de aula e produziram clarões sobre o jogo que se joga ao atravessarem a ortodoxia dos textos.

4.3 A política do dissenso da escritura infantil no currículo da escola

O que passou nas oficinas *CineDidáticas da Tradução* foram ações e sensibilidades afetando e deixando-se afetar os corpos/almas crianceiras. Os escritos infantis foram afetados pelos sentimentos construídos em suas vivências cotidianas, deixando de lado “os grandes mistérios” como corrobora Monteiro (2013, p. 37) e trouxeram para o *modus operandi* da sala de aula as astúcias de suas singularidades. O que corrobora com a afirmação de Nietzsche:

Mas pelo menos aprendi com o seu convívio que as experiências mais admiráveis, mais instrutivas, as experiências decisivas, são exatamente as experiências cotidianas, que estas constituem justamente o grande enigma que cada um tem sob os olhos, mas que poucos compreendem como sendo um enigma, [...] são justamente estes os problemas que permanecem ignorados, abandonados no meio do caminho e, por assim dizer, pisoteados pela multidão, antes que eles os recolham cuidadosamente e a partir desse momento resplandeçam como pedras preciosas do conhecimento. (NIETZSCHE, *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*, [1872] 2012, §5 [143])

As escrituras crianceiras apresentam as inscrições de suas vivências articuladas a seus pensamentos, o que tensiona as formas de expressão representacional, por isso são inscrições singulares de leituras-escritas *entre* o (im)possível jogo da *différance* e o sentido da

governamentalidade dos corpos, o que produziu diferenciações no ato de diferir. Como nos lembra Larrosa (2015a), os infantis se inscrevem no acontecimento cotidiano de suas vivências e escrevem, a partir delas, seus sentimentos, afectos e perceptos capturados de suas experiências com o mundo. “A presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa” (LARROSA, 2015a, p. 185). Por assim dizer, as infâncias nos escapam, as crianças produzem aberturas em nossas certezas, com suas feitura a escritura infantil está *entre* o dizível e o indizível, o texto e a palavra, o som e o silêncio, o corporal e o incorporeal; sempre em meio, produzindo a diferença, fugindo do controle sistematizado dos regimes de verdades do mundo.

Esse movimento crianceiro, torna-se fundamental para pensar outros procedimentos de leitura, escrita e práticas de *ensinoaprendizagem* que creem e investem na centralidade do binarismo: significante/significado, os quais veem por muito tempo capturando o pensamento ocidental, a maquinaria do campo linguístico e oferecendo a representação cognitiva como possibilidade de aprendizagem. Considerando essas investidas, o estilo crianceiro reverbera a participação ativa dos praticantes escolares *entre* à obediência a uma base curricular dada, há a possibilidade de atualizar a linguagem para além da informação, comunicação e função social da leitura e da escrita, pois “a linguagem não pode ser reduzida ao único regime de signo linguístico” (MATOS, 2014, p. 65).

Portanto, com o movimento crianceiro em sala de aula, há abertura da leitura-escrita para a aparição da escritura transcriadora e subversiva ao pensamento metafísico, ou seja, a afirmação da vida infantil que, quando lê e escreve, produz diferimentos sobre uma imagem conceitual do pensamento, essa atividade oportuniza a tradução do que acontece em meio à vida. Nesses entremeios, a vida não é totalmente capturada pelos dizeres e fazeres do signo curricular escolar instituído, o que favorece, a partir de suas margens, a cultura do dissenso. As crianças ao disseminar a cultura do dissenso seguem “[reinventando] novas significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos. Criando linhas de saberes, sentires, fazeres e dobrando-os, uns sobre os outros, realiza atos minoritários de ruptura e consonâncias” (CORAZZA *et. Al.*, 2014, p. 1035).

Corroborando com a autora, a política do dissenso, que se inseriu *entre* a didática em sala de aula, reverberou as relações cotidianas infantis, os pensamentos crianceiros e os gestos como inscrição de sobrevivência *entre* os discursos que operam de maneira persuasiva sobre os corpos/almas infantis, no caso do levantamento da pesquisa, os discursos falocêntricos

que atuam como modos de subjetivação. A escritura infantil tratou a leitura e a escrita como atos políticos, aquém da necessidade de apenas se comunicar, pois por meio da sensibilidade, as crianças leram e escreveram por ser pura manifestação do dissenso, sem reprodução. Nesse caso, a escritura foi produzida como sobrevivência das vontades dos *saberesfazeres* infantis, resultado de uma outra perspectiva conceitual que demonstra a necessidade de forçar o pensamento a pensar na partilha, na equidade, na igualdade e na justiça – promovendo desejáveis anacronias. No cotidiano da sala de aula, as crianças produziram visibilidades, o que é, senão, um modo possível que engendra em nossos olhares o outro como legítimo outro, para além de nossas perspectivas, ou seja, “uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado” (LARROSA, 2015a, p. 197).

E, portanto, num movimento de inversão e deslocamento frente aos que pensam e defendem a racionalidade humana com *slogans* “acima de tudo” ou “para todos”, inseriu-se um outro discurso, pois muitas pesquisas falam das crianças, mas a elas não é dado o direito de manifestar suas opiniões, desejos e pensamentos. Nesse movimento, não abdicamos das racionalidade das ciências e, sim, procuramos ampliar o repertório, atuar em suas fissuras e, não conceber verdades absolutas, mas entendendo a ciência com a necessidade de observar, escutar e trazer a visibilidade o que está às margens, para além da lógica funcionalista, totalitária que tem sido decorada e recorrente no meio científico o que, por muitas vezes, destroem sonhos, a criatividade, o meio social e oprime as diferentes manifestações da vida.

Nessa perspectiva, a política curricular que aqui defendo, só é possível ser pensada a partir das relações cotidianas e das inscrições coletivas de *saberesfazeres* das crianças que praticam o cotidiano na/da escola, esses afetamentos compõem o currículo profano, o qual se inscreve no acontecimento da sala de aula e tem implicado a elaboração de outros discursos na educação. As vivências, nesse contexto, trazem as marcas dos caminhos trilhados, nos marcam e fazem com que problematizamos os processos de *ensinoaprendizagem*, os conteúdos e as propostas curriculares que formam e deformam os escolares. O dissenso da escritura infantil, foi uma aposta política no currículo profano, não é uma batalha travada ao que é dado, mas é algo presente que, por meio das relações de forças, se deslocam e criam possibilidades para um outro destino, recusam a mecânica e jogam efetivamente com as formas progressivas da intenção curricular. O currículo profano assume aspecto de um não-resultado e aparece sempre no aleatório singular do acontecimento (ALVES, 2015, p. 166-168).

Assim, a produção dos escritos infantis, a partir dos *saberesfazeres* partilhados e produzidos nas oficinas *CineDidáticas da Tradução*, me levaram a pensar no currículo para além dos conteúdos tradicionalmente propostos nos documentos prescritos. A singularidade da escritura apresentou a cultura do dissenso infantil, quando as crianças assistiram, problematizaram, transcriam sobre os filmes de curtas-metragens e traduziram seus pensamentos como seus modos de individuação. As leituras-escritas revelaram um emaranhado de discursos, ideias, hipóteses, metáforas, sensibilidades que convergem em esperanças, solidariedades, peculiaridades, pastiches, desvios que precisam ser assumidos como linhas de fuga presentes no cotidiano da sala de aula e, portanto, do currículo profano fazem parte. Nesse processo, as formulações realizadas me fazem pensar que:

A compreensão de que na dinâmica ensino/aprendizagem os diversos elementos estão conectados entre si produzindo novos elementos deixa evidente a dimensão coletiva do processo de construção de conhecimentos e nos obriga a pensar a prática na ótica da interação. Mesmo quando há proposta de trabalho individual sua realização tem uma forte presença e interferência no coletivo e a turbulência é tão pertinente quanto a ordem. (ESTEBAN, 2001, p. 173)

Nesses termos, eu, professora, junto às crianças, fui desconstruindo os discursos que advogam em favor de conceitos fixos, estratégias de controle, preconceitos, temas fechados que estão imbuídos em nossa formação social. Considerando o quanto é preciso que as produções infantis sejam visibilizadas e ouvidas para além dos limites da sala de aula e, por efeito, as escolas e seus praticantes não se reduzem apenas ao que está no sistema burocrático regulatório. Com isso, concebo as crianças como praticantes potenciais nos processos de *ensinoaprendizagem*, pois estão envolvidas diretamente na partilha e na construção de *saberesfazeres* nos/dos conteúdos curriculares e nas práticas de ensino, tornando-se cotidianamente protagonistas que, de modo visível, deixam suas marcas na escola e contribuem para a invenção a cada dia da escola pública.

4.4 *Dentrofora* da BNCC: os deslimites crianceiros

Na sala de aula, capturou-se as invenções cotidianas de praticantes escolares que leram e escreveram, a partir do conteúdo formal da linguagem escrita, outros procedimentos como as esquizografias, neste texto apresentadas. As criações na linguagem são tipos de

inscrições acompanhadas da ideia de visibilizar pensamentos. As vivências infantis, diante da linguagem instituída, lida, subverte e corre *entre* o caos e o corpo, por isso, as esquizografias se constituíram como procedimento subversivo à ordem prescritiva do currículo instituído. Todo esse movimento, oportunizado nas oficinas *CineDidáticas da Tradução*, possibilitou para que as crianças inventassem uma montagem de: leitura, subtração, escovação, rasura, descontornos e desconstrução de algumas imagens de pensamentos que assola a formação da subjetividade infantil. Assim, as esquizografias compuseram o jogo da *différance* e atuaram como transcrições das potências dos afectos e dos perceptos que no ambiente fazem presente.

O drama ensaístico, utilizado na sala de aula, potencializou a didática habitual e operacionalizou junto às transcrições, pois as crianças artistaram sobre a linguagem vídeo-visual o tempo todo. Nessa experimentação, os praticantes escolares produziram agitações de forças que, por vezes, são leituras-escritas tomadas como anômalas, pois “não expressam o trabalho comum da criação na língua e permanecem marginais, reservadas aos poetas, às crianças e aos loucos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 37). Desse modo, as esquizografias abandonaram a interpretação e arrancaram das formas suas incursões, isto é, fizeram com que a linguagem tendesse em direção aos deslimites “de seus elementos, formas ou noções, em direção a um aquém ou a um além da língua (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 36). A escritura crianciera operou sobre a máquina abstrata de subjetivação – o currículo instituído – *entre* suas variáveis e invariáveis, fizeram agenciamentos com seus substratos, como num jogo que a cada jogada tem suas regras negociando com suas (in)variáveis. “O agenciamento negocia as variáveis em tal ou qual variação, segundo tal ou qual grau de desterritorialização, para determinar aquelas que estabelecerão relações constantes ou obedecerão a regras obrigatórias” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 38). Então, *entre* os discursos instituídos, as crianças se movimentaram e reterritorializaram suas forças criadoras para escriturar sentidos outros em meio à vida.

Assim, não há uma regra ou norma que fixe uma certa “normalidade” que estabelece o certo/errado em nome da “lei curricular”, deve-se (re)conhecer a lei, suas normas e suas regras – as regras do jogo – mas sem uma filiação partidária a essas regras, não por desrespeito ou violência, ao contrário, por respeito à alteridade, ao (im)possível, ao outro. Todo esse movimento não caracteriza uma fabulosa inovação, mas legitima um movimento de afirmação das relações *entre* aqueles que sempre por meio de suas táticas e astúcias desviacionistas produzem *saberes-fazer*es a partir daquilo que os constituem: suas vivências.

As crianças criaram astúcias *entre* o uso que fazem das regras impostas e os produtos do saber e poder que agem sobre seus corpos/almas e produziram aprendimentos, pois usaram de outros modos possíveis as regras, as normas e a disciplinarização que os poderosos lhes impõem. Os praticantes escolares, criaram maneiras outras de *saberfazer* (caminhar, ler, escrever, sentir, produzir, falar) transvaloraram o que não pode ser mera repetição de uma ordem social e/ou de uma proposta curricular preestabelecida. Desse modo, como já dito em passagem anterior, profanaram o currículo prescritivo, operando de certa maneira no interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão (DERRIDA, 1973, p. 30).

Sem fazer exorcismo e propagar uma moral idealista, as esquizografias infantis não comportam em si valores e moralidades para o coletivo, procura fazer movimento errante que tem por finalidade disseminar outros aprendimentos, deslimites e desvios como uma espécie de pecado da escritura, sem nenhum pedido de desculpa ou receitas salvacionistas, corporificam um flagelo às suas performatividades e subtraem a materialização de corpos binários, obedientes e subjugados. O movimento errante infantil, aqui considerado, diz “sim” à vida e ao pecado original da escritura, enquanto movimento que inscreve no corpo/alma outras possibilidade de ser e estar no mundo, e extirpa com o *logos* doutrinário. E, por compreender esse caminho, corroboro com o que o autor Haddock-Lobo (2008) escreve sobre a desconstrução derridiana:

E é por esta razão que a desconstrução não vem de ‘fora’ para desconstruir os discursos, ela já está instalada em seu seio - e o gesto de Derrida consiste em apenas (o que não é nada simples) prestar atenção a essa ‘exterioridade’ presente no interior dos textos que ele lê, manter-se vigilante com relação a esses espaçamentos que todo discurso possui, mas que pretende, de modo bem ou mal-intencionado, esconder, excluir, reprimir, recalcar ou mesmo forcluir. (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 100, grifos do autor)

Então, *entre* meio a toda onda da política curricular estabelecida pela BNCC e os discursos naturalizados de estruturação da realidade, em conformidade com ideais morais e unívocos, vimos realizando “micro gestos de desconstruções” ao pensamento reproduzido e reafirmado *dentrofora* da escola, pois estamos vivendo tempos sombrios para pesquisar, conhecer e aprender sobre relações de gênero no campo educacional. E vejo, como professora-pesquisadora, que por mais que o currículo seja prescrito e tenha uma base epistemológica que envolve conteúdos, valores, atitudes e experiências determinadas por perspectivas epistemológicas, políticas, econômicas, ideológicas, técnicas, estéticas e históricas que têm buscado a hegemonia na/da sociedade brasileira, há *entre* esses discursos

demandas das diferenças. Por isso, trouxe para o texto da tese, o que as crianças pensam sobre a cultura do falocentrismo que perpetua o binarismo homem/mulher; oportuneizei para que as crianças, nesse ensejo, pudessem manifestar suas Ideias *entre* a proposta curricular estabelecida.

Na conjuntura dessa atividade, se construiu no *espaçotempo* da sala de aula um momento de horizontalidade em que as diferenças de pensamentos foram visibilizadas, trocas e experiências foram problematizadas. Essa aula não convencional (as oficinas) e a relação com os recursos didáticos (filmes de curtas-metragens) possibilitaram a liberdade de ler e escrever. As oficinas funcionaram como movimento didático-artista, capaz de potencializar a reflexão crítica a partir do que é vivido no *dentrofora* da escola, como também, propiciaram o compartilhamento de Ideias com o outro, as trocas de experiências e de vivências vindas de outros cenários de sociabilidade. Esse movimento didático apresentou a possibilidade de agir *dentrofora* do repertório curricular disposto pela BNCC.

A BNCC é a imagem de pensamento central no campo das políticas educacionais contemporâneas, tem por objetivo a centralização curricular e repassar para as escolas a organização do currículo que corresponda com: a) a defesa de conteúdos universalizados; b) elevação da qualidade da educação que, por sua definição, poderá ser mensurada e controlada a partir dos conteúdos “comuns para todos”. Para a autora Frangella (2018, p.166):

Há uma articulação potente entre a universalização de conteúdos comuns e uma ideia de ação democrática no acesso a esse conhecimento comum, sendo ele então nacional. O nacional e o comum adjetivam e qualificam a BNCC, mas em articulação transmutam-se em uniformização e homogeneidade, naquilo que, ao se afirmar como potência, deixa antever o que combate: a pluralidade das práticas.

Para Frangella, a BNCC é uma política educacional que age como norma e tem mais caráter regulativo que colaborativo, pois trata-se de um documento que traz adaptações para manter uma estrutura fixa que deve ser reproduzida por todos os *espaçostempos* escolares brasileiros. Nessa reprodução articulada, constituirá matriz “comum a todos”, que resultará no apagamento das diferenças. Continua a autora:

Um comum nacional como universal na reedição de polarizações que reduzem a discussão, mas que aqui agudizam o que se coloca como antagonismo na luta política: homogeneidade/heterogeneidade. Coloco em termos como homogeneidade e heterogeneidade, porque a perspectiva que se observa na leitura da BNCC é da pluralidade e diversidade, e não da lógica que se funda na diferença. (FRANGELLA, 2018, p. 170)

Assim, as práticas de *ensinoaprendizagem* educacionais brasileiras, em sua forma racionalizada, tornam-se um aparato governamental de objetividade e funcionalidade com objetivos de ordenar, classificar, dividir as experiências educacionais e desempenhar funções que regulam a vida, obedecendo padrões performativos que fabricam tipos de humanos condizentes com a ordem de discurso dominante, pois o documento de referência mescla uma série de significações e as padroniza. Nesse sentido, os currículos escolares, obedientes a BNCC, operam a noção de igualdade num movimento dicotômico de esperança e medo. Segundo Frangella (2018, p. 169), quando se trabalha estabelecendo o princípio de igualdade há uma crescente onda de violência relativa às minorias, suas reivindicações são tomadas como violência aos direitos culturais e sua existência é a impossibilidade da pureza nacional. Conforme anuncia a autora, a discussão acerca de “uma educação comum a todos” acaba por legitimar um discurso ambíguo de igualdade que na verdade resulta na desigualdade, pois se constitui na eliminação das políticas para com as diferenças. Desse modo, a educação passaria da materialização do possível ao real projetado naquilo que já sabemos ou podemos.

Acerca disso, cita Larrosa a sua crítica:

Assim, a educação não seria outra coisa senão a *realização do possível*. E isso tanto se o possível é algo inscrito nas possibilidades de desenvolvimento das crianças, quanto se é algo projetado nas possibilidades de melhoria do mundo. A educação moderna é a tarefa do homem que faz, projeta, que intervém, que toma iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. [...] A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar. (LARROSA, 2015, p. 193, grifos meus)

Numa proposta curricular de uma “educação comum a todos” temos apenas a realização do possível e a constante busca de ações pedagógicas que justificam os meios, os fins e os processos educativos. Desse modo, se concebe a equiparação das diferenças em prol do desenvolvimento da igualdade e a inclusão das diferenças nesse mesmo sentido. Nesse contexto de homogeneização, assuntos como gênero, sexualidade, raça e etnia não são problematizados e são explicitados de maneiras essencialistas o que, por muitas vezes, por exemplo, são apresentados apenas em datas comemorativas no ambiente escolar. A diferença torna-se algo observável, como se estivesse longe do *espaçotempo* da escola. “Ao tratar a diferença dessa forma, adensamos a ideia de uma força homogeneizante e unificadora enredada no nacional e que, como tal, deve ser comum a todos” (FRANGELLA, 2018, p. 175). Nesses moldes, a cultura e a diferença são apresentadas como objetos de estudos e não

como parte integrante dos componentes curriculares. Observe alguns trechos da versão final da BNCC e seus apontamentos quanto ao pedagógico:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as “aprendizagens essenciais” definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13, grifos meu)

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. (BRASIL, 2017, p. 29)

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. [...] Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. (BRASIL, 2017, p. 61).

Os trechos destacados da BNCC, apresentam a coisificação e a fusão da construção de um currículo aberto ao diálogo com a diversidade, no qual todas as manifestações de culturas podem estar “representadas”, no entanto, aparecem numa perspectiva de tolerância, não fazem correspondência à discussão e à sua problematização. Frangella aponta que a discussão acerca da tolerância e da igualdade “devem ser lugar de questionamento e não numa perspectiva de inclusividade, porque as diferenças não estão dadas a priori, mas constituem-se no seu processo de formulação” (FRANGELLA, 2018, p. 175). Assim, nesse contexto, a ideia de inclusividade associa-se fortemente à ideia de homogeneização na qual as definições do conhecimento a ser ensinado são ordenadas por uma lógica conteudista e regulatória.

Nesse seguimento, a diferença quando mencionada no texto da BNCC, aparece em alguns trechos de forma assimilacionista de acolhimento; os temas que convergem em discutir e problematizar o espaço das diferenças no âmbito da educação como: relações de gêneros, aborto, orientação sexual, não aparecem no texto final da BNCC. Esses temas são vívidos *dentrofora* da escola, trazidos e problematizados informalmente pelos estudantes no

espaçotempo da sala de aula, nos corredores, nos recreios, nas brincadeiras, nas relações cotidianas com o outro e, por vezes, nós, professoras, somos interpeladas por questionamentos e problematizações advindas das crianças e dos adolescentes sobre esses assuntos, pois os discentes estão na fase de novas experiências, descobertas, curiosidades e pouco podemos falar sobre as relações desses temas em nossas vivências na escola e na vida, no entanto, esses burburinhos estão na escola preenchendo o currículo prescrito e fazendo barulho.

Nesse viés, tomando o gênero como foco de pesquisa, aqui elencado, observei que a menção às questões de gênero permeia diferentes campos de conhecimentos nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, conforme estampado em alguns trechos, descritos subsequentemente:

(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. (BRASIL, 2017, p. 111)

(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.). (BRASIL, 2017, p. 113)

(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (BRASIL, 2017, p.119)

(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. (BRASIL, 2017, p. 333).

(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (BRASIL, 2017, p. 443)

Nos excertos aqui destacados, evidencia-se a submissão da questão de gênero a uma posição binária reforçando hierarquias. Tal estreitamento, na definição dos conteúdos, objetivos e habilidades apresentadas na BNCC, idealiza sobre a ação pedagógica o que podemos trabalhar na escola, identificando o tema gênero como identificação por oposição. Na BNCC, das séries iniciais do ensino fundamental, descartam-se as possibilidades de problematização dos acontecimentos em relação às questões de gêneros.

Não discutir temas que fervilham nos *espaçotempos* escolares, os quais são questionamento informais e curiosidades oriundas das vivências cotidianas do público escolar,

reforçam a discriminação, a desigualdade social e as demarcações de gênero. Nesse viés, concordo com Butler (2018, p. 242), quando assera que o gênero é estrategicamente construído com a funcionalidade de manter uma estrutura binária, contemplativa à dominação masculina e, por sua vez, há a necessidade imanente de contestá-la. Consequente, Butler complementa:

Se as identidades [de gênero] deixassem de ser fixas como premissas de um silogismo político, e se a política não fosse mais compreendida como um conjunto de sujeitos prontos, uma nova configuração política surgiria certamente das ruínas antigas. As configurações culturais do sexo e do gênero poderiam então proliferar ou, melhor dizendo, sua proliferação atual poderia então tornar-se articulável nos discursos que criam a vida cultural inteligível, confundindo o próprio binarismo do sexo e denunciando sua não inaturalidade fundamental. (BUTLER, 2018, p. 256)

A autora convida à discussão acerca do gênero, defendendo que se produza ações que perturbem a norma estabelecida. Por isso, a necessidade de problematizar a BNCC, já que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos e alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7). Sendo também, um documento balizado por ações validadas pela premissa da igualdade, respeito mútuo, acolhimento e a tolerância; advoga ações que fundamentam o processo de *ensinoaprendizagem* “comum a todos”, o que normaliza a diferença, silencia as perturbações e os ruídos presentes na escola. Normalizar a diferença é continuar perpetuando posições binárias homem/mulher, masculino/feminino, certo/errado, céu/inferno, sem romper com a verticalidade de uma perspectiva de ensino neoliberal.

De tal modo, esta tese é voltada para a problematização dos discursos que esterilizam as diferenças e para a emergência de desnaturalizar posições dadas e conformadas na intenção de tencionar o currículo prescrito posto no cenário da escola pública brasileira. Considerando as vivências diárias das crianças na escola, a circulação cotidiana dos dizeres, os *saberesfazeres*, os sentires infantis, as demandas que conclamam a abertura de novos campos de possibilidades para discutir e problematizar temas fundamentais de valorização à vida. Os deslimites crianceiros fizeram [e estão] presentes no cotidiano da sala de aula, profanando o *espaçotempo* da escola, produzindo volteios, fazendo brinquedos com as palavras, cangando sapos, esticando os lírios, criando coisas des(in)úteis, trazendo o abandono do *dentrofora* da BNCC para a escola.

4.5 Por uma escola risível

Por que falar de uma escola risível? Primeiro, porque na escola se ri pouco, não se contempla por alguns momentos a partilha da alegria. Estamos acostumados no ambiente escolar a deitar sob uma moral, propor, dogmatizar, criticar e não nos colocamos no lugar da escuta às sensibilidades, os sentimentos, a poética infantil, as peraltagens – consideradas historicamente fora da discussão do campo educacional (LARROSA, 2015). Este texto, o considero como um apelo político e poético, pois o que me afeta na educação é a possibilidade do encontro com *saberes-fazeres* marginais e a experiência da alteridade em um *espaçotempo* capturado e organizado por uma ordem capitalística do conhecimento. Embora deixados às margens por sistemas estruturados, os *saberes-fazeres* das vivências cotidianas e suas experiências singulares e infinitas, burlam as regras e acontecem em qualquer relação pedagógica.

As vivências infantis e seus saberes saem da fissura dos acontecimentos cotidianos da sala de aula e articulam movimentos soberbos e ínfimos. As vivências são singulares e impossíveis de repetição, pois trazem em seu íntimo inscrições criativas, repletas de desejos pelo novo e apresentam o risível, o profano, o úmido, o poético, o inútil, a fabulação, o *phármakon*. O que acontece nas experiências da ordem do singular, o que é considerado insignificante diante das certezas do mundo é indecifrável diante da nossa vontade de verdade, pois tem uma força política e poética brutal. Por isso, talvez seja preciso falar de uma escola risível, pois o riso está proibido ou, pelo menos, é ignorado na escola.

Não falo de um riso bobo, tolo que facilmente encontramos nos recreios e pelos corredores da escola, me refiro aos saberes risíveis que a pedagogia marca como não risível, profano, imundo, imoral. Sim, aprendemos na escola que para termos sucesso na vida e no mundo do trabalho precisamos ter “moral”, “valores”, “obedecer” aos objetivos pretendidos pelo discurso pedagógico. Nas palavras de Larrosa (2015a, p. 172) “quanto maior o componente sagrado, também menos riso”. Vivemos *entre* tabus e regras de normatização, os quais não consideram o riso bem-vindo, porque o riso é transgressão, irreverência, subversão a uma série de situações das quais não se pode zombar. E é em uma dessas situações que a escola não sabe o que fazer com aquele bufão que solta o riso, “atrapalha” e coloca sob suspense a estabilidade da sala de aula. O riso é sinal de que, aquele praticante escolar, não se rende às amarras do sistema, ele/ela joga irreverentemente a partir do jogo da *différance* e não

se comportam como deveriam para serem incluídos na ordem dominante. O seu riso é um trabalho de escape, um esvaziamento do sentido “comum a todos”, um gesto de dessacralização.

Eu, por habitar nos cotidianos da escola pública, faço esse exercício do pensamento como forma de provocação a partir de minhas vivências. Apresento outras possibilidades de pensar os encontros com os (im)possíveis na própria fragilidade da experiência cotidiana e humana com a escola. Então, escolhi pensá-la dentro de outros modos de saberes, fazeres, dizeres, sentires, criados *entre* meio às afecções dos cotidianos, pois *entre* eles os saberes risíveis pululam com o que é ordinário no campo da educação. Corroborando com Nietzsche na seguinte afirmação:

Por fim, para que o essencial não deixe de ser registrado: de tais abismos, de tal severa enfermidade, também da enfermidade da grave suspeita voltamos renascidos, de pele mudada, mais suscetíveis, mais maldosos, com gosto mais sutil para a alegria, com língua mais delicada para todas as coisas boas, com sentidos mais risonhos, com uma segunda, mais perigosa inocência na alegria, ao mesmo tempo mais infantis e cem vezes mais refinados do que jamais fomos antes. (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001, Prólogo, § 4)

Portanto, é preciso jogar o jogo da *différance* que acontece nos movimentos didáticos-artísticos da sala de aula e ouvir o que o bufão tem a nos dizer: os personagens conceituais que tanto atrapalham e colocam em perigo a estabilidade do jogo. Levar em consideração a realidade que ziguezagueia entre os corredores da escola, no chão da sala de aula, os aprendimentos e os apreendimentos de toda uma concepção da subjetividade: as maneiras de ser e estar no mundo. O que acaba por causar controvérsia e rompimento com toda a diversidade incluída no contexto da escola quando afirmamos o movimento da diferença e a capacidade de diferir *entre* os padrões estabelecidos. Considerar o que é risível (do ceticismo, da conflitualidade, da desilusão, da irregularidade, da decepção) demanda atravessar a ideia dogmática que tende a dominar o processo de formação.

O risível expressa uma forma de pensamento heterogêneo, paira sobretudo e sobre ninguém, não se fixa porque não toma partido em favor de uma situação particular frente à outra situação. Os saberes risíveis provêm da unilateralidade da determinação, da fixação (LARROSA, 2015a, p. 174). Desse modo, o praticante escolar, o bufão, é sempre aquele que se deleita com os saberes risíveis, desliza pela escola e leva a fluidez de seu riso a cada momento que sua própria subjetividade é ameaçada. Para a autora Ribetto (2014, p. 84), “nas escolas, para além dos rituais sérios, existe outra organização ritual, de tipo festivo”. Ou seja,

há uma organização em desvio nos processos educativos, atravessados pelos seus modos de fazer e produzir diferentes experiências nas relações humanas e no mundo. O riso é um acontecimento na educação e pela relação do riso com a produção do conhecimento, compreendo-o como questionamento das formas de saber e poder que paira sobre o currículo, a didática e os modos de *ensinoaprendizagem*. “O riso libera o mais comum dos sujeitos humanos do medo do castigo e do diabo, porque nas festas não oficiais também o diabo é um sujeito a mais: aparece como pobre, tolo e contraditório (RIBETTO, 2014, p. 84). Então, é nesse movimento de aparição do riso, tido como estranho e imoral, interrompe o cotidiano da escola, provoca, desconstrói os paradigmas associados a uma “educação comum a todos” e suspende, mesmo que seja temporariamente, os poderes oficiais.

É o riso que se encarrega de manter uma tensão dialógica entre as verdades do mundo, tensiona a abertura à novidade, se desprende e se coloca para além de si mesmo. O riso é uma espécie de transvaloração da razão, por isso o convite de Nietzsche:

Rir de si mesmo, como se deveria rir para fazê-lo a partir da verdade inteira — para isso os melhores não tiveram bastante senso de verdade até hoje, e os mais talentosos tiveram pouco gênio! Talvez ainda haja um futuro também para o riso! Quando a tese de que ‘a espécie é tudo, o indivíduo, nada’ houver se incorporado à humanidade e a cada um, em cada instante, estiver livre o acesso a essa derradeira libertação e irresponsabilidade. Talvez então o riso tenha se aliado à sabedoria, talvez haja apenas ‘gaia ciência’. (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001, Livro I, § 1, grifos do autor)

Por isso o riso, como força de vontade de verdade, acontecimento na/da multiplicidade, gesto que desmoraliza as certezas de nossos pensamentos e permite fluir das relações *entre* as palavras e as coisas novos textos, com outras abordagens, para além do que é dado. A possibilidade de um futuro para o riso, conforme Nietzsche, é a ampliação das possibilidades de compreensão, do encontro com o inaudito e a criação de outros modos de pensar, fazer, conhecer e preencher com modos risíveis o pensamento moderno. Larrosa (2015a, p. 171) diz que: “[...] falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido. [...] e sempre pode ser interessante pensar um pouco porque um campo proíbe ou ignora”. Nesse sentido, por muitas vezes (ou quase sempre), vimos perpetuando apenas o saber racionalizado como válido, tomamos como “verdadeiro” aquilo que pode ser medido, classificado e avaliado como conhecimento oficial, sendo esse o que é ensinado nos *espaçostempos* escolares.

Nesses moldes, tudo que é considerado estranho, pervertido e diferente à classificação e à averbação científica, não pode ser discutido e problematizado na escola. Os

outros modos de lidar com o cotidiano ou mesmo produzir diferenciações e outros humores para além do que é estabelecido, por muitas vezes, é extinto e inviabilizado sua problematização. Os saberes, as vivências, as experiências da ordem do singular, tudo que se associa ao praticante do cotidiano ordinário, às minorias, ao bufão, não é considerado conhecimento digno a ser conhecido.

Assim, o riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista. Essa seria a função de desmascaramento do convencionalismo existente em todas as relações humanas. O riso isola esse convencionalismo, desenha-o com apenas um traço e o coloca à distância. O riso questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem. E, no limite, o riso transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda vestimenta, inclusive toda a pele, é máscara. (LARROSA, 2015a, p. 178)

O riso desmascara a linguagem que pretende envolver o mundo em um único sentido ao ponto de dominá-lo, também, desconstrói as premissas da linguagem que é transmitida, canonizada e verificada como única forma de validade, pois não duvida de si mesma. Quando aparece o riso, a palavra dada é atravessada pelas dúvidas e as incertezas, a própria gramática é colocada em questão, diz Larrosa (2015a). No acontecimento do riso, ocorre a oscilação entre o ser e o não ser, essa é a fresta que visibiliza a diferença e que o riso se instala como um clarão, oferecendo outras possibilidades de ver e sentir os acontecimentos que nos cerca. Para Nietzsche, o riso é a saída do mundo das verdades absolutas e da crença na razão, afirma que “[...] é inegável que a longo prazo cada um desses grandes mestres da finalidade foi até agora vencido pelo riso, a razão e a natureza: a breve tragédia sempre passou e retrocedeu afinal à eterna comédia do existir, e as ‘ondas de incontáveis risos’ (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, [1882] 2001, Livro I, § 1, grifos do autor), afinal, o riso destrói as certezas dos mestres das finalidades e permite que o espírito alce voos livres. Nietzsche nos ensina que é um preconceito agraciar apenas os saberes dos considerados “donos da moral”, os significados e as representações unívocas. Há na vida mundana o impensável, tensionando as formas de saber e poder e isso rompe com as modelações e a aspiração de um destino rumo à eternidade. Por isso, o risível é descentrado, sem pátria, sem formas de consciência previstas. “O riso como saber risível” (RIBETTO, 2014, p. 86).

Assim, pensar nos saberes risíveis é compreender as criações que surgem de movimentos impensáveis, indizíveis e que fabricam outros efeitos de sentidos. Para a autora Ribetto (2014, p. 97), o saber risível “é criado zombando do oficial, embora seja parte desse oficial: ele subverte essa oficialidade e com os cacos que restam produz desagregação dos saberes hegemônicos que ficam deslocados, sem entender, porém, desterritorializados”. Desse modo, considerando os saberes risíveis como parte dos cotidianos que nos interpelam e

são nossas criações em nossas vivências com o mundo, também, podemos considerar os *saberesfazeres* que os estudantes trazem para o labirinto de inscrição da escola, uma vez que, os praticantes escolares criam *entre* o currículo escolar oficial e, nesse intento, surge a possibilidade de outros modos (im)possíveis para *saberfazer* escola.

ENFIM, COM FINS, SEM FIM... QUASE- CONSIDERAÇÃO



Fonte: Artista Beatriz Meneses

Só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas. As palavras continuam com os seus deslimites.

(BARROS, *Biografia do Orvalho*, §10)

Enfim, considero que por meio de novas codificações *DidaticArtista*, as crianças e eu executamos a *autopoiése* no *espaçotempo* da sala de aula, promovemos a diferencialidade no movimento de escritura com outros modos de pensar, fazer e saber, liderando um movimento artístico literário como forma de expressão dos sentimentos, dos afectos, dos perceptos, como também, no encontro com as formas de conteúdos curriculares e imagens de pensamentos dogmáticos. Trouxemos para o jogo da *différance*, que acontece na escola, movimentos impessoais e indizíveis, pois as produções das crianças atravessaram o texto constituído historicamente, filosoficamente, geograficamente, estruturalmente das racionalidades impostas. Realizamos atos minoritários de subversão na ordem dada, nos posicionando *entre* os traços dos elementos originais do currículo instituído e agenciamos a problematização de seu repertório para além dos ditos e escritos oficiais.

Num gesto de movimento de desconstrução ao idealismo e ao racionalismo, impregnados nos modos de subjetivação cotidianos que afetam e persuadem sobre os corpos/almas infantis (e as nossas), o movimento didático-artístico construído, a partir das vivências crianceiras, rejeitaram as modelizações e os confinamentos que requerem regularidades e obediência a um sistema de repetição, segregação, métrico e binário. O movimento crianceiro criou dobras didáticas no plano da sala de aula, pois as crianças trouxeram, apoiadas em suas vivências, seus sentimentos, seus pensamentos e ressoaram, por meio de seus escritos, as forças vitais e os fluxos que aumentam a potência de seus agires, apresentando, da descontinuidade, a escritura a expurgar os modelos que impõem o falocentrismo como modo de ser, estar e posicionar-se no mundo. Dessa maneira, foram trabalhadas as potências que as crianças trazem consigo, favorecendo a cultura do dissenso. As crianças reinventaram posições, articularam conhecimentos, criaram linhas de *saberesfazeres* diferentes do que estão acostumadas e se instalaram *entre* as perspectivas do currículo oficial, produzindo astúcias, atualizando o pensamento, metamorfoseando o drama da sala de aula, rasurando os clichês e promovendo rupturas com a representatividade contingente.

Essa construção *DidaticArtista* *entre* o processo de *ensinoaprendizagem* escolar, segue por devires ao produzir formas deformadas, não-paradoxos e não-censos como salienta Corazza (2013, p. 207), “[borraram] e [rasparam] os clichês através de diagramas, ou conjunto operatórios de traços pré-individuais”. Desse modo, os praticantes escolares criaram procedimentos inventivos e tradutórios que não compreendem a sistemas prontos de interpretação; “criaram experiências alicerçadas aos modos de desterritorialização *entre* o

existente” (CORAZZA, 2013, p. 213). Ao traduzirem, didaticamente seus pensamentos por meio da leitura-escrita, tornaram visíveis suas Ideias e vivificaram o currículo escolar, desestratificando o pensamento sedimentado no saber e poder e alimentaram suas subjetividades a partir de suas singularidades.

Problematizar as relações de gêneros, no âmbito da sala de aula de uma escola pública, foi proporcionar a abertura à alteridade e o enfrentamento a irredutibilidade ontológica de vidas que vivem às margens da ação política, pois sabemos que há processos maquínicos que tendem a fechar as manifestações que reverberam diferenças para além do instituído. Por intermédio das oficinas, demonstramos que é possível tirar ilações do debate sobre relações de gêneros na escola, a partir das vivências que os estudantes trazem consigo para a sala de aula. Lembrando que as criações crianceiras são diárias e se dão através da produção subjetiva, cultural, geográfica, histórica em meio aos cotidianos que as interpela, tornando-as suscetíveis de serem deslocadas e desviadas. Portanto, falar sobre gênero é retirar a condição de existência de dentro da ordem normativa imposta – que não passa de um modo de regulação para apaziguar a força da diferença – e conclamar por gestos e ações de desconstrução de uma linguagem estruturada, sobrecodificada, pré-estabelecida. De tal modo, discutir no cenário da sala de aula o tema gênero, desdobrou-se em rastrear pensamentos e gestos voltados para a diferença, na intenção de desnaturalizar aquilo que vem moldando comportamentos, pensamentos e posicionamentos binários.

Assim, as oficinas *CineDidáticas da Tradução* comprometeram-se a fazer eco às escrituras singulares infantis, arriscaram-se a investigar como podemos resistir a alguns modos de subjetivação afirmados *entre* os modelos ideais do falocentrismo, os quais fazem parte (até os dias atuais) do meio social. Nesse intento, foi possível problematizar as demandas sobre gênero que aparecem no cotidiano da sala de aula e o que é (in)viabilizado no currículo oficial em relação às questões de gênero, propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a pesquisa constituiu-se como parte de uma dinâmica de movimento diferencial do pensamento infantil, resistência e contestação à inviabilização dos feitos crianceiros que, por muitas vezes, são negados na escola. As esquizografias infantis, aqui manifestadas, são as disseminações de outros modos (im)possíveis de lidar com temáticas que, de certa forma, polemizam o ambiente escolar, pois as crianças, em suas infâncias, conduzem à abertura de possibilidades que apontam para horizontes mais livres e inventivos no nosso *saberfazer* educação.

Com fins de afastar o espantalho criado pela “ideologia de gênero” e as tentativas de estigmatização, proibição e mesmo a criminalização das discussões sobre gênero no *espaçotempo* escolar, a tese apresenta como as crianças vivenciam e atualizam os espaços escolares com seus saberes, dizeres, sentires e fazeres, problematizando como os gêneros se fazem presentes nas escolas e, como também, as crianças apresentam suas múltiplas relações cotidianas com suas performatividades, práticas, fantasias, curiosidades, desejos, parcerias, conflitualidades, tabus e subversões, elas se inventam. Não podemos esquecer que as problematizações, em torno das questões de gênero, entram no ambiente escolar abertamente ou “clandestinamente” e são discutidas entre os estudantes, mesmo que “o cenário escolar é e tem sido, ao longo da modernidade, um dos espaços privilegiados de construção, reprodução, controle é, conseqüentemente, também, espaço de tensionamento e deslocamento dos modelos dominantes de gênero (LOPES, A.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G, 2018, p. 8). Esse movimento se aproxima ao que Derrida coloca sobre a visibilidade de alguns gestos de resistência, o filósofo cita que “[...] alguma coisa resiste a publicidade política [...] alguma coisa aí resiste por si mesma sem que tenhamos que organizar uma resistência com partidos políticos (DERRIDA 2012, p. 88).

No viés da colocação derridiana, apresentei as esquizografias infantis como uma maneira de resistência ontológica e política que passa a ser a diferença que produz a diferença e não apenas a diferença advinda de uma estrutura binária, a qual está sempre presente no cotidiano da sala de aula. Ao escapar da herança do pensamento falocêntrico, as esquizografias descortinam um outro horizonte para as questões pertinentes às relações de gênero e rompem com a verdade única que passa a ser plural e, também, rompem com os pressupostos de oposição que o pensamento dogmático impõe.

A essas intenções de desconstrução, de continuidade e do controle da discussão de gênero na escola e nos currículos, tivemos o propósito de tornar a ordem do discurso atual suspeita, insurgindo movimentos de diferenciação, destacando que sempre há espaços para encontros subversivos que se abrem para a novidade e criam *entre* as políticas, subtraem a negação do outro, a moral, a cultura hegemônica, os discursos neoliberais e neofuncionalistas no/do contexto da educação. A invenção dos (im)possíveis na ambiência escolar, abre possibilidades para serem suplementados, discutidos, buscados, rasurados, feitos, experimentados, vivenciados. “Mesmo com todas as formas e fôrmas que são dadas a um currículo; mesmo sendo o currículo esse território de difusão e produção de normas de gênero e sexualidade, há sempre nele espaço para o inesperado” (PARAÍSO, 2018, p. 213).

Nessa perspectiva, o *espaçotempo* criado pelas oficinas *CineDidáticas da Tradução*, rasurado pelas crianças, comportou o inesperado, ou seja, a invenção inesperada – conjugou a sensibilidade, a resistência, a astúcia pedagógica, a inspiração, a inscrição de si – como desvio e criatividade, o que nos faz perceber o quanto é possível metamorfosear o movimento de *ensinoaprendizagem*, o currículo e a didática, se distanciando dos modelos e das formas que paralisam. Como diz Deleuze (1992, p. 214), “todo mundo, sob um outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo”, o que complementa Alves (2015, p. 197), “[...] a importância de buscar outros caminhos para compreender, nos leva, obrigatoriamente, a necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo com decisão o diferente e o heterogêneo”, por assim dizerem, para além daquilo que nos foi reservado como conhecimento, encontramos *saberesfazeres* singulares, os quais se misturam, agem, criam, sentem, vivenciam e nos trazem múltiplas experiências das ações humanas que não são lineares, nos levam à compreensão que, as ações dos praticantes dos cotidianos não são, exclusivamente, racionais, planejadas e estratificadas, são ações do vivível marcado por aprendizagens plurais que formam o singular e, embora aprendidas socialmente, são sempre únicas porque organizam o modo de individuação de cada um em acordo com as vivências sentidas na pele, assumindo a diferença que habita em si e *entre* as ações coletivas.

Portanto, criar espaços que fortalecem a democracia, a justiça e a solidariedade na escola é assumir os processos de *ensinoaprendizagem* em suas complexidades, pluralidades e multidimensionalidades na busca da invenção dos (im)possíveis, visando construir conhecimentos e *saberesfazeres* que dialogam com a *différance*, e que correspondam com os interesses e as questões dos protagonistas da educação. O que não se trata de afirmar que existam conhecimentos e saberes válidos e outros não, mas promover a interação entre eles, reconhecer a herança e estimular o diálogo *entre* os diferentes saberes que insurgem nos processos de *ensinoaprendizagem* no cotidiano da sala de aula e da escola. Desse modo, para que sejamos capazes de ir ao encontro de outros modos de *saberfazer* educação e buscar por referências de sons, gestos singulares e sermos capazes de sentir as multiplicidades de saberes e sabores, caminhar tocando espaços, inscrições, coisas, pessoas e se deixar tocar por elas, cheirando os cheiros que os encontros com as vidas vão colocando em nosso dia a dia.

Sem fim e a intenção de não proclamar uma verdade, a escritura desta tese, supõe desengessar os discursos que pairam sobre o currículo da escola, assumindo os processos de diferenciação que habita os *espaçotempos* de ensinar e aprender como potencialidades que

reverberam diferentes linguagens, pois considero importante reconhecer as multiplicidades de conhecimentos e *saberesfazeres* que circulam pelo cotidiano da escola. Na perspectiva da didática, para além de uma resposta técnica, é de fundamental importância ensinar práticas educativas que apontem para outras possibilidades, inerentes aos questionamentos e às particularidades de cada um que participa da escola, para assim estimular o pensamento crítico com o propósito de articular os pressupostos educativos e sociais no sentido de promover a democracia, o reconhecimento da diferença que habita nos âmbitos macro e microssociais. Atrevo-me a dizer: é possível conceber processos didáticos que possam inventar outros formatos de aula e de escola, nos quais o respeito à alteridade se faça presente, que explore o potencial dos praticantes escolares e que seja debatido e problematizado às diferenças que nos afligem, para que os discursos pedagógicos assumam as diferenças como vantagem pedagógica. E, também, que a escola se deixe interpelar pela problematização da realidade, lembrando o que o poeta das minorias afirma:

“Sabedoria pode ser mais estudado em gente do que em livros”

(BARROS, 2010, p. 375).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. *Praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução: Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Photo grafias, escritascotidiano e currículos deformação. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão**. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional o Programa Escola sem Partido. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 18 maio 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 maio 2020.
- CAMPOS, Haroldo de. Luz: a escrita paradisíaca. *In*: ALIGHIERI, Dante. **Seis cantos do Paraíso**. Recife: Gastão de Holanda, 1976.
- CAMPOS, Haroldo. **Hagoromo de Zeami: o charme sutil**. São Paulo: Liberdade, 1994.
- CAMPOS, Haroldo. **Qohélet = O-que-sabe: Eclesiastes: poema sapiencial**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CAMPOS, Haroldo. **Metalinguagem & outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CAMPOS, Haroldo. Da tradução como criação e como crítica. *In*: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (org.). **Haroldo de Campos: transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- CAMPOS, Maria Idalina Krause; OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. *Escrituras tradutórias: reinvenção empírica do arquivo*. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 963-978, out./dez. 2018.
- CONTINENTINO, Ana Maria Amado. Derrida e a diferença sexual para além do masculino e feminino. *In*: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (org.). **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.
- CAPUTO, John. Por amor às coisas mesmas: o hiper-realismo de Derrida. *In*: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (org.). **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

- CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CORAZZA, Sandra Mara. **III Afectos**. [S.l.: s.n.]. [entre 2000 - 2010]. Disponível em: https://www.academia.edu/29702654/III_Afectos. Acesso em: 18 maio 2020.
- CORAZZA, Sandra; TOMAZ, Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação: aula cheia**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2012.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1044, out./dez. 2014.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrileitura da diferença). **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2015.
- CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escrileituras. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 56, p. 317-331, maio/ago. 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1 - A imagem movimento**. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 - A imagem tempo**. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução: Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, v.1, 1995a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, v. 2, 1995b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed 34, v. 4, 1997a.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, v. 5, 1997b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2010a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010b.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Schnaiderm e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.
- DERRIDA, Jacques. **A voz e o fenômeno: introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl**. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DERRIDA, Jacques. BENNINGTON, Geoffrey. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã: diálogo**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- DERRIDA, Jacques. **Farmácia de Platão**. Tradução: Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, Paulo (org.). **Tradução: a prática da diferença**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.
- DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)**. Florianópolis: EdUFSC, 2012.
- DERRIDA, Jacques. **Esporas: os estilos de Nietzsche**. Tradução: Rafael Haddock-Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: NAU, 2013.
- DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Derrida e a escritura. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (org.). **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professore(as) e currículo** (org.). São Paulo: Cortez, 2008.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando as Dimensões Éticas, Estéticas e Políticas e a Produção e do Uso de Imagens nas Pesquisas em Educação. **Revista Teias**, v. 16, n. 42, p. 24-36, jul./set. 2015.

FONTENELLE, Leonardo F.; MENDLOWICZ, Mauro V. **Manual de Psicopatologia Descritiva e Semiologia Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações, 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Do silêncio aos seus sons: diferenças na Base Nacional Comum Curricular. *In: Os gêneros da Escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizoanálise. Campinas: Papirus, 1988.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix. As esquizoanálises. **Revista Ensaios**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 71-91, 2008.

GUATTARI, Félix; Rolnik, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê do clichê à imagem**: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Derrida e o labirinto de inscrições**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

HENNING, Paula Corrêa. Traçados da história da ciência: modos de pensar e fazer ciência na atualidade. *In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (org.). Pesquisas em Educação*: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

HEROÍNAS DO ANO, 2016. 1 vídeo (2min.19s.). Publicado pelo canal High World. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Qr0EAdxgEk>. Acesso em: 4 mar. 2019.

IRIGARAY, Luce. **Este sexo que não é só um sexo**: sexualidade e *status* social da mulher. Tradução: Cecília Prada. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. Infância e Filosofia. *In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da Infância Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015a.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

LARROSA, Jorge. KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção. *In: SKLIAR, Carlos. Desobedecer a linguagem*. Tradução: Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, Márcio José S. O “corpo” e a crítica à modernidade no pensamento de Friedrich Nietzsche. **Griot**: Revista de Filosofia, Salvador, v. 5, n. 1, jun. 2012. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/516/237>. Acesso em: 13 jul. 2021.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1973.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. Gênero e sexualidade na educação brasileira: tensões, deslocamentos e horizontes. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOURO. Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha**. Curitiba, CRV, 2017.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Escrivida na Alfabetização. In: RIBETTO, Anelice (org.). **Políticas Poéticas e Práticas Pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

MARTON, Scarlett. **Friedrich Nietzsche: uma filosofia a marteladas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

MESCHONNIC, Henri. **Poética do traduzir**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MIRANDA, Deivison. Esquizografias. **Instagram**. Bahia, 17 de setembro de 2018. Disponível em: <https://instagram.com/esquizografias?igshid=ss0ne23jcdya>. Acesso em: 28 maio 2020.

MONTEIRO, Silas Borges. **Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MONTEIRO, Silas Borges. **Pode um filme-conceito ser um ato de educação? Criação de leitura e *espectatura*, texto e imagem, escritura e cinema**. Cuiabá: 2019 [no prelo].

MONTEIRO, Silas Borges; TRINDADE, Dionéia da Silva; SOUZA, Edilma de. Derrida e Nietzsche: mulher e *différance*. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-5, jan./dez. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais**. Tradução: Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. Tradução: Paulo César de Souza. Companhia das Letras: São Paulo, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Vontade de Potência**. Tradução: Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. *In: Escritos sobre educação*. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Fragmentos Póstumos. 1884-1885**. v. V. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

O CAMPEONATO DE VIDEOGAME (ONU), 2018. 1 vídeo (1min33s). Publicado pelo canal De criança para criança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3lZWPvfk9EM>. Acesso em: 9 set. 2018.

O DESAFIO DA IGUALDADE, 2016. 1 vídeo (1min51s). Publicado pelo canal PlanBrasilTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4&list=PLwkbok3gzd80YH10C3PHV4WMdhNxl33n>. Acesso em: 10 set. 2018.

O SONHO IMPOSSÍVEL (ONU), 2012. Produzido por Studio J. Trnka Kratky Films, Praga (República Tcheca) em parceria com as Nações Unidas. 1 vídeo (8min16s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM&t=409s>. Acesso em: 04 jun. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In: FERRAÇO, Carlo Eduardo (org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2008.

OSMAN, Elzahra. O phármakon de Jacques Derrida. **Contextura**, Belo Horizonte, n. 8, p. 11-19, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistacontextura/article/view/3788>. Acesso em: 09 set. 2020.

PARÁISO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan ideologia de gênero. *In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa (org.). Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PECORARO, Rosário Rossano. Nilismo, metafísica, desconstrução. *In: DUQUE-ESTRADA, Paulo César (org.). Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cinco cabeças e um copo de café... (com) fabulações sobre a potência de uma educação menor. *In: RIBETTO, Anelice (org.). Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

RIBETTO, Anelice. Dos saberes risíveis aos saberes menores na educação. *In: RIBETTO, Anelice (org.). Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A poética e a política do currículo como representação**. Trabalho apresentado no GT Currículo na 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida:** literatura, política e tradução. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. *In:* SCOTT, Joan. **Gender and the politics of history.** Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Feminismo e desconstrução, de novo: negociando com o masculinismo inconfesso. Tradução: Alice Xavier. *In:* BRENNAN, Teresa (org.). **Para além do falo:** uma crítica a Lacan do ponto de vista da mulher. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA NETO, Alfredo José da. **A ordem das disciplinas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1996.