

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula Patrocínio Holzmeister

O Devir Menor de Alice:

Linhas de Escrita, Linhas de Vida.

Sobre a aprendizagem da linguagem na Educação Infantil



Vitória

2013

Ana Paula Patrocínio Holzmeister

O Devir Menor de Alice:

Linhas de Escrita, Linhas de Vida.

Sobre a aprendizagem da linguagem na Educação Infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Culturas, Currículos e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho.

Vitória

2013

Ana Paula Patrocínio Holzmeister

*O Devir Menor de Alice:
Linhas de Escrita, Linhas de Vida.
Sobre a aprendizagem da linguagem na Educação Infantil*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Culturas, Currículos e Formação de Educadores.

Aprovada em 5 de dezembro de 2013.

Examinada por:

Professora Pós-Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Professora Pós-Doutora Sandra Mara Corazza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professor Pós-Doutor Walter Omar Kohan
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora Pós-Doutora Regina Helena da Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Pós-Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Tânia Mara Zanotti G. Frizzera Delboni
Universidade de Vila Velha

RESUMO

As linhas de escrita que conformam o Devir Menor de Alice constituem-se a partir da necessidade de investigar o devir-criança dos corpos aprendentes no processo de aprendizagem da linguagem como potência capaz de engendrar, na imanência dos encontros educativos, um currículo que funcione como plano de constituição de um estilo singular de inscrição de si e do mundo no âmbito da educação infantil. Impulsionado por forças que se desdobram em um campo problemático que orienta um percurso investigativo de caráter cartográfico, o estudo busca problematizar: Por quais processos o problema da escrita pode ordenar um movimento expressivo de aprendizagem da linguagem? Em torno dessa problemática, concebe três questões centrais: (1) De que modo as práticas diferenciais de linguagem traçadas no movimento imanente do currículo deslocam de modo positivo o processo de aprendizagem da linguagem na educação infantil? (2) Do que trata concretamente o conceito de linguagem no movimento expressivo e de aprendizagem afetiva? (3) Por que é relevante abordar o movimento expressivo de aprendizagem da linguagem e por que fazer isso a partir do problema da escrita? Nesse processo investigativo, afirma que a aprendizagem da linguagem implica processos de subjetivação pelos quais a ideia do delírio, do sonho, do sonambulismo de Alice traz para a leitura e a escrita a necessária relação com a tradução: uma leitura que, ao invés de ler o real, o traduz com as forças intensivas do mundo, produzindo afecções nos corpos envolvidos (o leitor, o escritor, o texto, o próprio entorno) e fazendo variar sua potência; uma leitura que envolve as artistagens tradutórias de um agenciamento coletivo de enunciação pelo traçado de linhas de escrita e de vida; uma escrita como invenção: inscrição singular de um si-mundo; traçado desejante de criação. Pretende, portanto, defender que a aprendizagem da linguagem acontece como atividade expressiva quando há composição de um bloco de devir-aprendente por meio da criação de um estilo. Para tanto, recorre a algumas ferramentas conceituais produzidas por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), Gilbert Simondon (1924-1989), Baruck Spinoza (1632-1677), Suely Rolnik (2006), Sandra Corazza (2013), Virginia Kastrup (1999) e Walter Kohan (2007), de modo a tentar intervir concretamente nas discussões em torno dos conceitos de aprendizagem, linguagem, tempo, signos, acontecimento, devir, escrita e estilo, seguindo pelo conceito de individuação e pelos movimentos de exploração intensiva dos meios cartografados nos encontros educativos estabelecidos em um Centro de Educação Infantil de Vitória.

Palavras-chave: Aprendizagem. Linguagem. Escrita. Educação Infantil.

ABSTRACT

The writing lines that conform the Alice's Minor Delirium constituted itself from the need to investigate the child-becoming of the learners bodies in the language learning processes as a power capable to produce - in the immanence of educational meetings - a curriculum that works as a constitution plan for a singular inscription style of the self and the world in the early childhood education context. Driven by forces that unfold itself in a problematic field that guides an investigative course according to a cartographic style, the research raise the question: For which processes the writing problem may order an expressive language learning movement? Problem that conceived itself around three central questions: How the differentials language's practices, drawn into the immanent movement of the curriculum, affects positively the language process learning in early childhood education? What is it the concept of language in expressive / affective learning? Why is it important to approach the expressive movement in the language learning? Why do this from the writing problem? The work argued that language learning involves processes of subjectivation, where the idea of delirium, dream and Alice's sleepwalking brings reading and writing processes to a necessary relationship with the translation concept. A reading that, instead read literally the actual, translates it with world's intensive forces, producing affects in the bodies involved (the reader, the writer, the text, the environment itself), making his power vary. Reading mode that involves an artistic translation performance of a collective assemblage of enunciation traced by lines of writing and life. Writing as invention: a self-world singular description, a desiring act of creation. Therefore, the work intend to defend that language learning happens as an expressive activity when a becoming-learner block composes and unfold itself in the creation of a style. To this end, it resort to some conceptual tools produced by Gilles Deleuze (1925-1995) and Félix Guattari (1930-1992), Gilbert Simondon (1924-1989), Baruck Spinoza (1632-1677), SuelyRolnik (2006), Sandra Corazza (2013), Virginia Kastrup (1999) and Walter Kohan (2007), **Sammy Lopes** (2011). The work try to intervene specifically in the discussions around the concepts of **Expressive Learning, Microcurriculum, Learner Body**, language, Virtual time, Signs regimes, Happening, Desire becoming, Writing and Style. Following the concept of individuation it promote an intensive movements exploitation of resources cartographed in an educational meetings established with an Early Childhood Education Center in Vitória, ES, Brazil.

Keywords: Learning. Language. Writing. Early Childhood Education.

O que é que vai acontecer?

O que se passou?



Figura 2 - O Coelho branco.
Azevedo (2010).

AGRADECIMENTOS

Às artistagens de um devir-criança que oxigena e alegra a vida,

Gabriel Holzmeister,

À confiança, às preciosas orientações, ao apoio e à amorosidade de

Janete Magalhães Carvalho,

Ao encontro inesperado, alegre e potente com a Medusa,

Sandra Mara Corazza,

A minha mãe, Maria Zélia,

irmão e irmãs e demais familiares e amigos,

A Sammy Lopes,

Às professoras e às crianças que, em composição, me impulsionaram no traçado
destas linhas de escrita e de vida,

Meus sinceros agradecimentos.

*Quem vem por lá, no meio da neblina?
Quem entra sem bater, sem se anunciar, sem dizer o próprio nome?
Quem chega ao jardim de infância da Educação?*

*O que ele vem fazer aqui? O que quer da Educação?
Cometerá violências contra a educação das crianças, ao fazê-las
aprender a pensar sem imagens e a desaprender o que já
aprenderam?*

*É alguém que tem horror a tudo que apequena e entristece a vida,
isto é, dos poderes de quem trabalha para diminuir e nos separar
das forças ativas que somos capazes... É aquele que foi capaz de
pensar e de viver a alegria em Educação.*

Sandra Mara Corazza

SUMÁRIO

PARTE I

I	DESCOMEÇOS.....	13
1	No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo.....	13
2	Alice vai ao cinema: sobre o devir-aprendente dos corpos.....	17
3	O delírio do verbo estava no começo.....	17
II	O DEVIR-CRIANÇA DO CURRÍCULO.....	23
1	O delírio do verbo estava no começo.....	23
1.1	<i>Devires, percursos e mapas.....</i>	26
2	Adoecer de nós a natureza: botar aflição nas pedras.....	30
3	O verbo pegando delírio.....	35
III	O SONHO DE ALICE.....	39
1	Delírios à sombra da mangueira.....	39
2	Alice sente vibrar a cor dos passarinhos.....	45

Parte II

IV	NÃO TEM ALTURA O SILÊNCIO DAS PEDRAS.....	51
1	Alice atravessa os muros da sinagoga e encontra a potência da ética de Spinoza.....	51
V	JACAROAX: UMA COMPOSIÇÃO INTENSIVA.....	60
VI	A INVENÇÃO DE UM ESTILO: SOBRE AS FORMAS, AS FORÇAS E OS FLUXOS.....	65
1	Uma ninfeia se apropriou da força expressiva da luminosidade de Deus: foi em Monet.....	65
2	Sombra e luz.....	68
VII	LINGUAGEM E ESTILO.....	71
1	Signos e estilo.....	73
2	A dimensão coletiva da produção estilística.....	80
2.1	<i>Deslizamentos sonoros... O ritornelo e o estilo.....</i>	

PARTE III

VII	REPETIR, REPETIR ATÉ FICAR DIFERENTE. REPETIR É UM DOM	84
------------	---	-----------

	DO ESTILO.....	86
1	Ando muito completo de vazios.....	89
IX	MUITOS TRAJETOS EM UM. MICRODEVIRES.....	89
1	Metamorfose: o elefante, a borboleta, o leão e uma casinha torta....	92
2	A lua faz silêncio para os pássaros – eu escuto esse escândalo!.....	93
3	A aranha entrou no buraco do mundo.....	95
4	Chuva, chuveiro, chuarada... Trovoadas, relâmpagos.....	96
5	Pescaria ou o nascimento do meu sobrinho.....	
6	Palavras que não têm idioma: as intensidades dos traçados gráficos, ou quando a palavra cresce pelo meio.....	100
7	Hoje eu desenho o cheiro das árvores.....	108
7.1	<i>Verdejar.....</i>	
8	As coisas desejam ser olhadas de azul... Ondas sonoras atravessam o traçado de linhas de afeto.....	110
8.1	<i>Desenhando o som dos bem-te-vis.....</i>	114
8.2	<i>A fluidez dos territórios sonoros.....</i>	121
9	Desinventar objetos.....	125
9.1	Ativação da vibratibilidade do corpo.....	129
X	DELÍRIO ESCRITURÍSTICO.....	129
1	O acontecimento da escrita.....	136
1.1	<i>Como se dá esse tempo melódico na escrita?.....</i>	139
2	Leituras intensivas.....	
	PARTE IV	145
XI	PEGAR MOSCA NO HOSPÍCIO PARA DAR BANHO NELAS.....	147
1	Alice vai ao cinema 2.....	150
1.1	<i>Das imagens fílmicas em um tempo-duração.....</i>	153
1.2	<i>Uma visita inesperada.....</i>	155
1.3	<i>Da composição intensiva dos corpos aprendentes.....</i>	156
1.4	<i>Final de um novo amanhecer.....</i>	
2	Sobre as variações engendradas no processo educativo.....	167
XII	O DELÍRIO MENOR DE ALICE: VOAR FORA DAS ASAS.....	167
1	Eu posso vencer Jaguadarte... Sobre o medo e a criação.....	
	PARTE V	
XIII	POSFÁCIO.....	176
1	De volta à terra, as gaivotas anunciam ressacas no mar.....	176
1.1	<i>Cartografia: cinema, pensamento, aprendizagem e linguagem.....</i>	178
1.2	<i>Criacionismo-crianceiros.....</i>	179

1.3	<i>Sobre a aprendizagem da linguagem escrita.....</i>	182
XIX	REFERÊNCIAS.....	

PARTE I



Figura 3 - O Monstro da boca dourada. Guache sobre sulfite 75g. 21,0 x 29,7. Tristão (2010).

I DESCOMEÇOS

1 No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo

As linhas de escrita que conformam este texto se constituem a partir da necessidade de investigar o devir-criança dos corpos aprendentes no processo de aprendizagem da linguagem como potência capaz de engendrar um currículo para a Educação Infantil que funcione como plano de constituição de um estilo singular de inscrição de si no âmbito da educação formalizada. Tal temática se desdobra em um campo problemático concebido em torno de três questões centrais: (1) *Como as práticas diferenciais de linguagem traçadas no movimento imanente do currículo deslocam de modo positivo o processo de aprendizagem da linguagem na Educação Infantil?* (2) *Como essas relações diferenciais de aprendizagem da linguagem conseguem, ocasionalmente, tornar o currículo da Educação Infantil um verdadeiro plano de consistência para a composição de estilos diferenciais de relação si-*

mundo? (3) Que variações tais movimentos implicam nos processos formativos desdobrados?

Assim, esta produção investigativa trata do devir dos corpos aprendentes, enfatizando o caráter mútuo que envolve as relações de produção de práticas de linguagem, considerando os processos de subjetivação singulares e os modos diferenciais como os *corpos aprendentes*¹ rascunham percursos aprendentes a partir dos blocos de devires que irrompem no acontecimento da diferença. Enfatiza que as experiências de aprendizagem da linguagem se desdobram em meio à produção de processos formativos singulares que os corpos engendram nos movimentos de produção de sentido.

Pretendemos, portanto, afirmar que a aprendizagem da linguagem envolve processos de subjetivação e práticas estilísticas de inscrição singulares de si-mundo, de modo que se efetiva sempre na *relação*, por meio do arrombamento dos devires e da ação ativa dos corpos.

Para tanto, recorreremos a algumas ferramentas conceituais produzidas por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), Gilbert Simondon (1924-1989), Baruck Spinoza (1632-1677), Suely Rolnik (2006), Sandra Corazza (2009/2013), entre outros. Do estilo Manoel de Barros (1994), utilizamos palavras-afetos para traçar títulos e subtítulos das seções que compõem este corpo textual.

A partir dos intercessores²: *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol (2009) e Tim Burton (2010), e *Hugo da Invenção de Hugo Cabret*, de Martin Scorsese (2011), utilizamos imagens fílmicas para fazer passar os fluxos intensivos que criam ligações com os problemas que movem a produção escriturística que conforma esse trabalho investigativo. Nessa direção, abordamos, de maneira geral e ampla, alguns conceitos que nos ajudam a explorar os movimentos do pensamento na busca por produzir um sentido outro para os processos de aprendizagem da linguagem experimentados na Educação Infantil.

Assim, na seção *Alice Vai ao Cinema 1*, ao estabelecer uma relação conceitual com os intercessores Alice e Hugo Cabret, buscamos ativar vetores de

¹ Termo cunhado por Lopes (2011).

² Os intercessores se constituem como um conceito criado por Gilles Deleuze (1992), refere-se aos encontros e a constituição de campos problemáticos que forçam o pensamento a pensar. Hugo e Alice são mobilizadores do pensamento.

passagem para expressar o modo como nos estamos ligando às forças que se desprendem dos *microdevires* irrompidos nas relações educativas, na composição de um estilo de inscrição curricular singular, por meio da exploração intensiva e extensiva dos meios. Trata-se, pois, do devir-aprendente dos corpos implicado na emergência do devir-criança do currículo rascunhado nas linhas afetivas que desse traçado se estendem, fazendo surgir o problema da linguagem e os agenciamentos coletivos de enunciação que forçam a emergência do campo problemático traçado neste percurso investigativo.

Na segunda seção, abordamos o problema da linguagem expressiva, da aprendizagem inventiva, dos gêneros do conhecimento em Spinoza, enfatizando a relação entre linguagem, aprendizagem, signos e o acontecimento da diferença; destacamos, como necessidade inerente ao processo expressivo, a criação de um estilo. Desse modo, seguimos *desenhando* um percurso aprendente que as personagens engendram para abordar os conceitos de aprendizagem, pensamento, linguagem, tempo, signos, acontecimento, devir, ética, escrita e estilo que tal empreendimento implica, acompanhado pelo conceito de individuação e os movimentos de exploração intensiva dos meios cartografados nos encontros educativos estabelecidos em um Centro de Educação Infantil de Vitória.

Na terceira seção do texto, esboçamos, por meio de linhas afetivas, os *Microdevires...* estilos singulares de inscrição de si-mundo no âmbito da educação formalizada onde os aprendizes inscrevem relações de produção capazes de engendrar um plano de constituição curricular imanente e diferencial no âmbito da Educação Infantil.

Em outro ponto do traçado escriturístico deste corpo textual, recorreremos à intercessão dos Irmãos Quay (THE CABINET..., 1984) (seção denominada *Alice Vai ao Cinema 2*), para dar língua a enunciados que afirmam a mútua afetação que envolve os processos aprendentes, mútua afetação que aponta a coimplicação entre o traçado de percursos aprendentes desdobrados pelos corpos em seus devires, produzindo positivamente com as diferenciações que os intercessores promovem. Nesse plano, enfatizamos o devir-criança dos corpos aprendentes na composição de estilos singulares de ação docente ativa e as variações que problematizam os processos formativos desdobrados.

A partir da afirmação do movimento de coimplicação que envolve os corpos em seus devires no traçado de percursos aprendentes que abrange a linguagem escrita, abordamos a relação produtiva que se estabelece entre os conceitos de pensamento, aprendizagem, linguagem, estética, cinema e tempo a partir de uma perspectiva micropolítica, que se refere ao acompanhamento dos movimentos do desejo em seus agenciamentos coletivos de enunciação no traçado de uma cartografia.

Dessa forma, engendramos um modo diferencial de praticar uma postura política, ética e estética na Educação Infantil, abordando os problemas contemporâneos que rondam e conformam as forças nesse campo de um ponto de vista díspar, de maneira a colocar outros problemas no diagrama de forças. Afirmamos, assim, que o processo educativo se efetiva no acontecimento da diferença que envolve a produção de sentido como acontecimento e processos de subjetivação diferenciais mediante os devires que arrombam os corpos onde os parâmetros avaliativos se sustentariam, não por índices vinculados a interesses capitalistas, mas por uma análise ética do que é necessário para alçar o entendimento das causas que promovem as relações de composição corporal bem como as que provocam decomposições, envenenamentos e adoecimentos, assim como a tomada de posse da potência que os corpos podem efetuar na atualidade.

Nessa direção, a pesquisadora-cartógrafa arrisca-se na aventura de composição de um estilo de escrita que possa tentar escapar do caráter exclusivamente descritivo. Busca, por meio da interpretação dos afetos experimentados nos encontros, compor um corpo textual capaz de expressar uma ligação singular com as forças que estão a vibrar no mundo, problematizando a aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil.

2 Alice vai ao cinema 1: sobre o devir-aprendente dos corpos.

Em exibição, *A invenção de Hugo Cabret* (2011).

Alice vê surgir na imensa tela do cinema, por meio do tempo-duração das imagens fílmicas, a emergência de Hugo Cabret (*A INVENÇÃO...*, 2011), um menino que, na composição intensiva com seu pai, efetua a potência de *consertar* as

máquinas desejantes quando estas se encontram emperradas, ou seja, impossibilitadas de efetuar sua potência. No entanto, as composições entre a intensidade do corpo do menino, do corpo de seu pai e do entorno social que conforma a estação de trem sofrem um processo radical de desterritorialização, ocasionando a decomposição de algumas relações constitutivas em favor da produção de novas composições.

Diante de tal arrombamento, o menino sente-se perdido e só. Nada mais lhe resta a não ser o grau de potência que constitui seu corpo de *pequeno relojoeiro* que se mantém firme no propósito de *consertar* máquinas ou de fazer fluir os fluxos desejantes.

Ao efetuar seu ofício (efetuar sua potência), desdobra um processo aprendente que abarca uma busca por compreender sua função neste mundo, o que envolve, em princípio, a necessidade imprescindível de reconfigurar as relações com o mundo e com a vida, de modo a ampliar sua potência de ação.

Ativado por tais fluxos desejantes, o corpo aprendente³ afetado segue paciente, sensível e corajosamente na interpretação dos signos que surgem ao acaso dos encontros como vetores de passagem: um precioso livro de anotações, uma chave-coração, ponteiros gigantes de um relógio e um raro autômato a ser consertado.

O pão fumegante e o leite, sorrateiramente usurpados, alimentam seu corpo orgânico. Mas de que se alimenta o corpo intensivo em seus processos aprendentes?

Montando peça a peça a engrenagem de uma complexa máquina escriturística, Hugo vai inventando um modo singular de traçar seu percurso estilístico na relação si-mundo. Como elemento intrínseco, a possibilidade de invenção se coloca associada à despersonalização, à clandestinidade e ao anonimato que experimenta.

Qual a sua surpresa e encantamento ao notar que o autômato, ao ser consertado, expressa, por meio do traçado gráfico, linhas de escrita *pintadas* com a

³ Com Sammy Lopes (LOPES; HOLZMEISTER, 2012), definimos o corpo aprendente pela constituição de um modo de ativação da relação desejo / pensamento no encontro educativo ordenado pela diferença. Assim, o corpo aprendente se constitui no tempo da diferença em que se traça um plano ético e genético da aprendizagem.

intensidade das forças do mundo: uma imagem extraordinária que enuncia como um complexo de partículas intensivas aglutinadas em uma composição singular expressa em um tempo puro. Assim a autoria de tal corpo imagético não pode ser definida por um sujeito da enunciação espacialmente localizável, pois passa por um agenciamento desejanste que se configura na forma vazia do tempo e em um corpo inescapavelmente coletivo.

Em alguns momentos, em seu percurso aprendente, o menino se vê dominado pelo regime das paixões (alegres e tristes), envolvendo-se em relações ordenadas, sobretudo, por signos mundanos e amorosos, em meio a percepções automáticas e mecanismos subjetivos de associações. No entanto, na alegria da composição afetiva que se expressa pelo vetor chave-coração, compõe-se com o espírito crianceiro, aventureiro, irrequieto e desbravador de Isabelle, aglutinando forças para fazer passar novamente os fluxos desejanstes que o impulsionam em sua busca.

Mas por que a chave se encaixaria em tal maquinaria desejanste?

A chave se encaixa nessa maquinaria desejanste porque ela está sempre pronta a efetuar sua potência. Assim, a chave coloca uma luminosidade e instaura uma abertura para a emergência de uma figura extraordinária e enigmática rascunhada pelo autômato, uma figura que impulsiona o pequeno relojoeiro a seguir no traçado de seu percurso de busca, explorando o limiar intensivo que se constitui no encontro dos corpos, no sentido de tomar posse ativa de sua potência de agir.

Surge uma imagem enigmática:

– “*O lápis-foguete atinge o olho da lua!*”

A imagem traça em suas linhas de escrita enunciados que expressam uma maquinaria desejanste. Na medida em que se torna compreensível, coloca em evidência o estilo de funcionamento de certa máquina abstrata.

– “*Mas o que tal imagem quer dizer? O que ela faz passar?*” pergunta-se Hugo.

Tal campo problemático implica um longo aprendizado que envolve a busca pela compreensão dos signos em uma modalidade temporal não sucessiva.

Aqui, o tempo é tudo! As temporalidades que surgem na observação clandestina por meio de um olho que tudo vê, sem ser visto; vê os estancamentos e a fluidez das linhas de afeto, advertindo-nos permanentemente sobre a coexistência de temporalidades múltiplas no funcionamento de uma maquinaria aprendente.

Signos sonoros indicam-nos o ritmo e o deslocamento das curvas melódicas que articulam o meio em que os processos aprendentes se efetivam como percursos intensivos.

– O que se pode ver de extraordinário, inclusive por entre o movimento cronologicamente marcado do relógio? Qual o tempo que pulsa entre os segundos, os minutos e as horas, que faz correr os fluxos desejantes de um processo aprendente?

Imagens espetaculares voam diante dos olhos aguçados e curiosos de Hugo e Izabelle.

– “*A invenção dos sonhos!*”

As imagens fílmicas têm o poder de se articular intensivamente no tempo e criar canais de passagem para fazer fluir as linhas de desejo.

Assim, por meio da concepção de signos de um pensamento diferencial, traçados no encontro com a emergência das imagens fílmicas, Hugo finalmente desprende-se de uma relação perceptiva espacial e objetivista, ordenada primordialmente por signos mundanos e amorosos que se manifestam nos desenhos representativos/ilustrativos que figuram no seu precioso livro de anotações; uma relação intensiva com as sensações se conforma no encontro com as imagens fílmicas que se compõem nos fragmentos de temporalidades distintas.

Os soldados estão encharcados de realidade. Não sentem vibrar as forças do mundo que se expressam em seus sonhos e viagens fantásticas, porém muito reais.

Os corpos intensivos estão doentes do mundo atual. O fogo aparentemente queimou tudo. A alegria, o sonho e a fantasia viraram cinzas.

A morte se anuncia nos signos expressos pelas estátuas mortuárias que rondam a vizinhança. Mas, corajosamente, o corpo frágil de Hugo se agencia a outros: Izabelle, o livreiro, o cineasta... Vetores de passagem das imagens

espetaculares do mundo artístico que fazem correr os fluxos desejantes os quais insistem em fazer a vida perseverar.

A invenção de Hugo Cabret cria um mundo que se manifesta no funcionamento ativo de máquinas desejantes movidas por ações crianceiras. Inventa, assim, um si-mundo singular, a partir da experimentação do entendimento do limiar de potência de seu corpo.

Corpo que se constitui em sua extensão e pensamento, compondo-se com o corpo-estação, a florista, o inspetor e seu cão de guarda raivoso que, vez por outra, instaura uma frenética perseguição em fúria; Hugo, Izabelle, o apito e a fumaça do trem, que se misturam às baforadas de charutos e ao som cadenciado dos instrumentos de corda; as bengalas que riscam o chão, os imensos ponteiros do relógio, o trincar da perna mecânica do inspetor, que trava suas investidas desejantes ao recordar-se de sua mutilação (em uma experiência de guerra que se mantém flertando com a morte), mas que se enche de vida diante do encontro com as tonalidades e o aroma da florista, signos sensíveis, que oxigenam, a cada vez, seu corpo adoecido.

Assim o corpo-estação, os acontecimentos que nele se efetuam e as intensidades do próprio meio configuram-se em um corpo intensivo mais amplo que compõe com o corpo de Hugo Cabret.

Fogo, cinzas, morte...

A interrupção do fluxo desejante...

O inspetor anuncia (à sua maneira) um território-estação como um não lugar, local de embarque e desembarque, lugar de passagem que não caberia à poesia.

Vida, desejo, invenção...

Izabelle recita versos nesse meio explorando os fluxos desejantes que se desprendem entre os deslocamentos... E faz passar outros ritmos em meio àquela melodia.

A invenção de Hugo Cabret, em seu caráter escriturístico, *tira o trem dos trilhos*, rompe radicalmente com o ritmo que delinea o território-estação, desestabiliza estado de coisas que ali se compõem. Em sua *descoberta*, percebe toda uma maquinaria funcionando em seu corpo próprio (em seu pensamento e em

seu desejo), máquinas desejanter pensantes que coexistem e funcionam em um corpo que se engendra de um duplo: um corpo orgânico e um corpo sem órgãos.

O menino se percebe como parte de uma maquinaria muito ampla e complexa. Ao efetuar sua potência de agir no mundo, passa a atuar ativamente nesse mesmo mundo, que volta a participar de sua criação. Ao tomar posse do limiar do grau de potência que constitui seu corpo e efetua-la por meio de um longo percurso aprendente, inventa um modo singular de constituir e habitar o mundo por efeito do traçado de agenciamentos desejanter diferenciais com outros corpos, concebendo por meio da produção de linhas intensivas de escrita e de vida o *relato* de um *aprendizado expressivo*⁴.

Em frente à Torre Eiffel, ao agenciar-se com A Invenção de Hugo Cabret (2011), Alice delira:

“Eu imaginava o mundo todo como uma
Grande máquina...
Uma máquina com muitas engrenagens...
As máquinas não vêm com peças a mais.
Elas vêm com a quantidade exata de peças que
necessitam.
Não há peças faltando ou sobrando...
Então eu pensei:
Se o mundo é uma grande máquina,
Eu estou aqui por alguma razão”.

– “*Que besteira! Se o mundo fosse uma máquina todos nós seríamos robôs*”.

– “*E eu sou um robô, por acaso? Eu como parafuso no café da manhã? Eu tomo óleo lubrificante? Os carros, sim, são máquinas*”, contrapõe a ratinha insolente (ALICE..., 2010).

Mas Alice segue delirando:

“*Cada peça-corpo efetua um grau de potência específico*
atual que lhe é correspondente e lhe constitui.
Efetua sua potência em meio ao funcionamento
De uma maquinaria mais ampla.
No entanto, tal potência não se efetua,
Exclusivamente, para alimentar

⁴ Conceito formulado por Lopes (2011).

*O funcionamento de um corpo orgânico,
Nem tampouco o funcionamento de uma máquina
abstrata.
Mas a potência é ativada
Para fazer passar o fluxo desejante
Em suas linhas de afeto”
(A INVENÇÃO..., 2010).*

E aqui, neste percurso investigativo aprendente, buscamos cartografar o *que pode um corpo educativo em seus devires*, ao mesmo tempo em que esboçamos o *relato*⁵ de um aprendiz. Para tanto, recorreremos, inicialmente, aos intercessores - Alice e o *Coelho Branco* (ALICE..., 2010), para fazer fluir as intensidades brutas experimentadas no percurso investigativo aprendente, buscando traçar linhas de escrita conforme a composição de um estilo que possa fazer emergir na experiência escriturística um conceito singular de *aprendizagem da linguagem* que se esboce na imanência das produções languageiras do currículo.

⁵ O relato de um aprendiz refere-se aqui a uma *fabulação inventiva* por meio da qual se realiza a *conformação de imagens* que somos capazes de formular para expressar os sentidos que são engendrados nas *explorações intensivas e extensivas dos meios educativos* realizadas como condição intrínseca do *desdobramento de tal percurso*.

II O DEVIR-CRIANÇA DO CURRÍCULO⁶

1 O delírio do verbo estava no começo...⁷

Alice sai do cinema atordoada, anda pelas ruas do entorno e se depara com um muro colorido por velas de barquinhos que traçam seus percursos intensivos e extensivos por entre as agitações do mar, movimentos que ora esboçam a calma inquietante de suas águas, ora desafiam a coragem de seus velejadores com suas ondulações gigantescas que se formam na composição entre as forças da natureza. É justamente quando os movimentos das forças da natureza fazem emergir essas ondas gigantes que somos desafiados a estabelecer uma relação produtiva com a força da onda, de modo que essa força possa impulsionar-nos no traçado de um desenho estilístico ao aprender a surfar (ou a nadar), explorando a composição dos pontos de singularidade comum estabelecidos nesse poderoso encontro. Ao lado, frondosas folhagens verdes anunciam um platô refrescante por entre os raios de sol escaldante. É possível ver a distância mastros e escotilhas que se escondem por entre as folhagens. Sorrisos saltitantes e choros ininterruptos anunciam mais um dia de experiências educativas nesse navio-escola.

Inesperadamente, pingos de chuva salpicam o rosto da menina.

Chuva, chuvisco, chuvarada... Trovão, relâmpagos e ventanias agitam as velas dos barquinhos que navegam em torno do navio-escola. A força da tempestade parece assustar os tripulantes. Múltiplos modos de produzir sentido sobre tal encontro salpicam o casco do navio. O mar se mostra perigoso e revoltoso. Como entrar em relação produtiva com tal força?

Subitamente alguns velejadores põem-se a movimentar as velas dos barquinhos freneticamente, de modo a buscar, pela utilização da força do vento, traçar um percurso marítimo em meio ao mar revoltoso. Um aprendizado de interpretação de signos-fluxos que nos permite entrar em uma relação positiva com a força do mar. Linhas coloridas desejantes traçam percursos intensivos e

⁶ Entendendo com Carvalho (2012, p. 15): Currículo *como tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas* nesses contextos.

⁷ Barros, M. 1994.

extensivos no prolongamento do deslizamento das ondulações marítimas esboçadas, que nos levam a explorar o plano de imanência que se vai constituindo nessas experiências aprendentes singulares. Agitações moleculares fazem pulsar as variações por entre uma paisagem onde aparentemente tudo se repete: falas, danças, choros, gestos, movimentos...

Alice explora o navio-escola e suas modulações. Percorre as cabines, sente vibrar as intensidades pelas escotilhas, proa, mastros, popa, convés, onde as mestras velejadoras se encontram no final de algumas manhãs e tardes para conversar sobre os percursos intensivos por onde navegaram. Nota-se o lançar das âncoras, o movimento do leme e as agitações do mar, a ação das hélices... Cada dia um percurso, cada encontro uma aventura, todos em um, num mesmo movimento de produção curricular imanente.

De um canto da proa ensolarada, corre, entre as cordas, sorrisos e gritos, uma tirolesa improvisada. Das paredes azulejadas azul-piscina desdobram-se redes de cordas que possibilitam o traçado de outros percursos inusitados em uma divertida escalada. Pelo casco, descem velozmente, rolando via rodinhas do *skate*, um plano traçado para compor modos singulares de exploração de uma pluralidade de relações pensamento/desejo que compõe um corpo educativo.

Sem se importar com as cordas dos marinheiros e velejadores, *uma aranha passa a vida / tecendo cortinados / com o fio que fia / de seu cuspe privado*⁸; tece suas teias e escala as paredes de um território, território que, por vezes, desmorona e se transforma em ruínas. Traça linhas de fuga.

Uma vaquinha atravessa preguiçosamente o porto e segue para a cabine biblioteca em busca de um livro de receitas. Sem sucesso em sua busca, dirige-se à cozinha do navio-escola, para que a cozinheira conte sobre os segredos da receita de um *Bolinho de Chuva*. Suas patinhas se prolongam pelos diferentes espaçostempos do navio, instigando os pequenos bebês tripulantes a percorrerem com suas intensidades o traçado de linhas extensivas.

Debaixo de uma cama surge um crocodilo de estimação.

Atordoada com tanto movimento, Alice abre a porta de uma das cabines em busca de um lugar sossegado para colocar suas ideias em ordem. Mas qual não é

⁸ João Cabral de Melo Neto.

sua surpresa ao se deparar com um grupo de velejadores-cantores que animadamente acompanham o batuque de um pandeiro e o deslizar saliente dos dedos de um tripulante pelas cordas de seu violão. Partículas sonoras escapam pela fresta da porta e se espalham pelo pátio introduzindo no muro-barquinho tijolos sonoros.

Em outro deslocamento, Alice segue animada ao navio-escola para mais um dia de viagem inusitada. Entra em uma sala-cabine... duas... três... são onze no total. Sem mais nem menos, vê-se envolvida pelos movimentos ritmados de uma roda de capoeira. Os pequenos-bebês tripulantes levantam o pé e tentam ficar de ponta-cabeça, fixando os olhos no olhar da mestra de capoeira, estabelecendo uma relação intensiva pelo olhar e o sorriso que esboça entre um e outro movimento do corpo. Outros pequenos velejadores acompanham com um gingado, no ritmo do atabaque e dos berimbaus.

Admirado, um pequenino marujo vê surgir e sumir no céu um avião, e questiona:

– *“Para onde vai o avião quando desaparece no céu?”*

Outro pergunta:

– *“O sol tem medo da lua, ou é a lua que tem medo do sol?”*

Preciosidades pulsantes que fazem passar pelo mesmo uma repetição diferencial, esboçando o traçado de um plano de produção curricular imanente em meio aos movimentos da Educação Infantil. A esse respeito Carvalho (2012, p. 25) considera:

A configuração do território escolar e de seus dispositivos não nos é dada de imediato. Necessário se faz cartografar as linhas de um dispositivo, entrando nelas (nas linhas), e se deixando atravessar por elas. De modo geral, as diferentes linhas de dispositivos se repartem em dois grupos: as linhas de estratificação ou de sedimentação (molares) e as linhas de atualização e de criatividade (moleculares, de fuga e ...).

Seguindo o movimento do desejo por entre a constituição dos planos de consistência que configuram tal contexto, buscamos ligar-nos às forças que, ao entrarem em uma relação positiva com a diferença, impulsionados por elas (as forças), buscam compor sentidos diferenciais sobre a aprendizagem, a linguagem e a docência. Assim, traçamos uma cartografia dos movimentos do desejo na

constituição diferencial de um currículo capaz de conjugar-se a partir da multiplicidade de experiências aprendentes esboçadas.

1.1 *Devires, percursos e mapas*

Esses movimentos inusitados de deslocamentos esboçam uma infância velejadora que se vai insinuando sorrateiramente nos movimentos de produções curriculares, de modo que, ao traçar percursos aprendentes, a partir do deslocamento lateral pela superfície de aderência do mar, produzem oscilações, criando marolas, fazendo oscilar as fronteiras dos territórios educativos, movimentos que podem instaurar uma abertura nas escotilhas permitindo a passagem dos fluxos desejantes por entre as dimensões virtual e atual que compõem o real. Por vezes, esses movimentos arrombam violentamente tais fronteiras, atravessando transversalmente os agenciamentos coletivos de enunciação, forçando o traçado de linhas de fuga. Rompem com enunciados que tentam nomear, identificar e produzir o aprisionamento da infância em discursos que a determinam como *sujeito de direitos* (e deveres), restringindo-a aos limites da *criança molar*⁹.

É por esses dois movimentos que os pequenos velejadores percorrem os contextos educativos, explorando seus meios na tentativa de traçar linhas de fuga para romper com os aprisionamentos em cabines-caixotes (faixa etária, cronologia temporal, fases de aprendizagens, categorizações diversas e hierarquizações), quebrando as escotilhas e deixando entrar no mundo, por uma experiência crianceira, as intensidades dos corpos em suas experiências aprendentes.

– *Quem os autorizou a traçar tais percursos? Quem os autorizou a desenhar tais mapas?* (CORAZZA; TADEU, 2003, p.34).

Autorizados ou não, desenham mapas coloridos que exprimem a relação intensiva entre o percurso e o percorrido. Nesses percursos, os mestres são também um meio que os pequenos velejadores percorrem com suas qualidades e potências. Desse modo, com Deleuze (1997, p. 74), consideramos que [...] *não existe momento*

⁹ Kohan (2007) destaca duas concepções de infância, distinguindo a criança molar e a criança molecular. Tais concepções funcionam em conformidade com o movimento das linhas do desejo, pois são constituídas, uma e outra, no espaço da micropolítica e da macropolítica.

algum em que as crianças não estejam mergulhadas num meio atual que elas percorrem [...]. Vivem e pensam o mundo em forma de mapas... Os colore, os invertem, os superpõem e os povoam [...].

Assim, Alice enlaça-se aos microdevires para instaurar análises sobre a produção de sentido nos contextos educativos. Nesse enlace inusitado, tudo muda, a começar pela própria noção de infância, anunciando que

[...] definitivamente, são cartógrafas, impessoais e artistas. Cartógrafas porque exploram os meios das aulas, escolas, parques; fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças das ruas, campos, animais; traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados. Como mapeadoras extensivas dos movimentos das relações pedagógicas de poder e dos deslocamentos dos saberes curriculares, as crianças redistribuem impasses e aberturas desse poder, limiares e clausuras desses saberes, limites e superações dos seus modos de subjetivação, em busca do Acontecimento – que elas sabem não se tratar de fatos educacionais, dados históricos nem práticas pedagógicas; [...] enquanto mapeadoras intensivas de afetos (ativos e alegres, passivos e tristes), as crianças produzem constelações educacionais, que preenchem suas deambulações sociais. Impessoais elas falam e escrevem por indefinidos [...]. Em suma, em devir-infantil, as crianças, cartógrafas-impessoais-artistas, fazem até voar os morcegos que bicam em sua janela (CORAZZA, 2013. p. 21).

Em seus traçados intensivos e extensivos, entram em devires, nos quais produzem movimentos no pensamento por meio do arrombamento dos signos. Tais movimentos esboçam imagens inusitadas e extraordinárias, que nos ensinam que as ideias, ao serem copiadas (ou xerocadas), são atravessadas por uma repetição diferencial que rasura as ideias referenciais, de modo que novas ideias possam emergir por efeito de ressonâncias ou sobreposição de outras ideias/imagens traçadas nos percursos intensivos com outros corpos. Mas, para isso, advertem que é necessário fazer fluir o desejo que envolve a constituição de um coletivo, pois consideram que o acontecimento de uma ideia envolve *um encontro*¹⁰. Essas, quando fabricadas, podem multiplicar-se e diferenciar-se ao infinito em *fábricas de novas ideias*¹¹ (eterno retorno da diferença); no entanto, as ideias, para diferenciar-se em si, emergem de um arrombamento operado pelos signos. Assim sendo, é por meio de uma interpretação sensível dos signos que emergem, nos encontros que

¹⁰ O destaque em itálico refere-se à produção oral das crianças nas conversas desencadeadas em meio aos acompanhamentos das atividades educativas em pesquisa de doutorado realizada em um Centro de Educação Infantil de Vitória.

¹¹ O destaque em itálico refere-se à produção oral das crianças nas conversas nos movimentos de pesquisa.

podemos vir a produzir, sentidos para as transformações climáticas, sonoras e ópticas das paisagens cartografadas.

Todo um agenciamento de forças, fluxos, matérias informes e formadas vai compondo pensamentos sem imagens ou imagens inusitadas e extraordinárias que deixam ver a força do coletivo no acontecimento do sentido, *rasuras* do pensamento desenhadas artisticamente com as linhas vibráteis das forças do mundo, as quais, por meio da criação de personagens, podem vir a compor um sentido novo.

E o coletivo aqui não se refere ao agrupamento de corpos orgânicos em harmonia, mas à composição ativa de partes constitutivas dos corpos intensivos que buscam ampliar sua potência de existir por meio da tentativa de dar a participar ativamente, quando do atravessamento da diferença, desestabilizando identidades e configurando novos territórios existenciais em um campo semiótico diferencial, não mais restrito ao rebatimento da significação *a priori* e do reconhecimento, um *coletivo* que se produz pela busca de noções comuns mais específicas entre os corpos, uma relação produtiva e positiva com as forças da alteridade.

Mas há de se ter cautela, para que, no atravessamento de outrem, nossa composição não se desestabilize a ponto de produzir uma decomposição, pois as *crianças-artistas-cartógrafas*, ainda que destemidas, arriscando-se sem medo nas aventuras do involuntário, atentam *sobre os perigos do fogo, que pode tanto aquecer uma ideia como destruí-la*. Desse modo, podemos afirmar que são os perigos que as seduzem a seguir no encontro intensivo com o involuntário e as levam a entranhar-se nas linhas de fuga, ainda que tal movimento intempestivo porte certo grau de risco, exigindo muita cautela.

2 Adoecer de nós a natureza

– *Botar aflição nas pedras (Como fez Rodin)* (BARROS, 1994).

Alice habitava um contexto muito específico: um *navio-escola* com outras personagens; diferentes platôs que se entrecruzam em um diagrama de forças,

compondo um arranjo educacional próprio de sua época, com suas práticas discursivas e não discursivas.

Nesse contexto, linhas de segmentaridade mais ou menos duras tentam determinar os modos de efetuar o processo educativo. Entre essas tentativas de formalização, destacam-se múltiplas concepções de criança, dentre elas: a) uma abordagem universalizante da infância; b) a abordagem sustentada na ideia do inacabamento que caracterizaria a infância; c) a imagem de miniatura do adulto; d) a imagem de um ser inocente e imaculado; e) um modo de atribuição de sentido ao que se denomina *crianças ativas*; e, predominantemente, f) a concepção que se sustenta sobre a lógica do direito e da obrigatoriedade da educação, enunciada por meio do discurso da *criança como sujeito de direitos*, vinculando-se tal concepção a um conceito de aprendizagem que se apresenta como um processo lúdico de apropriação dos conhecimentos sócio-históricos e culturais acumulados.

Nesses diferentes modos de atribuição de sentido para o conceito de infância (coexistente na produção discursiva e não discursiva contemporânea), a criança é tomada sempre a partir de um ser individuado e por um princípio identitário cuja instrumentalização linguística é fundamental. Nessa direção, a assimilação de uma estrutura linguística significativa funciona como um importante marcador de poder.

Nesse modo de conceber o processo educativo, a imagem do pensamento tende a se restringir aos processos de reconhecimento, em que um tempo sucessivo organizado na forma de uma circularidade linear, ascendente, progressiva afirma um modo desenvolvimentista de conceber a aprendizagem como apropriação de esquemas lógico-dedutivos de pensamento adequados à aquisição de um bem previamente conhecido.

Por esse procedimento, buscamos determinar os modos apropriados de pensar, agir, amar, vestir-se, alimentar-se, ensinar, aprender, brincar, desejar, pensar...

– “*Isso não é apropriado, Alice!*”¹² afirma a rainha-mãe-professora.

– “*Mas quem diz o que é apropriado?*” questiona a menina.

¹² Referência direta ao filme *Alice in Wonderland* (no Brasil e em Portugal, *Alice no País das Maravilhas*). É um filme estadunidense-britânico de 2010, dirigido por Tim Burton e baseado no clássico *Alice no País das Maravilhas*, escrito por Lewis Carroll.

No entanto, tal procedimento só pode afirmar-se por meio da imposição de uma função simbólica que, conforme a amplitude demarcada de suas variáveis, institui a conformação de verdadeiras palavras de ordem, formalizando todo um sistema linguístico vinculado a um regime de significação preexistente. Atuando em conformidade com a máquina do ensino obrigatório, tal sistema impõe as coordenadas semióticas que dão sustentação com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação), de forma que o enunciado, como unidade elementar da linguagem, tende a se conformar a partir de coordenadas técnicas fixadas previamente, às quais constrange o jogo de produção de sentido no interior desse mesmo sistema (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Nesses termos, a linguagem assume a função de emitir, receber e transmitir as palavras de ordem que fazem obedecer: por meio de seus binarismos, a linguagem procura determinar o que é válido (ou não), reconhecível, inteligível, no âmbito de um diagrama de forças em luta, onde a própria possibilidade de resistência ativa também precisa ser enunciada, de modo que os dualismos impostos pela linguagem atuem no sentido de restringir o pensamento nos limites de seu próprio mecanismo de formalização (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11-12).

Alice e outras crianças estranham o mundo desenhado pelas linhas de escrita que as referidas linhas de segmentaridade dura traçam e as *rostidades falseadas*¹³ que delas emergem para dar-lhes um sentido reconhecível. É que tais linhas pressupõem a existência de um indivíduo-criança ainda por se constituir, apto a atuar em conformidade com a organização atual de uma sociedade capitalista. Um indivíduo que tem a alma como que separada do corpo-unidade que repele qualquer distanciamento das formas instituídas para o sujeito atual.

Supõe-se que existe um princípio de individuação, por meio do qual o indivíduo é individuado e individuável, e que ainda explica, produz ou conduz sua realidade. Enfatiza-se, pois, o indivíduo como produto acabado de certo estágio do processo de individuação, focando-se, sobretudo, em um ser supostamente já individualizado, desconsiderando-se o fluxo contínuo do artifício de individuar-se. Desse modo, toma-se a individuação enquanto processo co-extensivo ao próprio ser (CORAZZA, 2009, p. 92).

¹³ Referência ao trecho do filme Alice no País das Maravilhas, em que apliques, membros postiços e máscaras caem do rosto da nobreza, trazendo à evidência as deformações operadas pelas forças do mundo na relação intensiva entre os corpos.

No entanto, nas discussões contemporâneas sobre as concepções de infância e educação, principalmente nos estudos filosóficos desenvolvidos por Corazza (2013) e Kohan (2007), a partir de suas intercessões com Gilles Deleuze (1925-1995), Felix Guattari (1930-1992) e Gilbert Simondon (1924-1989), vemos surgir um conceito outro de infância, que entra no diagrama de forças em luta, por meio da articulação com o conceito de devir, articulação que implica tratar a infância a partir da consideração de que o indivíduo se constitui não como um ser em si, mas como um momento do ser, que coexiste com uma dimensão pré-individual que o impulsiona a novos devires. Essa afirmação rompe radicalmente com a ideia adultocêntrica que orienta de forma naturalizada as ações educativas, impondo um rompimento com a aposta na criança como centro do processo educativo, passando a enfatizar as relações de produção que se constituem nas relações aprendentes.

Desse modo, desviamo-nos dos binarismos (professor-aluno, criança-adulto, ensino e aprendizagem...) tanto quanto dos processos identitários que sustentam toda uma maquinaria linguística vinculada a um regime de significação prefixado, trazendo à evidência as forças produtivas que se afirmam no entre-espço relacional, que emergem nos deslocamentos entre as dimensões atual e virtual. Afirmamos, pois, o sentido como acontecimento em uma abordagem expressiva da linguagem.

Assim, o princípio de individuação formulado por Gilbert Simondon (2005) aparece como uma poderosa ferramenta conceitual nessa interpretação dos signos que emergem dos movimentos cartográficos dos processos educativos, pois esse princípio, ao estabelecer uma análise crítica, aponta para a insuficiência em tomar o ser como pronto e acabado, introduzindo-o, por toda parte, como efeito de tal concepção. Nesse sentido, é permitido pensar as práticas de linguagens experimentadas nos encontros com os bebês e as crianças pequenas para além da reconhecimento, vinculadas à ideia da repetição do mesmo, da imitação ou, ainda, do faz de conta.

Com Simondon (2003), citado por Corazza (2008), há uma força potencial no processo de individuação que se mantém em movimento no sujeito; uma espécie de zona nebulosa ou um plano de virtualidade que nos permite afirmar que as ações singulares das crianças no mundo, os regimes simbólicos que criam, não se

constituem meramente como brincadeiras, mas como um modo diferencial de deslizamento entre as dimensões atual e virtual que compõem o real. Nesse sentido, é fundamental investigar, a partir desses modos, como um si pode devir em ruptura com as formas já individuadas, no sentido de explorar as potências que emergem na relação entre as duas ordens heterogêneas de grandeza que articulam o sistema linguístico (o dizível e o enunciável). Ordens entre as quais um plano pré-individual e pré-linguístico pode compor-se, ainda que não haja nenhum tipo de comunicação interativa entre essas duas grandezas. Uma comunicação que se pode estabelecer a partir da individuação de um indivíduo na elaboração de um enunciado diferencial, processo que funda a comunicação entre essas duas ordens díspares, resolvendo (parcial e precariamente) o problema pela atualização.

No entanto, na atualização, novos regimes simbólicos por meio de enunciados singulares que constituem os traços em individuação, as diferenças constitutivas entre as duas grandezas que compõem os processos expressivos de sentido, não se encerram em uma síntese redutora, ao contrário, mantêm viva em sua constituição essa zona nebulosa ou imensa carga energética de potenciais como tempo de coexistência das partículas pré-individuais e pré-linguísticas. É justamente essa zona de virtualidade que as crianças e *Alice* (CARROL, 2009) exploram em seus percursos aprendentes, na busca por criar uma relação estilística com a linguagem, capaz de dar língua às intensidades escriturísticas que escapam às palavras de ordem, de modo a traçar um estilo singular de habitar um mundo.

O estilo é, portanto, um desvio que se engendra na linguagem, de modo a resistir ativamente às referidas palavras de ordem, tomando a escrita como potência de inscrição de modos mais ou menos éticos de ser, habitar, sonhar este mundo como tempo para constituir-se singularmente.

Nessa perspectiva, o indivíduo pronto, o sujeito no exercício de seus direitos e deveres, pleno em sua consciência cidadã, é um problema limitado e limitante. A ênfase coloca-se na relação si-mundo e seus devires ou no devir-criança dos corpos aprendentes.

É por isso que buscamos nos *sonhos* ou *delírios* de Alice (CARROL, 2009) e de Hugo Cabret (*A INVENÇÃO...*, 2011), ou nas *viagens* que as crianças efetuam ao se colocarem em relação como forças diferenciais no diagrama curricular, a essência da relação si-mundo que se desdobra no campo virtual que envolve o aprendizado

da linguagem, fazendo passar linhas de afetos que cortam transversalmente os estratos históricos, sociais e culturais para produzir vibrações nas fronteiras que delineiam os territórios existenciais já fixados, produzindo rachaduras ou canais de passagem que possibilitam o devir de processos aprendentes tomados sob um caráter expressivo. Assim a menina atravessa as escotilhas que demarcam as fronteiras do navio-escola, embarca nos pequenos barquinhos que circundam sua morada para buscar uma relação produtiva e inventiva com as forças do mundo. No entanto, é preciso discutir por quais meios tal passagem se torna possível e o que se produz diferencialmente quando por ela passamos.

3 O verbo pegando delírio¹⁴

Alice no País das Maravilhas...

Alice encontra-se com o hipopótamo que tem alergia à magia

A emergência do hipopótamo que tinha alergia à magia constitui-se no modo de diferenciação singular que instaura uma fabulação inventiva que exprime o mundo de certo ponto de vista. Mas o ponto de vista é a própria diferença, a diferença interna e absoluta.

Desse modo, a pequena velejadora conta sobre o modo como conforma o mundo de maneira a exprimir um mundo absolutamente diferente, um sentido outro para as relações entre a vida e a morte. Em suas passagens pelas dimensões do real, fabula sobre a composição e a decomposição dos corpos nas relações, explicitando tais conformações por meio da alegria e da morte.

¹⁴ Barros, 1994.

Cada corpo exprime, pois, um mundo absolutamente diferente e, sem dúvida, o mundo expresso não existe fora do sujeito que o exprime (o que

Era de manhã, o Ursinho Pooh e o Tigrão acordaram e viram que os bebês macacos tinham sumido. E então os bebês macacos estavam perdidos nas árvores. O que aconteceu então? Eles viram morcegos. Eles viram crocodilos, hipopótamos, girafas. Eles tinham feito uma viagem muito longa. Eles nem pegaram o trem. E eles viram um crocodilo, eles viram sapos, caixas com animais que eram pobres, que estavam perdidos, pessoas que queriam colocar na jaula os animais que eram pobres, que não tinham nada para comer, eles não tinham nada para pagar, eles estavam em algumas árvores assustadoras, com hipopótamos, crocodilos, monstros e fantasmas. O Tigrão pulou nas árvores, muito alto, e ele viu os macacos, ele agarrou com suas mãos e desceu de volta com os macacos. E daí o Tigrão e o Ursinho Pooh estavam indo para a floresta para achar alguns morangos, mas a bruxa não concordava com nada disso, porque aqueles eram seus morangos. Então eles lutaram, lutaram, e o leão venceu e ele era o rei, ele tinha um capacete, uma espada e ... Como você fala quando você se protege? (A mãe) Um escudo! A pequena continua: E poderes mágicos! E, então, eles viram várias coisas. Coisas muito bonitas: tinham flores, o sol, as nuvens! Muitas coisas! Mas tinha algo acontecendo errado, porque tinha um crocodilo que estava dormindo na grama, e se você pisasse nele ele ia acordar e iria comer os bebês! Então alguma coisa deu errado de novo porque o hipopótamo não estava na água e ele preferia se matar. Então o leão matou o hipopótamo e eles foram para o céu, mas o hipopótamo não sabia, ele não queria ir para o céu, então ele decidiu não ir pro céu. Mas o leão disse: "Agora já é tarde, você decidiu estar morto no céu!" E então foi merecido pro leão porque ele não tinha mais poderes, e daí o poder foi para o hipopótamo e o hipopótamo era alérgico à magia. O hipopótamo e o leão e o tigre, eles chegaram ao local e eles viraram "caixa de frango", daí a "caixa de frango" foi para outro animal que era muito mal, tremendamente muito mal, e tinha um mamute! O mamute tinha garras, poderes para mandar as pessoas para o céu! Até os animais! E então, tinha uma mulher que tinha um anel, igual o seu, mas era diferente, porque era laranja... Daí o anel laranja fez (faz um ruído) e matou todas as bruxas. Assim, as pessoas ficaram em paz e as pessoas podiam fazer o que elas quisessem e as crianças também. Agora acabou.

Transcrição de vídeo do youtube Uma Grande Contadora de Histórias

chamamos de mundo exterior é apenas a projeção ilusória, o limite

uniformizante de todos esses mundos expressos). Mas o mundo expresso não se confunde com o sujeito: dele se distingue exatamente como a essência se distingue da existência e inclusive da sua própria existência. Ele não existe fora do sujeito que o exprime, mas é expresso com a essência, não do próprio sujeito, mas do Ser, ou da região do Ser que se revela ao sujeito. [...] Não é o sujeito que explica a essência, é, antes, a essência que implica, se envolve, se enrola no sujeito. Mais ainda: enrolando-se sobre si mesma, ela constitui a subjetividade. Não são os indivíduos que constituem o mundo, mas os mundos envolvidos, as essências, que constituem os indivíduos, esses mundos que são os indivíduos e que sem a arte jamais conheceríamos. A essência não é apenas individual, é individualizante. O ponto de vista não se confunde com quem nele se coloca; a qualidade interna não se confunde com o sujeito que a individualiza. O mundo envolvido da essência é sempre um começo do mundo em geral... Um começo do Universo (DELEUZE, 2006a, p. 43).

Atordoada pelo encontro com o *Hipopótamo Alérgico à Magia*, Alice entra em uma viagem marítima embarcando em um navio-escola e, de uma de suas cabines, ouve os grunhidos de um crocodilo enquanto participa de uma *roda de conversas*. Tal ruído entra em ressonância com o som de uma batida eletrônica produzida vocalmente por um pequeno aprendiz. As partículas sonoras deslizam por entre os diversos platôs de intensidades por efeito de ressonâncias; tais signos sonoros compõem uma linha melódica que atravessa as fronteiras do casco do navio-escola, fazendo-o vibrar.

A essência ou a diferença potencial que se engendra no encontro com outras essências/potências liga-se assim ao nascimento do próprio tempo. Não que o tempo já se tenha desdobrado antecipadamente ao encontro, pois, se fosse o caso, ele não teria as dimensões, graças às quais ele poderia desenvolver-se – as séries separadas de componentes heterogêneos que se distribuem segundo ritmos diferentes.

A eternidade não parecia a Alice (ou mesmo a Hugo Cabret) a ausência de mudança, nem mesmo o prolongamento de uma existência sem limites, mas o estado complicado do próprio tempo, complicação suprema, a complicação dos contrários, a instável oposição... Termos coimplicados... Daí a ideia de um Universo essencialmente expressivo, organizando-se segundo graus de complicação imanentes e uma ordem de explicações descendentes.

Surge daí o fato de a menina se ver impactada pelas imagens fílmicas de Hugo Cabret (A INVENÇÃO, 2011) e pelo nascimento do *Hipopótamo Alérgico à Magia*, os quais se desdobram em diferentes modos existenciais, constituídos, a

cada vez, pela efetuação de um grau singular e variável de potência. Em seu percurso aprendente e expressivo, Hugo Cabret efetua o desdobramento de um tempo múltiplo, recoberto por fragmentos desprendidos da temporalidade absoluta.

No entanto, para que tal aprendizado se realizasse foi preciso que Hugo Cabret entrasse em um estado de *sono profundo*, no qual os sonhos, ainda que de forma confusa, fossem envolvidos por um movimento diferencial do tempo, fazendo passar [...] *o fio das horas, a ordem dos anos e dos mundos. Essa maravilhosa aventura de liberdade que só cessa com o despertar, quando se é coagido a escolher segundo a ordem do tempo desdobrado* (DELEUZE, 2006a, p. 43).

Assim, Hugo e Alice ensaiam, em seus deslizamentos laterais, a efetuação de devires artistas de modo a *comunicar* o grau de potência que os individualiza e os torna eternos. Tal essência se encarna nas matérias. *Essas matérias são a cor para o pintor, o som para o músico e a palavra para o escritor. Mas, de modo mais profundo, são matérias livres, que também se exprimem através das palavras como dos sons e das cores* (DELEUZE, 2006a, p. 45).

Por meio da tentativa de criação de um estilo singular de escrita de si, os pequenos aprendizes traçam linhas afetivas nos seus percursos aprendentes, de maneira que esse artifício artístico espiritualiza a matéria, desnaturalizando os meios físicos para exprimir a qualidade essencial de um mundo original ainda em criação.

Esse é o tema da aventura de Alice: o devir dos *corpos aprendentes* na tentativa por traçar um percurso rizomático e singular de uma aprendizagem afetiva da linguagem em meio à constituição de um estilo próprio de inscrição de si-mundo, no plano de uma atividade curricular imanente.

III O SONHO DE ALICE

1 Delírios à sombra da mangueira

Viagens intensivas por um corpo literário

Ao ler um livro de literatura debaixo de uma frondosa mangueira, Alice delira. Delira um mundo neste mundo... Sente vibrar em seu corpo as forças de um mundo cujas paisagens estão em constante mutação.

Em seu delírio, surgem imagens extraordinárias que vão compondo um estilo de escrita que faz as palavras esvoaçarem com o vento por entre folhas, por força de um redemoinho. Elas sobem, voando livremente em direção ao céu, e se conjugam por efeitos de ressonância, choques, explosões com o corpo da menina em devir, fazendo emergir outras imagens inusitadas. Movimentos intensivos do pensamento no ar que oxigenam e desobstruem o corpo desejante.

Ela pensa:

Vejo imagens...

Vejo imagens... Algumas delas têm um sabor em comum, quase um aroma...

Perfume que as reúne em um grupo como flores em um canteiro do jardim.

Uma menina fica quieta, simplesmente deliciando-se com tal aroma inebriante. Aos poucos, as imagens começam a se juntar. Os aromas, sabores, texturas, sonoridades atravessam por entre as palavras, cujo movimento de zigue-zague faz a linguagem gaguejar... Assim, as imagens começam a compor um corpo textual díspar, que não depende mais das palavras tomadas em si mesmas para pulsar. Ao ser precariamente enunciado, tal corpo produz outros movimentos no pensamento, mantendo ativa a condição de criação no encontro entendido como plano de diferenciação. Mas ela ainda não compreende o que tais imagens poderão fazer passar ao atual ...

Nesse instante, intempestivamente, o Coelho Branco desliza pela superfície de aderência da grama... Sorrateiramente, atravessa a paisagem e, em seu fluxo de passagem, embaralha as imagens que estavam a compor tal corpo textual...

A garota, aborrecida e curiosa, segue o fluxo intensivo do Coelho Branco, que já havia sumido por entre os arbustos... *Cai no buraco do mundo*, mergulhando no caos que constitui uma imagem fantástica das paisagens que compõem um mundo pré-individual, pré-linguístico, pré-intelectual e mesmo pré-desejante, que coexiste em uma dimensão temporal não numérica. Já não importa se o que ela sente vibrar em seu corpo é sonho ou delírio, já que tais imagens não podem deixar de compor um real simultaneamente atual e virtual.

A literatura como uma máquina escriturística compõe-se com o corpo da menina, fazendo-a passar ao plano das partículas de singularidades puras que se movem em uma dimensão pré-linguística e pré-individual. Assim, o vetor texto literário desencadeou devires em Alice, que se põe a traçar linhas afetivas de escrita na tentativa de compor um estilo singular de existir ativamente neste mundo que, por sua vez, exige a produção de um modo de subjetivação diferencial que possa dar passagem ou atualizar relações inusitadas de produção de sentido.

Assim como Alice, uma criança, ao entrar em relação com um corpo textual, pode devir outra ao ligar-se afetivamente para compor um bloco intensivo, composição por meio da qual imagens desiguais deste mundo tendem a se atualizar, emitindo signos-fluxos que arrombam o pensamento, forçando-o, ocasionalmente, a instaurar um processo aprendente que envolve necessariamente uma máquina escriturística, uma vez que tal processo implica a possibilidade de inscrição de outros modos de ser, modos que se expressam por meio da criação de estilos éticos, que determinam a grafia de novas configurações paisagísticas.

Desse modo, uma produção escrita começa muito antes de um lápis tocar o papel ou de a palavra chegar à língua, pois tal movimento de criação se efetiva a partir e em torno dos devires-crianças que arrombam os corpos e os impulsionam na busca necessária por uma composição si-mundo mais potente, apta a expressar as intensidades diferenciais experimentadas no encontro, movimentos crianceiros no mundo, envolvidos por figuras estranhas que emergem das forças imanentes a uma nebulosidade virtual, que ainda não se atualizou.

Em função desses *delírios*, frequentemente as crianças veem seus pensamentos envolvidos em problematizações discrepantes, as quais tendem a desestabilizar o pensamento mais sedentário, confrontando-o com tais diferenciações, caso em que a própria saúde *psicológica* de tal corpo pode ser colocada em jogo.

– “*Essa criança viaja!*” afirma uma professora.

E é justamente isso que ela faz. Viaja em seus devires, explorando as intensidades do meio, traçando *estilisticamente seus* percursos aprendentes. São esses trajetos intensivos e extensivos que vão fabricando uma composição curricular imanente à própria experimentação educativa; uma cartografia feita de relevos, caminhos, diários de bordo, encontros e de um tipo de memória diferencial que mantém vivas as marcas afetivas dos acontecimentos experimentados por esse corpo na produção de *estados inéditos*¹⁵.

No entanto, a referida estratégia de normalização advém frequentemente dos vetores de forças dominantes que precisam estancar duramente as possibilidades de passagens entre os múltiplos planos do vivido que os deslocamentos promovidos pelas crianças desdobram, de modo a impedir, conter, restringir a emergência produtiva dos processos de diferenciação que fragilizam o jogo de poder inerente aos processos de aprendizagem da linguagem.

Assim, as crianças, muitas vezes, são orientadas a se calarem para que a leitura do texto da história possa ser concluída. Tal como as crianças, Alice também foi orientada a silenciar-se, impedida de enunciar os movimentos do seu pensamento no encontro com as forças do mundo. No entanto, em tantos outros momentos, as crianças criam aberturas para enunciar os sentidos que estão a produzir em suas relações intensivas com o mundo.

¹⁵ Termo cunhado por Suely Rolnik (2006).

Surge uma imagem inusitada do tsunami. Rolando aleatoriamente pelo buraco, a menina segue o fluxo intensivo desprendido pelo deslizamento do Coelho Branco. Vê surgir imagens que se compõem a partir de diferentes temporalidades (livros da biblioteca despencam simultaneamente à sua passagem, teclas do piano fazem ressurgir memórias dos afetos provocados por signos sonoros, uma xícara de chá atualiza signos sensíveis ligados a experimentações passadas), tudo isso constituindo uma composição simbólico-temporal que engendra estados inéditos de fragmentos de uma temporalidade múltipla que concebe um mundo a partir de uma viagem conduzida pela linha dos afetos. São deslocamentos, desterritorializações que só podem acontecer em ruptura com os modos dominantes que tentam impor um entendimento tecnicista e autoritário da linguagem.

Tais imagens se constituem como fragmentos intensivos de bons encontros os quais aumentam a potência de agir de Alice, conectando-a afetivamente a outros encontros/afetos, de modo que possa constituir uma noção comum a partir das variações intensivas experimentadas na relação com outrem, ou um entendimento das causas que promovem tais variações como força produtiva.

A menina rola e cai de ponta-cabeça e se depara com a imensidão de uma sala circular repleta de portas que dão acesso a inúmeras entradas, e se apavora sem saber bem por qual caminho seguir.

Diante de tal incerteza, Alice passa a explorar cada possibilidade de expansão do sentido e percebe que as portas diversas estão todas trancadas.

Mas como operar a passagem deste a outro plano?

Nesse instante, nota uma pequena chave sobre a mesa e põe-se, sem sucesso, a tentar abrir uma a uma as passagens que se



Figura 4 Tsunami. Guache sobre Kraft. 66x96 cm. 2012.

insinuam pelo vetor porta, até que percebe uma minúscula passagem a cuja fechadura a chave se acopla perfeitamente, podendo talvez possibilitar a fluidez do fluxo desejanste. Do buraco da fechadura vê um mundo fantástico que há muito habitava em seus sonhos. No entanto, a condição de a chave efetuar sua potência de abertura coloca-se como problema na composição com Alice: para que ela possa efetuar a passagem pela abertura instaurada pelo vetor chave precisará recuperar sua *muíteza* (ALICE..., 2010), pois sua forma quase adulta não permite que ela atravesse a estreita abertura, que funciona como uma linha fronteira entre as dimensões atual e virtual do real. Para fazer a passagem é preciso um exercício crianceiro. Alice precisa *involuir*, ou seja, necessita restaurar em sua experiência corporal a *muíteza* infantil de devir-criança.

Tal experimentação envolve a busca de uma conformação adequada para o corpo, pois a experiência crianceira não implica transformar-se em uma criança, mas em experimentar as intensidades infantis conforme uma composição corporal atual e virtual. Implica conhecer a potência do próprio corpo, envolvendo a instauração de um percurso aprendente movido por meio de uma experimentação sensível e atenta dos signos, ativando a capacidade vibrátil do corpo.

Para atingir a conformação necessária do corpo de modo a promover a referida passagem, Alice se alimenta de um suco minimizador e de um bolo *maximizador* que, ao se comporem com seu corpo, modificam sua forma-conteúdo atual, fazendo sua potência variar positivamente. A composição com tais corpos-alimentos possibilita que a menina experimente um processo aprendente: não é a forma bolo ou a forma suco que instaura uma variação intensiva experimentada como experiência de maximização e minimização do corpo de Alice, mas os signos sensíveis expressos pelos afetos provocados pelo sabor e pelo aroma que entram em relação com seu corpo.

Mas as mudanças súbitas provocadas pelos processos de desterritorialização deixam Alice atordoada, sem saber bem como reconhecer a si mesma. Assim, ela se vê forçada a traçar um artifício interpretativo de modo a tentar compor um plano de consistência para os afetos experimentados nos encontros que a deixam *sem chão*. Diante de tal arrombamento, preocupada e inquieta com a instabilidade experimentada pelo seu corpo diante das incertezas que se impõem, a menina para

novamente, passando a contemplar as figuras extraordinárias que surgem ao acaso dos signos em processo de atualização.

Alice atravessa as escotilhas fronteiriças que circundam sua morada, procurando explorar as intensidades dos meios mais amplos que compõem o entorno. Explora a potência aprendente de seu corpo em relação intensiva com as forças do mar e, por fim, retorna ao navio-escola, que já não é mais o mesmo, para imprimir tal travessia em um estilo próprio de escrita, movimento que implica instaurar linhas de passagem que fazem vibrar os limiares que conformam as fronteiras do processo escolar de aprendizagem da linguagem.

Suas viagens se constituem como artifícios de passagem/travessias intensivas entre os estratos históricos desestabilizados por suas sensações e por sensibilidades próprias. Tais viagens se desdobram por meio de um duplo movimento deslizante que implica rachar as *palavras* e as *coisas umas nas outras*, em busca dos enunciados e visibilidades próprios de uma *época*, de modo a atualizar outros focos de luminosidade e discursos que estão a emergir por efeito das forças do mundo e que impõem variações às formas/substâncias do conteúdo e da expressão.

O percurso aprendente de Alice revela a criação de uma atitude ética e política que implica o conhecimento da potência de seu corpo, a efetuação de uma ação ativa no mundo e a constituição de territórios existenciais singulares (mundos a habitar). Mas esse processo aprendente impõe a necessidade de abrir-se à diferença que se enuncia nos signos; liberar-se dos significantes e significados já constituídos, das percepções mecânicas do mundo, de uma memória voluntária, para buscar entre as palavras, as frases e as proposições, os enunciados discrepantes que podem compor-se com a singularidade da produção afetiva nascente, colhendo e afirmando a disparidade de outros enunciados e campos de visibilidades que estão a se insinuar. Essa é a força que move o processo aprendente instaurado pela menina em seu traçado intensivo pelo plano de composição da atividade curricular.

Assim, ao perceber a cilada que envolve as práticas discursivas e não discursivas que instituem as formações históricas de sua *época*, busca ampliar, com a produção discursiva corrente em torno da ideia da *criança como sujeito de direito*, cartografando nos discursos legalistas acadêmicos e nas práticas não discursivas

produzidas nos encontros educativos, as forças que estão a incidir, produzindo uma diferenciação nas aparentes regularidades.

Segue cartografando os percursos intensivos que ganham visibilidade no surgimento de relevos coloridos que indicam possibilidades de se traçarem experiências aprendentes diferenciais, as quais suscitam práticas de linguagens singulares, deslizando pela superfície de aderência do plano de constituição do currículo, tentando constituir um estilo inusitado de relatar o processo de aprendizagem da língua, restituindo à experiência aprendente a exploração de um tempo sem números que envolve primordialmente a dimensão intensiva do corpo.

É nesse entrecruzamento de linhas, partindo de uma análise micropolítica dos processos de subjetivação, mediante o acompanhamento dos movimentos do desejo e do pensamento, que buscamos compreender como, no atravessamento dessas linhas de desejo que engendram, as professoras e crianças têm produzido sentidos diferenciais para a ação de ensinar e aprender a linguagem como acontecimento do sentido.

Nossa aposta coloca-se na infância como devir, tempo do intempestivo e de abertura à diferença, de modo a afirmar uma relação de composição entre o construtivismo e o expressionismo que envolvem os processos de produção de sentido, ou seja, desprender-se das noções habituais de reflexão e de comunicação para pensar a linguagem como potência do acontecimento no pensamento de um novo.

É essa potência do devir-criança que conduz nossas investigações sobre a infância do currículo no acontecimento da aprendizagem da linguagem, tomada assim em sua dimensão expressiva¹⁶, ou seja, atividade linguística que busca a expressão de uma relação si-mundo, cujos graus de intensidade religam o modo (em extensão e pensamento) à sua essência como manifestação dos atributos divinos.

¹⁶ Aprendizagem expressiva, conceito cunhado por Lopes (2011).

2 Alice sente vibrar a cor dos passarinhos

Inicialmente a cartógrafa percebe-se levada aleatoriamente pelos fluxos que engendram o corpo educativo e, a cada encontro, busca compreender melhor suas próprias relações constitutivas a partir dos efeitos dos corpos de outrem sobre sua atual composição. Isso a enche de coragem no sentido de tentar tomar posse da sua potência de agir no mundo e de poder *desviar-se de seu destino*¹⁷, buscando assumir a autoria de um traçado aprendente singular.

Nesse processo, segue em busca da concepção de uma verdade. Mas o caminho que percorre não pode ser definido de antemão, tampouco pode ser percorrido de forma linear, sucessiva e ascendente, orientado por um tempo numericamente marcado. Não consiste, pois, em seguir uma trilha ou um percurso circular previamente delineado, como no conto de *João e Maria* (Irmãos Grimm), em que as personagens recorrem à memória objetiva de um antigo presente para lembrar-se do caminho que os conduziria de volta ao conforto de uma morada idêntica a si mesma; ao contrário, consiste em recorrer às marcas intensivas ou às sensações que se concebem conforme a inscrição das forças do mundo em seu corpo, para compor um campo problemático que se conforma no pensamento em função das relações estabelecidas entre essas sensações e as propriedades que caracterizam atualmente o referido corpo.

No entanto, a partir do processo de desterritorialização imposto pelo arrombamento que os devires nos forçam a experimentar, tendemos à produção de verdades outras, mais ou menos criadoras, mais ou menos apaixonadas. Isso em função do intenso movimento que o pensamento é forçado a experimentar. Nesses termos, não podemos mais retornar exatamente a um mesmo território existencial, fazendo-se necessário compor, por meio da elaboração de agenciamentos diferenciais do desejo, um novo território. Assim, toda desterritorialização implica uma reterritorialização que jamais poderá reconstituir integralmente o território anteriormente habitado.

Ao experimentar de diferentes formas a imprevisibilidade imanente ao fluxo do devir-criança do currículo (ora sinuoso, ora amedrontador e, por vezes,

¹⁷ Referente ao filme *Alice no País das Maravilhas* (2010).

deslumbrante), a menina descobre aos poucos que, por força das decepções experimentadas diante de signos que não podem mais ser tratados sob um regime significante, em que a palavra tem a pretensão de representar a coisa ausente, tal processo aprendente é traçado singularmente por deslizamento e em um movimento rizomático, cortado transversalmente pela fluidez dos artifícios intensivos de um Coelho Branco que, em composição ética com as linhas de afeto, vai traçando um plano de constituição.

O delírio-menor de Alice é uma tentativa de, por meio do traçado de agenciamentos desejantes, expressar potências de criação que estão a vibrar em um corpo, delirando um mundo, tribos, crianças que, na intensidade das cores e dos sons vistos e ouvidos por entre as palavras, enunciam a aprendizagem como uma alegria que constitui *a saúde do corpo vibrátil*¹⁸.

Nesse sentido, vamos criando personagens sempre em favor de novas composições que possibilitem deixar ver estilos singulares de problematizar as práticas de linguagem na Educação Infantil, afirmando o caráter expressivo que envolve o trabalho com a escrita no jogo que se estabelece entre *interpretação* de signos e produção de sentido. Assim, Alice se atualiza como uma multiplicidade: um indiscernível, um intercessor que se compõe de muitos corpos, um vetor de passagem para a criação de uma singularidade que se expressa a partir das intensidades experimentadas no devir-criança dos corpos na produção estilística de linhas de escrita e de vida.

É como um bloco de devir que se compôs a partir do devir-criança do currículo desterritorializado pela força dos signos-fluxos, engendrando a composição de uma imagem diferencial das práticas de linguagem traçadas estilisticamente nos movimentos rizomáticos do ato educativo. Alice é a própria infância do currículo, da linguagem e da aprendizagem da escrita em seus microdevires. Constitui-se como uma composição corporal que, por meio de modulações do desejo e do pensamento, vai traçando imagens extraordinárias do *País das Maravilhas* na imanência da experimentação curricular, rascunhando uma cartografia que se esforça para interpretar sensível, paciente e atentamente os signos liberados nos encontros, no sentido de desobstruir os bloqueamentos que podem impedir/inibir a criação do novo.

¹⁸ Termo cunhado por Suely Rolnik (2006).

O que se delira é a busca por um conceito de aprendizagem da linguagem a partir do investimento do corpo aprendente na criação de linhas estilísticas de escrita e de vida pela experiência da sensação.

Tal delírio implica problematizar sobre as seguintes questões:

– Como os modos diferenciais de enunciação (produção de sentido) traçados no movimento educativo deslocam de modo positivo o processo formal de aprendizagem da linguagem na Educação Infantil?

– Como essas novas relações de aprendizagem da linguagem conseguem, ocasionalmente, conceber o currículo da Educação Infantil como um verdadeiro plano de consistência para a composição de estilos diferenciais de relação si-mundo?

Desse modo, este percurso investigativo se justifica pela necessidade de acompanhar as modulações das linhas de desejo e pensamento as quais vão introduzindo relevos ou inscrições diferenciais nas paisagens educativas, pretendendo-se com isso acompanhar as variações intensivas que tais inscrições podem rascunhar nos processos de aprendizagem da linguagem. Nesse sentido, buscamos problematizar o próprio conceito de alfabetização a partir de um ponto de vista díspar, ordenado sobre a possibilidade de se pensar o acontecimento da linguagem como força expressiva em meio ao acontecimento de um devir-criança do currículo.

Nessa perspectiva, partimos das relações de produção que se engendram na multiplicidade das conjunções pensamento/desejo que conformam o diagrama curricular, buscando criar canais de expressão para uma política de si, apta a afirmar a singularidade como condição para a aprendizagem e o ensino da linguagem.

Assim, procuramos defender a tese de que a aprendizagem da linguagem pode acontecer quando se compõe uma relação corporal, a qual se constitui por meio do traçado de linhas estilísticas de escrita, linhas aptas a enunciar de modo diferencial a singularidade da conjunção desejo/pensamento, que atualiza o corpo no encontro com outrem. Desse modo, a aprendizagem da linguagem refere-se ao devir-aprendente do corpo em meio à composição de um estilo de escrita cuja ordenação é, sobretudo, de natureza expressiva.

Ao recusarmos a ideia de que a aprendizagem da linguagem se orienta por um processo desenvolvimentista, em que o pensamento e a linguagem se alargam a partir de uma maturação biológica, ou mesmo de feições desenvolvimentistas ligadas exclusivamente a aspectos históricos, culturais e sociais, investimos na compreensão do processo cognitivo escapando do conceito de desenvolvimento. Desse modo, recorreremos a Spinoza para afirmar a expressão como eixo condutor de um processo cognitivo afetivo que concebe o conhecimento como uma tomada de posse do entendimento ou da compreensão de nossa potência de pensar, existir e agir, buscando apreender como se ordena o processo cognitivo afetivo no movimento expressivo de aprendizagem da linguagem, via problema da escrita. Desse modo, para nós, é a expressão que desencadeia todo processo cognitivo implicado por uma *lógica da sensação*, impulsionando o pensamento a efetuar sua potência de pensar e a extensão, sua potência de existir e agir.

A ordenação entre expressão, pensamento e desejo é que orienta os processos aprendentes, quando estes conseguem constituir-se como um aprendizado ético. É justamente esse aprendizado ético que instaura possíveis para a emergência de um *renascimento*¹⁹ do ser ético. Tal movimento revela-se nos processos de individuação, em que os corpos aprendentes se envolvem nas aventuras do involuntário por meio da exploração dos meios intensivos e extensivos que constituem os platôs curriculares que emergem do referido expediente exploratório.

¹⁹ Refere-se ao conhecimento do terceiro gênero em Spinoza.

PARTE II



Figura 5. Sem-título. Guache sobre sulfite. Tristão (2011).

IV NÃO TEM ALTURA O SILÊNCIO DAS PEDRAS

1 Alice atravessa os muros da Sinagoga e encontra a potência da Ética de Spinoza

Ao buscar elementos para a compreensão dos processos cognitivos no movimento expressivo da aprendizagem da linguagem mediante o problema da escrita, aceitamos traçar o árduo caminho de um percurso aprendente orientado pela necessidade de compreender qual o sentido próprio do conceito de expressão.

Sabemos, como Spinoza, que a dificuldade de tal empreitada se refere à necessidade de traçar um movimento diferencial que busque escapar à ordem determinista que usualmente se exerce no plano da existência e no plano da ação educativa (habitualmente justificado por um finalismo de característica dogmática).

Mas a afirmação na busca por traçar com linhas de afeto esse percurso aprendente sustenta-se na possibilidade da experimentação de uma relação ética com a existência por meio da qual se pode passar à expressão, experimentação que implica, segundo Costa-Pinto e Rodrigues (2013), pelo menos três elementos a ele associados: o encontro, a dificuldade e a raridade.

Se o percurso aprendente é tão raro quanto difícil, o que nos levaria a desejar imprimir tal esforço?

Como Spinoza, argumentamos que o que pode promover os cuidados necessários para traçar um percurso desejante aprendente, apto a ativar a docência é justamente a busca pela *verdadeira satisfação do ânimo*. A satisfação do ânimo envolve a experimentação de um afeto alegre que nasça do fato de o sujeito dessa satisfação contemplar a si mesmo a partir da sua potência de agir. Isso envolve a experimentação do afeto de si para si.

Nestes termos:

A satisfação consigo mesmo refere-se à consciência da capacidade de ação ou a potência de agir por parte daquele ou daquela que se contempla (E3P51S), e em contraste, a ideia da nossa impotência sob a forma de *imbecillitas* é causa da tristeza (E3P55S) (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 114).

No entanto, no processo aprendente, o afeto alegre pode conhecer diferentes graus em relação à clareza com que compreende a sua potência de agir. Assim, a *verdadeira* potência de agir está relacionada à capacidade de entendimento (a própria razão). Se a satisfação do ânimo, ou o maior grau de satisfação consigo mesmo, estiver relacionada à contemplação da potência de agir, faz-se necessário compreender eticamente as relações e a ampliação da força vital que esse afeto alegre pode acionar.

Nessa perspectiva, a ampliação da potência de agir está diretamente relacionada à compreensão ética das relações que favorecem a composição ativa entre os corpos envolvidos no encontro educativo, relações de composição capazes de produzir alegria nos corpos envolvidos, do mesmo modo que a satisfação consigo mesmo pode nascer de uma ilusão da consciência, das ideias apaixonadas que se conformam a partir dos efeitos imediatos experienciados nos encontros,

desconhecendo a causa de tais afetos, produzindo uma relação de passividade, confusão e ilusão.

Considerando-se que uma avaliação coletiva sobre as relações de produção que efetivamente podem ampliar o grau de potência ativa de um corpo educativo que se constitui na composição de um plano de consistência ordenado a partir de uma multiplicidade de afetos e cognições, pode-se efetivamente permitir uma contemplação ativa ou diferencial da atividade educativa, ampliando a potência ativa do processo de aprendizagem como produto de alegria. Isso envolve a elaboração de noções comuns (relação positiva de produção diferenciada no ato de aprender-ensinar).

Na perspectiva da *Ética* apontada por Espinosa (1992), há uma relação de coimplicação entre o entendimento e o compreendido e o modo como a relação entre cognição e afetos lhe é indissociável. Mas tal entendimento não se manifesta como processo voltado exclusivamente à aquisição de conteúdos e valores acumulados social e historicamente; refere-se à compreensão ativa das relações constitutivas de um corpo próprio, que se conformaria na constituição de noções comuns, no encontro com as propriedades constituintes do corpo de outrem, na ativação da potência de ação dos corpos no processo aprendente conforme a constituição de relações si-mundo diferenciais.

Essa indissociabilidade se insinua nas problematizações curriculares contemporâneas para a Educação Infantil, que buscam produzir sentidos diferenciais sobre as ações educativas para bebês e crianças pequenas, introduzindo uma abertura para a produção de novas abordagens da experiência educativa a partir de um ponto de vista ético e estético que conforma a potência inventiva da vida como ordenadora da ação de aprender e ensinar, em contraste com as produções curriculares tradicionalistas, de cunho prescritivo, conteudista e finalista. Nessa tendência ética e estética, não são os conteúdos que orientam as práticas educativas, mas, sim, os processos de articulação entre as múltiplas dimensões do vivente, que se manifestam nos modos de enunciação ou de atribuição de sentido.

Nesses termos, recorreremos ao conceito de expressão proposto por Espinosa para pensar as práticas de aprendizagem da linguagem engendradas na Educação Infantil, a partir de um ponto de vista de inflexão. Nessa perspectiva, o conhecimento pode constituir-se como o mais potente dos afetos (afeto de si para si), sendo

determinante no processo de transformação do vivente na medida em que se conecta a ideia de inteligência àquilo que se conceitua por ânimo, de forma que a satisfação da inteligência se articula, assim, ao desejo:

À medida que compreendemos o que anima nossa potência de agir contempla a si mesmo como causa de uma alegria ativa, não podemos desejar senão aquilo que é necessário, nem nos satisfazer, absolutamente, senão com o que é verdadeiro. Por isso, à medida que compreendemos isso corretamente, o esforço da melhor parte de nós mesmos está em acordo com a ordem da natureza (E4cap32).

É este acordo da melhor parte de nós mesmos, e aquela parte de nós que é definida pela inteligência (E4cap32) com aquilo que a inteligência alcança, não sendo senão a verdade acerca do que existe, que determina então a verdadeira satisfação do ânimo (ESPINOSA, 1996 apud COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 116).

Desse modo, manifesta-se a estreita relação entre o afeto de alegria, entendido como o aumento da potência de agir, e a compreensão, tomada como a conquista de um entendimento mais amplo de si e do mundo. A relação entre esses componentes refere-se justamente ao comprometimento de conduzir os afetos experimentados através do conhecimento das virtudes e limitações do corpo próprio, tornando-se passível dessas mesmas virtudes e limitações conhecer as causas mesmas, ao preencher a inteligência (ou o ânimo) com um contentamento que nasce da formulação de uma ideia adequada (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013).

Esboçadas as condições da aprendizagem em que a satisfação do ânimo pode e deve ter lugar no processo educativo, Espinosa circunscreve um modo diferencial de conhecer: o conhecimento do terceiro gênero, através do qual essa satisfação plena é possível.

Pode-se dizer que a aprendizagem, tomada como potência humana de agir, é da ordem do encontro, pois se relaciona com infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros, ou seja, relaciona-se com a capacidade de afetar e ser afetado e de pensar tais afecções, encontros que se produzem sob a força dos processos de diferenciação, que podem levar as relações desejo/pensamento a instaurar, por força do arrombamento provocado pelos signos, percursos aprendentes singulares. E é justamente nessa perspectiva que se coloca a força dos encontros e das conexões estabelecidas no contexto da Educação Infantil.

Desse modo, não seria a perspectiva de socialização como modo de adequação do corpo às regras, normas e valores sociais que justificaria a defesa da universalização do atendimento a crianças de seis meses a cinco anos e onze meses de idade na Educação Infantil, nem mesmo o desenvolvimento da oralidade e apropriação da linguagem formalizada como forma de normalização/adequação/contenção do pensamento sob imagem da linguagem associada à necessidade de representação do real, com suas contenções e interdições, mas as possibilidades ampliadas de afetar e ser afetado, que estão colocadas como condição do encontro dedicado à enunciação de si e do mundo no contexto educativo.

Ferreira (1997, p. 474), citado por Costa-Pinto e Rodrigues (2013), aponta que nossa capacidade de sermos afetados e o modo como o somos são determinantes para a constituição de valores éticos-estéticos, pois o que faz a coisa boa ou má é o afeto que se experimenta em sua presença. Assim, não desejamos uma coisa por julgá-la boa, mas, ao contrário, dizemos que é boa porque a desejamos e, conseqüentemente, dizemos que é má quando a abominamos. Por isso o corpo avalia o encontro, pelo menos inicialmente, de acordo com o afeto experimentado, o que é bom ou mau, o que é melhor ou pior, o que é útil e necessário ou não (DELEUZE, 2002). Nessa direção, o conhecimento, como o mais potente dos afetos, está relacionado à experimentação de uma alegria ativa, isto é, ao aumento da potência de agir. Quando aprendemos algo no contexto de uma relação ética e estética si-mundo, alegremo-nos de modo superior, pois temos consciência ou nos percebemos como força ativa na construção de tal entendimento-desejo maior.

No livro V da *Ética*, Espinosa (1992) refere-se ao terceiro gênero do conhecimento como aquele que permite [...] *o acesso à suprema perfeição humana, o que desencadeia uma suprema alegria na qual a contemplação de si mesmo vem acompanhada da ideia da sua potência de agir, ou virtude* (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 118). Nesse modo de conhecer aplicam-se todos os elementos anteriormente destacados, com a particularidade de vermos enunciado o acontecimento intuitivo de Deus/Natureza, a infinita potência de produção de tudo o que existe, a partir da qual se chega ao conhecimento adequado da essência das coisas, essência como capacidade suprema de criação que só pode afirmar-se a

partir de processos de diferenciação. Esse modo de conhecer porta um aspecto transformador, diz-se de uma experiência de encontro de algo luminoso, esplêndido ou precioso, tomado por Costa-Pinto e Rodrigues como sendo [...] *um segundo nascimento. Tal é a radicalidade da transformação envolvida no processo de compreensão de que procura dar conta* (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p.119).

O conhecimento intuitivo, no qual o objeto conhecido pela sua magnificência e bondade (referindo-se a Deus) envolve necessariamente a união com aquele que conhece, desde que o conheça nalguma medida [...]. Esta união associada ao conhecimento de Deus designa por um lado a compreensão da relação de imanência entre a Natureza Naturante e os outros seres, ou a Natureza Naturada, e por outro lado, designa também o efeito que tal conhecimento produz naquele que em alguma medida intui Deus (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 119).

A partir do conceito de paralelismo, Spinoza estabelece a união entre a mente e o corpo: da mesma forma que estamos unidos ao corpo, quer dele tenhamos um conhecimento perfeito ou não, ao intuirmos a relação de todas as coisas em Deus e, dessa forma, Deus ele mesmo, esse conhecimento verdadeiro gera uma união consciente com o conhecido e um grau supremo de amor. Em outras palavras, é quando o ser humano percebe sua potência como um elemento circunscrito em uma potência maior que é da Natureza da qual participa...

À medida que nos apercebemos destes efeitos, podemos dizer com propriedade que nascemos novamente. Pois o nosso primeiro nascimento foi quando nos unimos ao corpo, pelo qual certos efeitos e movimentos dos espíritos animais se produziram, mas este outro e segundo nascimento terá lugar quando apercebemos em nós todos os outros efeitos do amor, graças ao conhecimento deste objeto imaterial. Estes efeitos são tão diferentes dos primeiros quanto o corpóreo difere do incorpóreo, o espírito da carne (BT cap22parag7, apud COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 119).

Essa noção de *segundo nascimento* está em conformidade com a descrição pela qual Espinosa conclui a *Ética* (1992), noção que contribui para a compreensão da intensidade da transformação, como para dar conta da natureza desse encontro através do conhecimento. O objeto de conhecimento que desencadeia essa transformação é a relação de reciprocidade entre a *Natureza Naturada*, seus atributos e os modos que dela participam.

Daqui se segue, pois, que o conhecimento de Deus (*Natureza Naturada*) envolve necessariamente o conhecimento de si e das coisas: [...] *quanto mais conhecemos as coisas singulares, tanto mais compreendemos a Deus* (E5P24).

Trata-se, pois, de um processo de conhecimento e afirmação da realidade, sempre em concomitância com o amor ou a alegria nascidos da compreensão de si como parte de Deus, que é a infinita potência de produção de tudo quanto existe. O que anima as linhas de afeto que traçam a Ética é o desejo que nos impulsiona ao conhecimento verdadeiro de nós mesmos, de Deus e das coisas.

Vimos, pois, que a verdadeira *satisfação do ânimo* está associada à noção de juventude do *segundo nascimento*, que se refere a um tipo de conhecimento que nos conduz à compreensão do real sob diferentes ângulos, produzindo, no entanto, a intuição da profunda união entre todas as coisas (implicação-explicação, envolvimento-desenvolvimento).

Dessa forma, o entendimento da ordem intelectual que subjaz à possibilidade universal do acontecimento de um encontro transformador implica um rompimento com os modos habituais como as ações educativas são problematizadas, instaurando uma ampliação da noção de conhecimento frequentemente relacionada à aquisição de conteúdo, para a afirmação de processos aprendentes que buscam conhecer a potência de criação dos corpos em um processo relacional, por meio do conhecimento do grau de potência de si e da natureza.

A referida ampliação envolve o rompimento com o caráter artificial da hierarquia entre o mestre explicador e os pequenos aprendizes, afirmando a possibilidade de emergência de processos aprendentes de cunho horizontalizados, igualitários, produzidos no encontro afetivo entre os corpos.

O que está em jogo é um acontecimento que expressa o conhecimento de si e da natureza em suas relações constitutivas, o qual coloca em análise o modelo hierarquizado de transmissão de saberes, dentro de um esquema de distribuição de lugares e funções ao qual está associado um conjunto de pressupostos legitimadores de diferenciação das posições ocupadas e das funções desempenhadas.

Tal ordem intelectual pressupõe a existência necessária de capazes e incapazes, crianças e adultos [...] perpetuando a insuperável distância que separa a

criança da condição de sábio ou mestre, expressa nos modos como frequentemente os espaçostempos educativos são organizados, de modo a garantir a centralidade do mestre, manifestada nas *rodas de conversas* que se voltam à centralização do adulto, nas carteiras organizadas em direção ao professor, na tentativa de silenciar a comunicação entre as crianças nas mesas do refeitório, na padronização dos horários em rotinas, nas infinitas filas indianas que atravessam os corredores dos CMEIs comandadas por canções que pretendem *docilizar os corpos*, como nos apontou Michel Foucault (2005).

Advogamos, pois, por uma experiência educativa que se constitui como uma inteligência sensível (ligada ao conhecimento da geografia dos afetos) que obedece apenas a si própria, ainda que a vontade obedeça à outra vontade. Tal experiência rejeita a ideia de um mestre que siga técnicas reprodutoras de conhecimentos e propõe a de um professor como um mestre na interpretação dos signos, capaz de criar modos diferenciais de docência a partir de uma relação sensível com outrem. Trata-se de experiências aprendentes detentoras do verdadeiro movimento do entendimento humano que toma posse do seu poder.

Nesse contexto, a profissional docente que se afirma na centralidade explicativa da disciplina desaparece, cedendo lugar a uma ordem de afinidade entre corpos aprendentes dotados de palavra (ou não), que se encontram sob o signo da relação e da conversação, e não do comando ou da examinação.

A abordagem do pensamento espinosano afirma que a compreensão e o entendimento envolvem um dedicado trabalho de pensamento voltado para a capacidade de aprender a pensar livremente, com as forças do mundo que nos arrombam frequentemente. Implica um trabalho árduo de produção de conceitos, que finalmente a legítima. Postos em ação no campo da educação, os processos cognoscentes presentes na *Ética de Spinoza* afirmam um modo de problematizar a educação pelo qual aprendemos a pensar eticamente.

Na *Ética*, esse aprendizado dar-se-ia nas seguintes condições: a) *[partir] de um problema*; b) *analisar sua pertinência*; c) *deduzir corretamente as consequências de certas proposições até chegar a uma conclusão*; d) *manter o diálogo aberto*; e) *aceitar e fomentar a vivacidade do debate*; f) *ter presente a verdade como objetivo a lograr* (FERREIRA, 2012, apud COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 124).

Escapamos assim da separação convencional entre ensinar e aprender, desviando-nos da ordem explicadora, de modo a reforçar/afirmar a necessária compreensão do entendimento das relações entre os corpos, de forma que aquele(a) que compreende o faz mediante a tomada de posse do seu próprio poder. Desse modo, a experiência do pensamento pode acontecer como um *segundo nascimento* ou a verdadeira satisfação do ânimo.

Assim o encontro na Ética se constitui como uma ontologia na qual a relação de imanência é demonstrada, segundo uma física que mostra o ser humano na condição de parte entre partes, por uma fisiologia dos afetos que enraíza todo e qualquer campo de existência e de ação humana na ordem da potência e, no caso do ser humano, na ordem do desejo, à qual se segue uma teoria da capacidade gerencial do ser humano face àquela fisiologia dos afetos, oscilando entre a impotência e as condições para a autonomia e, finalmente [...] encontramos o culminar do esforço de comunicação da possibilidade daquela experiência do conhecimento intuitivo de Deus ou da Natureza (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 124-125).

Uma vez que, segundo Espinosa (1992), primeiramente cada um decide acerca daquilo que é bom ou ruim segundo o afeto experimentado, uma educação prescritivo-normativa que decide *a priori* o quê, como e quando algo determinado deve ser aprendido é despotencializadora, pois estimula a passividade do aprendiz, é geradora de paixões tristes, na medida em que distancia o educando de sua própria vontade de pensar.

O filósofo mostra-nos que, em função dos encontros, há variação de nossa potência, sendo, desse modo, imprevisível o momento da aprendizagem, pois cada um tem sua própria história afetiva e, portanto, é mais ou menos sensível a isto ou àquilo em função do que já foi vivido (COSTA-PINTO, RODRIGUES, 2013).

Nosso próprio desejo é definido pelas ideias/afetos²⁰ que temos. Espinosa indica-nos a reflexão interpretativa de nossos afetos como possibilidades de termos ideias adequadas que nos permitam a ressignificação de afetos e a construção de novas ideias cognitivas. Desse modo, há também alteração naquilo que desejamos, e é precisamente o nosso desejo que orienta o nosso fazer. Assim, um processo educativo orientado ao incremento da potência dos corpos aprendentes deve constituir-se por um leque abrangente de experiências que permita a cada indivíduo

²⁰ Em Spinoza, os afetos não são certos nem errados; são uma maneira de pensar, um tipo particular de ideia, por mais confusa que possa ser.

participante de tal processo um aprendizado ético, isto é, que permita a cada um realizar esse processo interpretativo dos próprios afetos de modo a possibilitar o entendimento de seus desejos e, assim, aproximar cada um de sua potência de pensar e agir, entendendo que num viver ético os objetivos que traçamos são sempre provisórios, pois os desejos se alteram de acordo com o que conhecemos.

Espinosa afirma também o direito que cada um tem de pensar e de expressar seus pensamentos, pois a privação desse direito configura-se como violência, uma vez que distancia o indivíduo de sua própria potência, isto é, distancia-o da afirmação de seu próprio existir.

V JACAROAX: UMA COMPOSIÇÃO INTENSIVA

Ainda atordoada com o percurso intensivo traçado durante a fuga da Sinagoga, diante daquele imenso corredor, Alice entra em uma das portas e se depara com uma confortável sala de leitura. Ao lado de uma mesa cercada de cadeiras, encontram-se alguns livros repousando em uma prateleira. A garota suspira aliviada com aquele ambiente familiar. Senta em um tapete e põe-se a fazer a leitura de um dos livros para algumas crianças que se vão aconchegando ao seu redor. Enquanto lê *a história de um jacaré ilustrada em conformidade com a imagem biológica do réptil em suas especificidades habituais* intempestivamente, ouve-se o som de um crocodilo que anuncia assim sua presença²¹.

Alice olha por todos os lados e, de baixo da cama, vê surgir um crocodilo de estimação que ali habitava... uma criança estabelecendo uma relação intuitiva com aquela força animalesca. Tal aparição coloca em questão a categorização cientificista pela qual os animais podem ser reconhecidos, diferenciados e classificados, porque impõe um movimento no pensamento docente que ultrapassa o conhecimento da natureza animal fundamentado na própria ideia de categorização: identificação/classificação/generalização.

Assim, foi o artifício da conversa que possibilitou o surgimento intempestivo de um crocodilo de estimação que se agencia ao corpo da criança em meio aos afetos que esta foi capaz de experimentar no encontro com o corpo imagético-textual apresentado, desencadeando variações intensivas na relação educativa: ao se conectar intensivamente com o corpo da criança, tal texto-imagético produziu devires capazes de fazer emergir essa figura tão inusitada (*um crocodilo de estimação que vive embaixo de uma cama*). Simultaneamente, a emergência de tal figura desencadeou também devires no corpo da professora. Assustada, a mestra aprendiz foge e tranca a porta do quarto... Mas é tarde demais; a intensidade dos devires liberados por tal conexão subjetiva já atravessou o seu corpo fazendo-o variar. Aconteceu!

A passagem da força da diferença pelos corpos em composição produz variações intensivas que desestabilizam suas propriedades características (extensão

²¹ Movimentos intensivos experimentados pela pesquisadora em uma participação nas atividades educativas.

e pensamento). Apavorada, a mestra aprendiz ainda tenta fechar-se em seus territórios, buscando conter, minimizar desesperadamente tal instabilidade.

Mas é tarde demais!

O jacaré do seu livro, que alimentava suas percepções mais objetivas do mundo, já não existe... Tampouco é o mesmo o crocodilo de estimação que se insinuou sorrateiramente em seu território existencial, desestabilizando-o no surgimento da figura extraordinária do Jacaroax.

O devir subentende o trajeto traçado com as forças intensivas a partir da exploração dos meios. É o devir que faz do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem (DELEUZE, 2006, p. 77), uma viagem em que um menino traça uma conexão entre a imagem do jacaré no livro com o crocodilo que *cria* e de que *cuida* em seu quarto. Não é o caso de uma *imaginação*, mas um devir: o traçado intensivo das experimentações que engendra quando tomado por forças diferenciais. Um crocodilo de estimação, o artigo indefinido insinua os traçados afetivos que um corpo sem órgãos pode grafar a partir do seu poder de afetar e ser afetado, evidenciando as forças que impedem/favorecem o fluxo desses trajetos intensivos inibindo/liberando os afectos. As articulações elaboradas por uma criança no encontro com um corpo-imagem podem não fazer sentido algum em um contexto educativo organizado para ignorá-las ou associá-las a representações psicanalíticas de cunho individualizado, associado a traumas e *deficits* cognitivos.

É um furor possessivo e pessoal e a interpretação consistem em reencontrar pessoas e posse [...] Contudo, o indefinido não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é a determinação do devir, sua potência própria, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau [...] (DELEUZE, 2006, p. 77).

Ao afirmar a força positiva do devir experimentado pelos corpos aprendentes como constituição de um bloco de intensidades puras que redimensiona o encontro coletivo de enunciação, insinua-se, por entre o traçado de linhas, a necessidade de problematizar as relações que se estabelecem entre tais processos de produção subjetiva, o pensamento, a aprendizagem inventiva e a linguagem expressiva na perspectiva da lógica da sensação.



Figura 6 - Jacaroax. Grafite sobre sulfite 75g. 21,0 x 29,7.
Tristão (2011).

A emergência do Jacaroax cria condições para a instauração de campos problemáticos que ordenam o processo aprendente de um corpo em devir. O acontecimento da diferença faz surgir um processo de tradução simbólica que não encontra equivalência em um regime de significação predefinido a partir de materialidades objetivas, introduzindo um movimento no pensamento que, desestabilizado pelas intensidades experimentadas no encontro, é forçado a pensar os afetos desencadeados nesse processo de desterritorialização.

Ao entrar em um devir-aprendente e forçado a pensar pela violência dos signos em irrupção, o corpo põe-se a formular um campo problemático que vai orientar o traçado intensivo de um percurso aprendente. Tais problemas pensados no processo de produção de um comum referem-se, a princípio, à necessidade de

conhecer a potência do corpo, explorar seus limiões e efetuar ativamente o grau de potência que lhe é correspondente na atualidade.

No entanto, para efetuar a passagem à posse da própria potência de agir ou a uma possibilidade de atuar ativamente na composição de paisagens existenciais/intelectuais singulares, a partir dos conhecimentos das relações características em constituição, segundo o entendimento adequado das causas que produzem, faz-se necessário criar noções comuns cada vez mais específicas entre o corpo próprio e o de outrem.

A criação de noções comuns mais específicas ou sob maior grau de diferenciação no plano curricular imanente refere-se à tentativa de compor um corpo mais amplo e potente com a multiplicidade de forças produtivas em composição, com a conjugação pensamento/desejo que constitui os corpos aprendentes, composições alegres que possam ampliar a potência de agir no contexto educativo.

Tal investimento implica uma relação diferencial com a linguagem, na medida em que esta se manifesta no traçado de linhas de escrita (e de vida), para expressar-se como processo singular de enunciação que se produz em meio à multiplicidade: diferença, pensamento e desejo.

Entretanto, para a linguagem se desdobrar como enunciação das causas que produziram uma alegria ativa experimentada no encontro com outrem, por efeito de impressões ou qualidades sensíveis dos signos portadores das forças do mundo e emitidos em tal encontro, exige-se um árduo trabalho do pensamento na busca pelo sentido do signo. Tal esforço implica que a interpretação se desloque de um jogo de simples associação de ideias objetivas e/ou subjetivas para ressurgir em outro plano: na gênese da produção do sentido singular, em meio a um diagrama de forças em confronto que se vai constituindo no jogo de diferenciações.

Foi assim que se tornou possível a emergência de Jacaroax: uma imagem-textual que rompe com toda descrição objetivista/subjetivista de um corpo reconhecível para trazer à visibilidade a potência criativa das viagens que os corpos engendram em seus devires. *O sentido material não é nada sem uma essência ideal que ele encarna. O erro é acreditar que o signo representa apenas objetos materiais* (DELEUZE, 2006a, p. 13).

As qualidades sensíveis ou as sensações primeiras, mesmo quando bem interpretadas, não são ainda em si mesmos signos suficientes da criação. Não são mais signos vazios como os mundanos. Também não são signos enganadores como os signos do amor (que nos fazem padecer). São signos verídicos: plenos, afirmativos e alegres, porém signos materiais, [...] *não é apenas sua origem, mas sua explicação, seu desenvolvimento, que permanece material* (DELEUZE, 2006a, p. 13). Surgem em presença (em pessoa ou essência ideal) e não como associação de ideias.

Desse modo, ainda que um corpo aprendente possa dominar sua ação no mundo, passando a se orientar por uma interpretação sensível de tais signos, isso ainda não é suficiente para alcançar a *verdade* criadora que tanto busca. É necessário ascender a um grau mais elevado, acessando o terceiro gênero do conhecimento (ESPINOSA, 1992), de modo a buscar, na espiritualidade dos signos da arte, a produção ética, estética e política da própria vida como obra de arte, desprendendo-se dos sujeitos, dos objetos e da materialidade das qualidades sensíveis para produzir afectos e perceptos. Como faz uma criança, que, ao explorar os meios intensivos e extensivos, força a emergência da figura do Jacaroax, constituindo-se este não simplesmente como um desenho *criativo*, mas como um corpo imagético-textual que expressa uma *viagem* de um corpo intensivo que entra em um devir, por meio do qual traça a escrita singular de um si-mundo na passagem por entre as dimensões do real (atual e virtual). Por meio dessa *viagem*, traça um percurso aprendente que, pela estética, traz à visibilidade enunciados diferenciais emergentes do movimento de um pensamento inventivo. Jacaroax configura-se, pois, como o *relato* dos impedimentos e liberações que forçam a irrupção de devires dos corpos aprendentes.

VI A INVENÇÃO DE UM ESTILO: SOBRE AS FORMAS, AS FORÇAS E OS FLUXOS

1 Uma ninfeia se apropriou da força expressiva da luminosidade de Deus: foi em Monet

Linhas coloridas traçam os relevos de um percurso intensivo de invenção de um estilo que busca expressar-se pelo vetor tinta com suas texturas/espessuras coloridas espalhadas pelo papel. A produção emerge, pois, como expressão de um modo singular, esboçando uma imagem tempo que é pura experimentação linguística.

Diante de uma folha de papel, uma criança inicia uma *produção*. Vai selecionando alguns potes de tinta e posicionando-os na superfície branca do papel. Após um breve momento, vira-os, um a um, de ponta-cabeça, cuidadosamente. Cada movimento de *retirada* é acompanhado por uma expressão de surpresa e alegria diante da experiência das diferentes porções de tinta que se *acomodam* no plano.

Em êxtase, comemora com gritos de surpresa cada novidade que devém. Esses momentos vão mudando de ritmo e velocidade, substituindo a euforia por uma cantoria cadenciada que emerge da exploração da mistura das cores pelo ato de deslizar as mãos sobre o papel; movimentos que buscam produzir uma noção comum entre os corpos em meio aos efeitos de sombra, de modo a criar pontos de composição. E cantarola, sussurrando:

– “*Espremendo o limão minha gosma vai criando...*”

Enquanto as mãos exploram o movimento das tintas que se compõem com seu deslizar sobre a superfície do papel, surge outra surpresa:

– “*Olha, fiz uma cor nova!*”

– “*Qual o nome que vamos dar a essa cor?*” pergunta meio que para si mesma.

Fica pensativa por um instante e exclama: “*Rosa-Íris!*”

E segue deslizando as mãos em ritmo lento pela composição escorregadia. Ao acaso, um dos dedos grafa uma linha: um corte na espessura sombreada da tinta, fissura que produz uma luminosidade diferencial deixando ver outros feixes de cores que perpassam a transparência riscada; feixes de cores que se insinuam traçando as linhas afetivas do novo corpo que se compõe. Outra impactante surpresa:

– *“Oh! Olha isso!”*

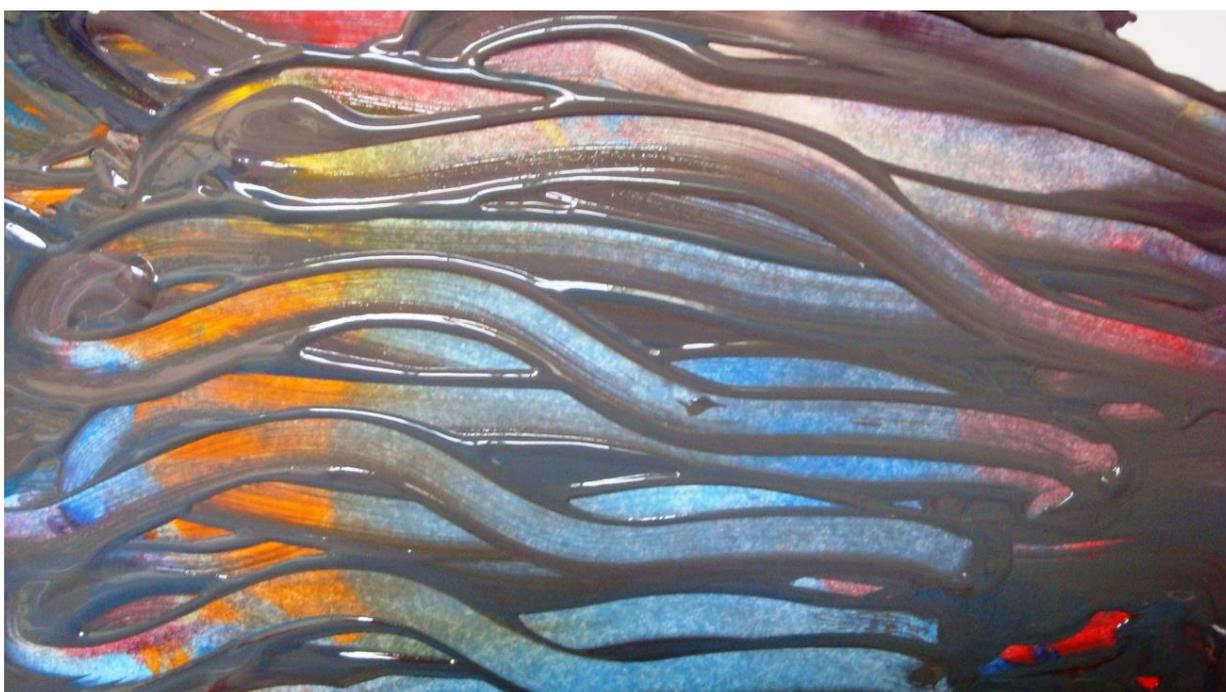


Figura 7. Sem-título. Produção Infantil (2011). Guache sobre sulfite 75g. 21,0 x 29,7.

Passa a explorar as fissuras que são introduzidas na espessura sombreada da mistura pelos movimentos dos dedos-pincéis que deslizam sobre a superfície rosa-íris. Extasiada diante dos vários feixes de luminosidade que se abrem nesses movimentos, a criança exclama:

– *“Isso que é arte!”*

Enfatizando uma experiência escriturística singular, buscamos compreender a articulação entre a aprendizagem da linguagem escrita, a estética e os processos de subjetivação que se desdobram por entre as linhas que compõem os três elementos da Ética de Espinosa.

1.1 *Sombra, cor e luz*

Escrevemos, pois, com a intensidade das crianças que experimentam a fluidez da cor em um exercício intuitivo de criação, que se autoriza incorporar às sugestões que a tinta instaura no acaso do encontro com o papel para romper com as formas e as imagens-clichês. Escrevemos com a intensidade das forças que se desprendem das experimentações que, indo de um contorno ao outro, produzem formas inesperadas.

A partir da *Ética* espinosana, podemos considerar que os processos aprendentes se desdobram na exploração dos três elementos que expressam os gêneros de conhecimento, na produção de modos de ser, formas e conteúdo de expressão (subjativação e linguagem). Através de um artifício artístico traçado com Deleuze (2006), podemos associar os três gêneros do conhecimento aos elementos efeitos de sombras (signos ou afectos), às cores (noções comuns ou conceitos) e à luz (essências ou perceptos).

Essa articulação com elementos artísticos não se estabelece ao acaso; é que os processos de aprendizagem da linguagem implicam a criação de um estilo por meio de práticas languageiras singulares, envolvendo, portanto, os processos de subjativação, formas de expressão e artifícios estéticos (aprendizagem, linguagem e ética).

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil apresenta-se, nesse ponto de vista, em dimensões mais amplas e profundas, que ultrapassam a apropriação e o uso adequado de um sistema linguístico estrutural socialmente organizado com base em um regime de signos vinculado à significância e à lógica binária. Tal argumentação implica considerar que as práticas de aprendizagem da linguagem desencadeadas em tais processos educativos tendem a constranger a possibilidade de produção de um pensamento singular, restringindo-o aos processos cognitivos.

Desse modo, a partir dos movimentos intensivos de uma criança, buscaremos enfatizar em cada gênero do conhecimento proposto por Espinosa (1992) seus modos de existência bem como as formas-conteúdos de expressão

correspondentes, procurando compreender a relação que se estabelece entre os processos de subjetivação e as práticas de linguagem a eles associadas. Como vetor de passagem de tal argumentação, utilizaremos a experiência estilística instaurada por uma criança em torno dos efeitos de luz e cor.

2 Sombra e Luz

Os signos são efeitos, ou seja, o vestígio de um corpo sobre o outro (affecto) (DELEUZE, 1997, 2006a). E os efeitos são sombras que se movem na superfície, sempre entre dois corpos. Entre uma cor e outra colocada no papel, ao provocar uma mistura por força dos movimentos intensivos das mãos-pincéis, produz-se uma sombra: efeito de um corpo sobre o outro. Porém, tal efeito nada diz sobre a potência de cada uma das cores na relação como modo de expressão singular ou grau de potência, projeção de uma luminosidade pura. Desconhecendo a distinção entre os efeitos dos signos-fluxos e o grau de potência que cada cor pode efetuar como causa na relação, uma criança fica extasiada com os efeitos do sombreamento que vê emergir diante de si. Nada conhece sobre as relações que caracterizam cada um dos corpos-cores na composição; conhece apenas as cores misturadas pelo efeito de sombreamento que uma produz sobre a outra. Assim, os signos são efeitos de luz num espaço brilhante e acinzentado preenchido por cores que se vão chocando ao acaso.

Nesse primeiro gênero do conhecimento que se efetiva pela mistura das cores pela superfície do papel, só podemos conhecer os efeitos de tal encontro ao acaso. *Rosa-íris* é esse entre-espaço sombreado que se constitui no encontro entre os corpos. Esse efeito de sombreamento introduz um estado de alegria no corpo de uma criança, que, sob as ilusões da consciência, acredita ter inventado uma cor.

No entanto, a criança, ao estender sua experiência afetiva nessa zona sombreada, explorando a alegria que sente pelo efeito de um corpo sobre o dela, acaba por descobrir que o sombrio não passa de sombra:

Um mero efeito de luz, um limite da luz sobre o corpo que reflete (afecção) ou o absorve (affecto). Tem-se, pois, uma luz que cria graus de sombra azul. O claro-escuro é ele mesmo um efeito de esclarecimento ou de assombreamento da sombra: variações de potência ou signos vetoriais que

constituem os graus de claro-escuro, já que o aumento de potência é um esclarecimento e a diminuição de potência um assombreamento (DELEUZE, 2006a, p. 159).

Mas como é possível uma criança atingir tal nível de esclarecimento, já que, comumente, a própria luminosidade tomada como essência da luz pode deixar-nos impossibilitados de enxergar claramente, de modo que nos mantemos iludidos com as imagens-efeitos que se esboçam nas sombras?

Consideramos, pois, que a impossibilidade de enxergar que a luz pode impor-nos é apenas momentânea. Um investimento sistemático nas experiências intensivas que emergem no encontro com os signos possibilita-nos tomar posse do entendimento das causas ou tecer noções comuns, como relações de composição de um corpo sem órgãos.

Pois é justamente a alegria que tal corpo experimenta ao se deparar com a surpresa da emergência de uma nova cor, a partir dos efeitos de luz desencadeados pela mistura de corpos, que permite que uma criança possa ascender a outro elemento ou gênero do conhecimento. Ao explorar os efeitos de assombreamento e esclarecimento que surgem na experiência de deslizamento lateral das mãos pela superfície de aderência do papel, seus dedos vão riscando uma linha afetiva, produzindo uma fissura, deixando ver os traços coloridos constitutivos das propriedades do novo corpo que se esboça, ou seja, deixando ver cada uma das cores a partir das características específicas que as compõem no contexto de uma relação singular, ou, em outras palavras, o grau de potência que estas podem efetuar no encontro. Essa descoberta leva a experimentação a uma qualidade diferencial (DELEUZE, 2006a).

A aprendizagem como um processo intensivo de interpretação que envolve efeitos de luz (sombra), cor e potência (luminosidade espiritual) implica diferentes maneiras de expressar-se em cada um dos gêneros do conhecimento propostos por Espinosa na *Ética* (1992). Assim, um corpo, ao efetuar seu grau de potência a partir da criação de um estilo singular de relação com as sensações experimentadas no encontro tinta-papel (pintura), pode orientar-se na busca por cursos aprendentes singulares que possibilitem expressar a vida como obra de arte.

Essas configurações estilísticas tornam-se possíveis porque a luminosidade (como atributo da substância) manifesta diferentes graus de potência ou modos de ser no mundo que implicam diferentes formas de expressão.

VII LINGUAGEM E ESTILO

Nos estudos sobre a linguagem, segundo a perspectiva estruturalista, sublinha-se quase que exclusivamente sua dimensão cognitiva, as bases ou condições universais que a configuram como tradutora dos fatos do mundo, sem lhe dar uma função ativa sobre o conjunto de acontecimentos, os quais lhe caberia apenas representar. No entanto, simultaneamente a essa abordagem, outros modos de pensar (e exercer) a linguagem emergem, especialmente a partir de platôs conceituais traçados pela filosofia da diferença.

Buscando destacar a articulação entre as práticas de linguagem discursivas e não discursivas bem como entre as produções estilísticas e os processos de subjetivação, abordamos nesta seção o trabalho da linguagem na Educação Infantil. Seguindo Deleuze e Guattari (1996), pretendemos, nas análises sobre a ação performativa da fala, no discurso indireto livre e no conceito de ritornelo, afirmar a força produtiva da linguagem. Nesse contexto, as práticas de linguagem podem acontecer tanto como ato de subjugação (por meio das palavras de ordem) quanto como processo de criação (a partir das produções estilísticas), indicando movimentos de conformação às formas de subjetividades dominantes ou implicando a produção de novos sentidos, de realidades, verdades, ou seja, de novas formas de subjetivação.

Procuramos enfatizar também a articulação entre os signos linguísticos e os processos de subjetivação, especialmente na fronteira instável que se configura entre a dimensão linguística e a dimensão não linguística da linguagem, considerando que tal articulação tende a se manifestar por meio dos agenciamentos coletivos de enunciação, os quais podem conformar, sem pressupor a preexistência do sujeito e do mundo, nem mesmo da constância de sua relação.

Desse ponto de vista, o acontecimento da escrita ultrapassa a função representacional da linguagem, investindo-se na possibilidade de uma criação

estilística que se ordena a partir da produção de figurações singulares, capazes de trazer ao real modos díspares de problematização do mundo e da vida mediante a concepção de enunciados dessemelhantes.

A ênfase no estilo implica o entendimento de que a linguagem envolve uma dimensão criadora, na qual modos diferenciais de ser, viver, desejar e pensar podem afirmar-se. Assim, ao destacarmos tal força criacionista-estilística, não pretendemos valorizar certo estilismo letrado, procedente da harmonia formal das combinações sintáticas, segundo um uso excepcionalmente diligente da estrutura linguística, com todas as suas regras e interdições, ou seja, *o bom uso do código*. Noutra direção, buscamos seguir o traçado das linhas de desejo e pensamento que engendram movimentos de diferenciações, os quais envolvem uma ultrapassagem do código, ou seja, a experimentação de processos linguísticos que se autorizam a fazer coexistir uma multiplicidade enunciativa no próprio âmbito de uma regularidade normativa que então implode, enunciados que provocam e afirmam a variação do sentido, a quebra da continuidade e da compreensão fácil e direta como ato político essencial. *Substitui as significações, já muito desgastadas, por séries infinitas de novos sentidos. Amplifica a divergência para criar situações de proliferação de sentidos* (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 179).

Mas como experimentar essas variações de sentido em meio a uma política de repetição que tenta constranger e expurgar o problema da diferença das práticas linguísticas produzidas na Educação Infantil, constrangendo toda atividade languageira à apropriação do código, à instrumentalização do corpo orgânico conforme o domínio técnico da linguagem formal? Como afirmar a criação estilística como atividade enunciativa diferencial para bebês e crianças pequenas que ainda não expressam de forma inteligível as relações singulares que traçam na e com a linguagem, entre si e o mundo?

Seguindo Anna Marie Holm (2011), as mestras aprendizes, por meio da arte contemporânea, exploram as potências estilísticas e estéticas das crianças pequenas, oferecendo materiais variados e suportes amplos para que elas possam expressar-se. A partir desses modos de produção, procuram pistas para compreender os processos cognitivos afetivos e suas relações com o processo de subjetivação.

Nos movimentos expressivos das crianças, em suas explorações intensivas dos meios, o estilo emerge das ligações inusitadas que elas vão traçando entre componentes afetivos e intelectuais de diferentes naturezas, fazendo surgir imagens paradoxais que, ao serem enunciadas, quebram a linha temporal contínua do sentido, criando intervalos vazios de significação, produzindo uma diferença intransponível. Nesses intervalos não há síntese possível que possa estabelecer-se entre os fragmentos de sentido. A significação é mantida no âmbito do indecível. Assim surgem textos com frases/imagens/movimentos cujos termos funcionam como diferenças irreduzíveis, acumulando-se umas sobre as outras, intensificando suas distâncias. A enunciação forma blocos que compõem sentidos discrepantes tentando expressar não uma indeterminação, mas uma espécie de determinação fugidia, evanescente.

O estilo também trabalha multiplicando os pontos de vista sobre um mesmo objeto. Tem como princípio de sua composição infiltrar a divergência no texto.

1 Signos e estilo

Segundo Tedesco (2008), o estilo obriga a compreensão de dois modos distintos de funcionamento da linguagem. Afirma-se assim a dupla face dos signos. Ao lado da regularidade das enunciações, cujo sentido é facilmente detectável, convivem momentos em que a ordem esperada é rompida e o *não sentido*, estabelecido, exigindo a criação de novas significações. Nesse contexto, as produções estilísticas das crianças em seus movimentos expressivos efetuam um desvio à operação habitual de significação, especialmente para quem a significação ainda não representa uma relação determinista entre o pensamento e a linguagem. Por efeito, as imagens paradoxais que as crianças colocam em relação em suas narrativas, onde elementos heterogêneos e contraditórios são realçados, produzem fragmentação do sentido em função da pluralidade de direções indicada em meio ao intervalo aberto pela diferença. E, nesse instante, a linguagem pode seguir novos rumos, acompanhando o movimento do pensamento, tomando direções impensáveis, trazendo à cena universos de significações em constituição, ou seja, regime de signos, ou semiótica, não existentes *a priori*. Assim, o pensamento,

usualmente limitado a regime de signos predeterminados pela cadeia representacional de significação, tende a se autorizar a pensar o impensável explorando essa ruptura instaurada no fluxo da produção de sentido.

Os referidos funcionamentos dos signos levam-nos a considerar a possibilidade de se conceber uma configuração diferencial para a linguagem, entendida conforme sua dupla dimensão: uma que se refere ao linguístico e outra, ao não linguístico. A dimensão linguística caracteriza-se pela regularidade, pela ordem do sistema de signos e das significações acordadas. Coexistindo com a dimensão linguística, surge a dimensão denominada por Tedesco (2008) como não linguística. Esta dimensão corresponde aos movimentos expressivos que se manifestam sem nenhum modo prévio de organização, distinto do plano das constantes sintáticas. *Compõe-se de traços agramaticais, partículas desviantes da regularidade dos ditos* (TEDESCO, 1994, apud KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 181).

Ao colocar essas questões, consideramos que o processo da aprendizagem da linguagem escrita, tomado como produção de uma relação estilística de si com a língua, tende a possibilitar a atualização de novas maneiras de ser, ao implicar a configuração de novas paisagens existenciais, constituindo-se sempre na relação intensiva com o mundo-vida. Assim, a aprendizagem da linguagem compreende um processo de mútua afetação entre os corpos envolvidos no encontro educativo, os quais, cada um ao seu estilo, buscam estabelecer ritmos próprios (velocidades e lentidões) de romper com as palavras de ordem, instaurando modos singulares de expressão.

É nesse sentido que a tentativa de criação de um estilo se associa à necessidade de manipular a linguagem de forma diferencial. Criar um estilo de escrita é inscrever modos de existência e formas de expressão singulares, efetuar, atualizar o grau de potência contido no tempo virtual dos encontros intensivos. *O estilo é uma variação na língua, uma modulação, e uma tensão de toda a linguagem para o exterior (signos e acontecimento)* (TEDESCO, 2008, p. 182). Dessa maneira, traçar linhas estilísticas de escrita refere-se a um exercício cartográfico de si, no qual um corpo aprendente se inscreve no mundo segundo uma prática necessariamente diferencial de linguagem, que se assemelha à escrita de um romance:

“O que vai acontecer?”

“O que se passou?”

Somente os personagens são conceitos, e os meios, as paisagens, são espaçotempos. [...] Escrever, nesse sentido, é sempre para dar vida, para liberar a vida lá onde ela se encontra aprisionada, de modo a traçar linhas de fuga (DELEUZE, 1991, p. 2). Para isso, é preciso que a linguagem não seja tomada como um sistema homogêneo, abstrato e distante em equilíbrio, mas, sim, como um movimento dinâmico de produção de relações de composição e decomposição sempre instável, heterogêneo, múltiplo... A criação de um estilo de escrita aqui irrompido das diferenças e variações de potência entre as quais [...] qualquer coisa pode passar se passar, surge um clarão que sai da própria linguagem e nos permite fazer ver e pensar o que permaneceria na sombra à volta das palavras, estas entidades de que apenas supomos a existência (DELEUZE, 1991, p.2).

No entanto, ao se criar um estilo de escrita conforme uma prática de linguagem diferenciada, estabelece-se uma tensão entre uma oração dita principal e outra tomada como subordinada, uma espécie de zigue-zague, de troca, de intercâmbio, ordenada pela diferença, sobretudo quando a frase tem um *aspecto perfeitamente correto*.

Podemos considerar, assim, que se configura um estilo quando as palavras produzem, dão visibilidade a sentidos antes impensáveis, isto é, a novas formas de problematização, de modo que, por meio de um efeito de luminosidade, uma palavra remete-se a outras, mesmo muito afastadas, ou uma imagem se liga a outra imagem entre as quais as distâncias não são estabelecidas por uma cronologia histórica, mas por um *zigueaguear* rizomático e intensivo entre temporalidades simultâneas e paradoxalmente próximas-distantes.

Desse modo, podemos afirmar que tal experiência escriturística envolve a fabulação, ou o exercício livre com palavras, o qual se constitui por efeito de ressonâncias para criar mundos inimagináveis. As crianças são mestras em fabular, em ligar qualquer coisa a qualquer outra coisa, fazendo emergir um enunciado fundamental que pode dar corpo a um campo problemático apto a desencadear todo o processo aprendente de criação estilística da linguagem.

Dessa forma, uma menina inventa a história do hipopótamo que tem alergia à magia. Tal invenção fabulativa opera como vetor de passagens para um modo muito

peculiar de estranhar o mundo. A escrita supõe a necessidade de se descolar das individualidades como vidas pessoais conformadas nas opiniões, a fim de experimentar modos impessoais de relação com o mundo, uma hecceidade: composições intensivas que se exprimem na linguagem por meio de diferenciações que fazem acontecer alguma coisa no encontro: um verdejar, uma brisa, um riacho. Um acontecimento de uma individualidade não pessoal (ZOURABICHVILI, 2009).

Com Deleuze (1997), escrevemos em função de um futuro que ainda não tem linguagem, futuro que se desdobra dos devires experimentados a partir do acontecimento da diferença. Desse modo, a prática de linguagem envolve, a princípio, um ato de criação. E criar não é comunicar, informar ou representar, mas, sim, estabelecer uma resistência ativa que afirma o corpo sem órgãos como força política potente no diagrama em que o real social se compõe. É por isso que a escrita, a leitura e a produção oral implicam uma fabulação potencial. Se Alice fabula um mundo, é um mundo espetacular habitado por personagens conceituais, um mundo que ela vai inventando para atualizar, por meio da linguagem, as sensações vividas segundo uma relação diferencial que traça com a vida. Desse modo, é por meio das decepções sofridas (desencantamento das paixões) e da configuração desse estilo outro de se relacionar com as coisas do mundo que ela vai constituindo, na própria experiência aprendente, um estilo expressivo de enunciações de si.

Utilizando-se de invenções fabulosas, descreve suas *viagens*, passagens por dimensões inusitadas do vivido. As personagens que cria funcionam como intercessores que levam ao estranhamento e questionamento de um mundo/modos de vida com pretensões transcendentais. Relata o seu processo aprendente como uma luta que se constitui entre as forças sedentárias que querem cristalizar modelos e padrões dominantes e as forças que a impulsionam a atualizar um estilo singular e não pessoal de expressar sua potência de ser/agir ativamente neste mundo.

É uma criação inusitada que não tem como referente um objeto específico, mas as ligações que é possível estabelecer (e atualizar mediante a linguagem) entre as forças díspares, segundo efetuação de um corte no caos. Há, portanto, um laço profundo entre os signos, o acontecimento e esse vitalismo. A potência de uma vida não orgânica é aquela que se pode captar num traço de desenho, de escrita, ou na linha melódica de uma música.

Nesse sentido, o estilo já se insinua nesse esforço ético (característico do segundo gênero do conhecimento) de pensar o movimento do pensamento sob efeito dos afetos, ou seja, o estilo nasce do pensamento quando este se vê forçado a pensar e estabelecer relações positivas entre as forças que sobre ele incidem. Tais forças podem ordenar-se em meio a processos aprendentes de criação de personagens conceituais e da formulação do campo problemático da produção dos conceitos.

Ao investigarmos a produção da aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil, afirmando a força afetiva e cognitiva dos efeitos de ressonância que se desdobram em tal processo, remetemo-nos a [...] *um domínio composto pela natureza intensiva das singularidades nômades, impessoais e pré-individuais que o povoam* (MACHADO, 1990; HUESER, 2008, apud CORAZZA, 2008, p. 97), de modo a explorar positivamente as intensidades de uma língua ainda não formada no processo educativo. Nesse contexto, as imagens extraordinárias e diferenciais produzidas na relação do pensamento com o corpo sem órgãos surgem como forças capazes de criar sintaxes dessemelhantes, necessárias para expressar um conteúdo novo por meio da invenção de uma nova língua (a língua do povo que falta).

Talvez a tarefa mais preciosa da *alfabetização*, ou melhor, do processo de aprendizagem da linguagem escrita, seja conseguir colocar-se estrategicamente nos pontos de passagem que se configuram entre as dimensões linguísticas e pré-linguísticas, entre o lógico e o ilógico, o pessoal e o impessoal, promovendo as transversalidades necessárias à criação de um estilo de escrita: uma língua potente para expressar as relações singulares do corpo próprio com as forças do mundo, segundo práticas informes de linguagem dessemelhantes experimentadas nas produções curriculares imanentes, pois assim como o ser não precisa restringir-se ao indivíduo, a linguagem também não deve limitar-se à estrutura linguística; ela porta uma relação de coexistência com outra dimensão que é o devir do sentido ou o acontecimento do sentido na irrupção do signo no pensamento.

O devir é uma dimensão da linguagem e ontológica²², simultaneamente, envolvendo a resolução de potencialidades e de suas incompatibilidades. Desse modo, o devir emerge da supersaturação da linguagem formal, da ruptura com suas

²² Ontologia que não pretende determinar o que é o ser, buscando pensar a experiência de ser como acontecimento ético e estético.

fronteiras estruturantes. Nessa direção, o devir é o acontecimento do sentido em meio a um jogo social de tensões e tendências possíveis, que não param de convergir em suas diferenciações para criar um sentido novo, ele mesmo provisório.

Na produção de sentido, a linguagem é pensada como sistema tensionado, supersaturado, acima ou abaixo de uma unidade. O sentido se constitui em si mesmo, nas ligações que se estabelecem entre o corpo e as forças intensivas singulares do mundo, num plano pré-individual e pré-linguístico. Desse modo, a identidade, mesmo provisória e híbrida, é sempre um desenvolvimento do devir do ser e do sentido, redobrando-se e desdobrando-se em outros devires, conforme equilíbrios instáveis e provisórios.

Nesse plano de constituição, os processos de produção de subjetividades dependem da pluralidade de enunciações advindas dos múltiplos saberes e práticas. Em certas circunstâncias, algo os atualiza e os congrega numa direção comum, constituindo indivíduos. A mesma força pragmática os atravessa e os faz convergir. Desse modo, os processos de subjetivação fazem com que possamos reconhecer como forma-sujeito ou indivíduo as coordenadas fixadas na temporalidade dos encadeamentos discursivos e não discursivos em circulação. Porém existem duas modalidades de intervenção da linguagem sobre o real: uma dimensão regular da linguagem e outra em que domina a multiplicidade, a quebra de sentido; as duas acarretam valor pragmático à linguagem, fazendo com que as palavras atuem não apenas descrevendo os fatos, mas também invadindo, ampliando e aprofundando a experiência, participando de seu engendramento, implementando transformações no desenrolar do seu processo.

O estilo se define, assim, como operação bifurcante de sentido, que extrapola o universo da linguagem, complicando-se à produção de processos de subjetivação, uma dimensão pragmática da linguagem que recusa o domínio sintático-semântico como determinismo linguístico.

A dimensão estilística da linguagem tem a força de atuar na criação de novos mundos por habitar, modos diferenciais do funcionamento vital. Essas realidades criadas pelo estilo e as novas formas de subjetivação que daí emergem não realçam pela afirmação identitária com suas demarcações precisas. O que predomina aqui é a multiplicidade e a indeterminação, pois, se o sentido regular do signo atua sobre o processo de subjetivação, da mesma maneira o movimento divergente do sentido,

inaugurado pelo estilo, também afeta os modos de produção subjetiva (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 1998).

O funcionamento oscilante da dupla natureza do signo implica modalidades distintas de efeitos sobre a subjetividade. Assim, os movimentos de produção estilística de um modo singular de ser professora em meio à exploração operada pelos corpos nos processos educativos, segundo modos diferenciais de traçados de percursos intensivos, podem romper com os contornos rígidos das formas-sujeitos (a criança molar, o professor molar...), possibilitando traçar linhas de afeto inéditas e desconhecidas na constituição de processos mútuos de aprendizagem-ensino.

Na ligação entre o acontecimento dos signos no pensamento e os processos de produção de subjetividades, encontramos uma atmosfera fértil para explorar as potências educativas que emergem a partir das variações de sentido instauradas pelas práticas linguísticas diferenciais tomadas como produções estilísticas. Nessa dimensão, os processos cognitivos constituem-se como um sistema autônomo que dispõe de um regime de autoengendramento (KASTRUP, 1999), ou seja, que cria suas próprias regras de funcionamento, ao invés de ser controlado por regras invariantes.

Isso nos permite dizer que o processo de subjetivação singularizante instaura modos de funcionamento próprios, regidos por princípios sempre inventados e transitórios. Surgido das pontas de desterritorialização da forma-sujeito, o modo de subjetivação bifurcante distancia-se das determinações mais regulares para criar novos modos de experimentar o mundo, dispositivos heterogêneos, fugidios, atitudes não repertoriáveis e sempre desconcertantes para a figura subjetiva. É na relação com a linguagem que a subjetivação ganha velocidade de variação. Nas linhas mais flexíveis dos agenciamentos de enunciação, os contornos da figura sujeito são desfeitos, liberando fragmento a-subjetivos (TEDESCO, 1998, apud KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 189).

2 A dimensão coletiva da produção estilística

É preciso destacar que as produções estilísticas se configuram sempre na dimensão de um agenciamento coletivo de enunciação. Ao utilizarmos a força irruptiva que deriva, por exemplo, do estilo Manoel de Barros, não estamos atribuindo a produção do estilo a essas configurações psicológicas individuais.

Esses nomes próprios não assinalam a pessoa de um autor, mas o ato criador da linguagem (TEDESCO, 2008, p. 190). Necessitamos recorrer ao conceito de discurso indireto livre para explicitar o caráter coletivo da linguagem. *Essa modalidade discursiva, constituída no entremeio do discurso direto e do discurso indireto se afirma por sua heterogeneidade, ou seja, revela uma dupla presença na enunciação* (TEDESCO, 2008, p. 190).

Conforme Tedesco, para

Bakhtin (1992), o discurso direto refere-se à fala de um personagem e o indireto se constitui na fala do narrador que descreve, com suas palavras, a fala do personagem; o discurso indireto livre se constitui pelas cisões entre um e outro tipo de discurso. Assim, o enunciado do discurso indireto livre, de forma híbrida, manifesta a diferença que se estabelece entre pontos de vistas coexistentes na relação discursiva, sem unificá-los. Revela-se, pois, o caráter plural das enunciações, resultante da convivência não-harmoniosa de falas discordantes. Não se trata de pessoas, mas de multiplicidades de forças discursivas (TEDESCO; 2008, p. 191).

O conceito de estilo constitui-se como uma marca especial, um modo diferencial intensivo, afetivo e expressivo de grafar procedimentos de escrita, nos quais se busca desestabilizar as formas pela afirmação da diferença.

Os estilos diferenciam-se por escolhas e maneiras reiteradas de proceder artisticamente à variação do sentido nos signos, manipulação artesanal da regularidade com o irregular, levando as regras sintáticas ao extremo, forçando-as a ponto de impor-lhes a mudança de seus limites, deformando-as, de modo a construir um pensamento que não necessita de imagens prévias, ou imagens inusitadas e impensáveis, um processo de criação de realidades inantecipáveis (TEDESCO, 2008). Diz-se de uma repetição diferencial, distinta de uma identidade, marcada por um estilo de ser.

2.1 *Deslizamentos sonoros... O ritornelo e o estilo*

Recorremos ao conceito de ritornelo para compreendermos a natureza da potência dessa repetição diferencial que participa da produção de um estilo. Com Tedesco (2008), definimos ritornelo como unidade mínima do estilo. *O termo ritornelo, de origem na música, significa breve passagem reiterada* (TEDESCO,

2008, p. 192). Buscamos por meio desse conceito compreender os efeitos de variação que tal repetição pode provocar. Assim como acontece na improvisação musical ou na dança, a melodia ou os passos se abrem sobre si mesmos: uma vez desmembrada, a melodia ou a coreografia basilar revelam fragmentos sonoros inauditos (harmônicos) ou movimentos imperceptíveis. O tema/movimento estendido, implícito, constitui-se como material de produção. Cada nota ou movimento segue traçando linhas harmônicas distintas, construindo pela possibilidade de improvisação abertas repetições diferenciais (TEDESCO, 2008).

Buscamos entender o modo como as professoras entram em relação, em suas ações educativas, com os conjuntos semióticos singulares ocasionalmente traçados pelas crianças em seus percursos de exploração intensiva dos meios. Procuramos nesses movimentos afirmar as experiências com que as professoras compõem modos de atuação docente e práticas educativas singulares desenroladas a partir desses conjuntos semióticos diferenciais (que passam a circular como material decodificado), acolhendo as intensidades das sensações para inventar novas significações para o ato educativo, ainda não reconhecível pelos códigos ou semióticas vigentes.

Nas práticas educativas, as novidades que emergem no eterno retorno da diferença se produzem especialmente por uma relação sensível com o conjunto de semióticas traçadas no encontro com as crianças. Assim, destacamos nesse estilo de repetição não a (re)apresentação do idêntico, mas a diferença como produto e causa.

A forma teria liberado intensidades, anomalias gestuais. Os limites das formas são superados em direção à matéria intensiva. O componente, uma vez deslocado do agrupamento inicial, tem sua significação reinventada e surge diferentemente uma nova condição. A partir desses fragmentos, um processo de variação teve lugar. O traço paradoxal, o sem-sentido dessas condutas, teria funcionado como tensor que força a semiótica vigente ao limite e aponta na direção a uma outra codificação. O ritornelo, na linguagem, responde pela criança e resulta da coexistência e reciprocidade entre seus dois domínios (TEDESCO, 2008, p. 195).

A noção de ritornelo pretende enfatizar que o ato de criação na fala se compõe de uma dimensão regular que não se identifica com a estabilidade. Ao positivar a novidade presente na repetição, rompe-se com as fronteiras dicotômicas

estabelecidas entre a criação e a repetição, a fim de explorar essa zona móvel e indiscernível que se estabelece entre elas.

Ao recorrermos ao conceito de ritornelo para afirmar o ato de criação como força que percorre por entre as formas, reafirmamos a forma, mas ela é colocada sempre em relação com as forças moventes do mundo, desconfigurando-se o caráter estável da repetição, ao mesmo tempo em que afirmamos a diferenciação que esta implica, forças e formas que podem maquinar relações de produção de subjetividades não subordinadas. A linguagem, como ato de criação engendrado na dimensão estilística da escrita, ativa os elementos intensivos que se complicam na paisagem nebulosa ou virtual do real: uma exploração do lado de fora das figuras, das pontas de desterritorialização, franjas de indefinição molecular que traçam linhas de fuga em direção aos fluxos.

Os ritornelos, unidades mínimas do estilo, não estão fixados nas formas nem as exterminam. Não pertencem ao plano linguístico, tampouco ao não-linguístico. Não cabe ao não linguístico criar, enquanto ao linguístico repetir. A linguagem só funciona no vaivém de sua dupla natureza, equivocando qualquer tentativa de fazer retornar às dicotomias. Eles trabalham exatamente no intervalo entre os dois para traçar a linha da criação, instalada nessa fronteira [...]. É a molecularidade, entremeada no plano molar, que é ativada e reeditada na semiótica da nova forma a ser criada (TEDESCO, 2008, p. 195).

Ao estabelecermos a ligação entre a linguagem e os processos de subjetivação por meio do conceito de estilo, afirmamos a escrita como possibilidade de experimentar um ato de criação de si eliminando o caráter rarefeito de produção artística, habitualmente atribuído às situações educativas de inventividade na linguagem. Afirmamos assim que os processos de aprendizagem da linguagem instaurados na Educação Infantil envolvem, essencialmente, um ato de criação desenrolado por meio da produção do referido traçado estilístico.

PARTE III



Figura 9 - Roda dos Prazeres. Instalação.
Lygia Pape (1990).

VII REPETIR, REPETIR... ATÉ FICAR DIFERENTE. REPETIR É UM DOM DO ESTILO²³

Como um poeta²⁴ nos *ensinou*, para criar um estilo é preciso *brincar* com as palavras... *Como quem brinca com bola, papagaio e pião. Mas com as palavras é diferente, pois quanto mais se brinca, mais novas elas ficam...*

²³ Manoel de Barros.

²⁴ Poemas para Brincar, de José Paulo Paes (1998).

Como assim? Qual o sentido que o brincar assume na produção de um estilo de escrita? A que tipo de brincadeira o poeta pode estar a se referir? Qual a relação que podemos estabelecer entre a brincadeira e a produção de um estilo?

Ao explorarem por meio de uma animação as palavras de outro poeta²⁵ (por nós muito estimado), alguns artistas (HISTÓRIAS..., 2007) em composição nos indicam como criar um estilo e o que a brincadeira tem a ver com tal invenção. Compor um estilo para expressar um modo singular de relação sensível com o mundo implica manipular com as palavras de modo a rachar com a estrutura lingüística, criando uma língua estrangeira dentro da própria língua, de modo a fazer a linguagem gaguejar.

Nessa leitura inusitada, divertida e comovente sobre o estilo de um escritor-poeta, as letras crescem-diminuem, tornam a crescer, se espicham como uma perna que preguiçosamente se estica, saltam como crianças em um pula-pula, rolam como arcos, derrubam umas às outras, mergulham na água, evaporam e escorrem livremente como gotas de chuva, voam ao vento... enquanto, simultaneamente, o corpo que opera tal experimentação também se modula ao sabor do vento, um traço que se prolonga esticando, como o homem-borracha, enquanto a mão se agiganteia como na obra do Abapuru²⁶ para contar a quatro ventos que Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas (BARROS, 2010).

Palavras, pensamentos, corpos em composição exploram a imensidão e a infinitude dos vazios, em um arranjo livre de partículas de singularidades... Quedas, precipitações, aumentos, diminuições... Efeitos de ressonâncias entre letras, pessoas, sons, gráficos, movimentos, onde o pensamento passa inicialmente pelo corpo, pela mão que se agiganta e pelas pernas que se esticam, enquanto a cabeça fica miúda. Fica miúda, pois nada precisa acumular. Recorre ao que precisa a cada experiência que engendra na exploração dos meios intensivos e extensivos. Tais experiências se acumulam nos corpos a cada vez constituindo um modo de ser (com certo grau de permanência e de provisoriedade).

Assim, escrever, como nos diz o poeta (BARROS, 2010), é o mesmo que *carregar água na peneira*; as letras se articulam com sons, imagens, sensações e afetos que compõem o meio intensivo a ser explorado pelo estilista.

²⁵ Manoel de Barros.

²⁶ Obra de Tarsila do Amaral (1928). Óleo sobre tela.

Desse modo, em seus devires a partir da exploração da intensidade dos meios, as crianças *aprendem* a manipular as palavras. Aprendem fazendo peraltices com as palavras (subvertendo a língua pelo meio), como uma criança que conhecemos que gostava de ler qualquer texto no ritmo do *Rap*, instaurando um movimento singular e inventando uma fluidez inusitada para sua relação com o corpo textual. Criava assim um estilo próprio de leitura, um modo impessoal de contemplar as palavras e os mundos que com elas se iam criando, *carregando água na peneira* ou, mesmo, explorando e preenchendo a imensidão dos vazios com suas peraltices e *desproposições* escriturísticas. Linhas de escrita. Linhas de vida.

Tal experiência escriturística exige uma seleção muito dura em meio às paixões que os corpos experimentam no acaso dos encontros com imagens espetaculares que se constituem a partir de partículas intensivas de singularidade em uma dimensão pré-individual, imagens que portam problemas instaurados pelas forças do mundo que tentam irromper a passagem da virtualidade para a atualização.

1 Ando muito completo de vazios

Alice criança intuitivamente experimenta o potencial de variação contínua do ser e explora, nos encontros intensivos com outrem, as virtualidades que compõem o plano do real. Nesse sentido, a criança de Lewis Carrol faz passar a *muiteza* da infância em seus devires, fabulando um processo aprendente no qual enfatiza a necessária abertura às passagens entre os limiares fronteirios que traçam as formas e os indivíduos (tomados como inacabados), passagens que se constituem na força de manipulação de um impessoal, em uma dimensão pré-individual que acompanha a dimensão atual e os seres individuados.

A coragem de sua personagem se expressa justamente nessa travessia entre as dimensões do vivido, na busca por traçar linhas estilísticas que possam expressar um modo singular de ser, que não se restringe a uma forma acabada, mas que, nos encontros, se vai constituindo por meio de modulações produzidas por um pensamento que pensa os afetos experimentados quando do encontro com as forças do mundo. Nesse sentido, os enunciados que se expressam mediante a

produção de textos-desenhos, textos-falas, textos-movimentos ou textos-escritos já vão sendo engendrados desde o momento em que o acontecimento da diferença se efetiva nos encontros.

Assim, a emergência de Jacaroax é a expressão dos movimentos intensivos engendrados em um encontro educativo, por meio das passagens entre as dimensões virtuais e atuais, as quais fazem emergir, pela aglutinação de partículas intensivas de singularidades de um plano pré-individual, a configuração de uma forma inusitada.

Nesse sentido, o deslizamento entre as dimensões do vivido é que permite a produção de linhas de escrita singulares. A condição para a emergência de um registro gráfico esboçado a partir de um modo singular de relação com o vivido coloca-se justamente na emergência dos devires, condição de explorar o ser para além do indivíduo; explorar uma zona de indiscernibilidade onde as forças em luta por atualizar modos singulares de ser passam a exigir a produção de um modo também singular de expressão.

Isso implica que a produção escrita envolva necessariamente, em princípio, um processo aprendente pelo qual o corpo possa explorar os meios pré-linguísticos e pré-individuais e suas intensidades, de modo a traçar linhas coloridas e relevos que vão compor novas figuras. As figuras que criam as personagens, os enredos que traçam em suas fabulações, as histórias que inventam, as paisagens que esboçam passam necessariamente por essa *viagem*.

Do ponto de vista dos poetas, escritores, cineastas e outros artistas, pode-se considerar que é só assim que surge um poema, um romance, um roteiro de um filme. Mas também, em relação aos movimentos intensivos das crianças, é assim que em suas escriturísticas elas experimentam a vida como *uma obra de arte*.

As crianças, em seus devires, transitam de forma muito fluente entre essas dimensões, extraindo pontos de singularidades de uma dimensão pré-linguística em um tempo/duração, de modo a criar figuras inusitadas. Não são fantasias, nem apenas imagens frutos de uma imaginação fértil; tampouco se originam de uma imagem infantilizada e inocente de um corpo inexperiente.

Não seria para nós simplesmente uma questão de imaginação, pois essa faculdade, em convergência com a memória, atuaria em conformidade com um

pensamento cognitivo, que se restringe nos limites do atual, remetendo-nos às ilusões da consciência. Não é, pois, uma recordação, uma imitação ou mesmo uma paixão imaginativa, mas uma invenção produzida pelas vibrações de um corpo intensivo.

Há, pois, uma racionalidade sensível que envolve os movimentos do pensamento quando este é forçado a pensar por força dos signos-fluxos e dos efeitos que provocam nos corpos, levando-os a pensar para fora dos limites fronteiros do atual e do pensamento formal. São esses movimentos de deslizamento entre as dimensões virtual e atual que permitem que as crianças fabulem um mundo para além do mundo formulado pelos estratos históricos, sociais e culturais orientados por uma cientificidade pura e um raciocínio lógico.

Assim, introduzem em suas experiências educativas um modo singular de exploração das intensidades desse meio que envolve a relação. Ao explorarem os meios, rascunham relevos coloridos traçados por linhas intensivas e extensivas e preenchidos por densidades e texturas; mostram-nos que, ao percorrerem um meio, exploram qualidades, substâncias, potências e acontecimentos: os corredores, as rampas, o pátio, mas também as conversas, ruídos, murmúrios, as advertências dos adultos, o colo quentinho de uma auxiliar de serviços gerais (que lhes dá um aconchego), o aroma da refeição que está sendo preparada na cozinha, a bola que rola de pé em pé (e, acidentalmente, cai na panela de feijão), gritarias, uma criança cai e chora, silêncios, isolamento...

Desse modo, tal meio é preenchido com suas alegrias, peraltices, dores e dramas. *O trajeto que delineiam se confunde com as subjetividades do próprio meio e com as subjetividades daqueles que o percorrem* (DELEUZE, 2006a, p. 73).

Ao desenharem seus trajetos por efeito de exercícios de força, velocidades, lentidões, viagens a mundos desconhecidos, deslizamentos laterais ou mesmo flexibilizações de muros acinzentados, pintam-nos, fazendo atravessar linhas de cores intensas e vibrantes.

IX MUITOS TRAJETOS EM UM. MICRODEVIRES

As coisas que não existem são mais bonitas.

Felisdônio

1 Metamorfose: o elefante, a borboleta, o leão e uma Casinha Torta

Traços estilísticos desenham com linhas coloridas um evento curricular. Em uma das cabines do navio-escola, a cartógrafa acompanha perplexa uma cena inusitada: o acontecimento borboleta de um elefante. Uma criança desencadeia um conjunto de questões que conformam um campo problemático que orienta um árduo percurso aprendente, a partir da exploração de devires que experimenta em seu corpo, constituindo um percurso aprendente que se desdobrou por uma via de dupla direção.

Ao entrar em relação intensiva com o deslizamento de uma criança por uma linha de fuga, de modo a produzir uma viagem pelas dimensões do vivido, uma mestra docente desencadeou seu próprio percurso aprendente a partir da desterritorialização do território-professora formulado abstratamente por uma maquinaria de ensino. Com base em suas experiências imanentes, entra em um processo criativo, embarcando nas viagens intensivas experimentadas em um bloco de devir. Em suas relações com um mundo que se cria nos deslocamentos operados ao atravessar as linhas de vida²⁷, usufrui do acontecimento que emerge desses deslocamentos.

Nesses atravessamentos entre as linhas de vida, uma criança, por meio do vetor cola, foi criando formas e desfazendo-as para compor outras formas. Sem se manter presa a nenhuma formalização, vê surgir diante dos seus olhos maravilhados uma borboleta azul, que logo bate suas asas em busca de novas aventuras. Surge então um dinossauro... depois um castelo... mil flores coloridas e uma Casinha Torta. Nela habita um leão, que se transforma em uma vaca, em seguida acontece

²⁷ Segundo Deleuze e Guattari (1995, 2004, p. 32), uma vida é constituída por um rizoma que se compõe por linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização.

sob o signo de um elefante. Todos residem, temporária e provisoriamente, na superfície do papel, e vão, a cada vez, dando lugar à emergência de outra ideia.

É com muita euforia e alegria que essa criança experimenta o acontecimento da borboleta, do castelo e da Casinha Torta, e cada nova ideia que se vai compondo no mosaico da superfície do papel aumenta sua potência de pensamento-ação em função da composição intensiva com a mestra docente, um mosaico móvel que se faz por meio da fluidez da cola na superfície alvejada da folha.

A mestra docente interfere durante todo o processo, mas sempre depois. Enlaça-se à aventura da criança, expressando surpresa, curiosidade e expectativa diante de cada acontecimento, experimentando como uma criança o movimento intenso do pensamento. Diante de tal experiência, a mestra dos signos enuncia:

Sinceramente, não podemos descrever nem garantir quais os conteúdos que foram aprendidos naquele momento, nem mesmo podemos explicar como essa experiência se agregou ao corpo daquela criança. Isso não se sabe. Não temos como saber. Mas também não sabemos o que um cotidiano massificado, repetitivo também acrescentaria a essa criança. Aquelas produções organizadas, prontinhas, próximas à imagem, idealizadas por um professor. Uma coisa é possível afirmar, pois foi perceptível: o prazer dele em estar fazendo, em estar participando, em estar se relacionando com o que estava ali na frente dele e que ele se propôs a fazer. Não só a fazer, mas a direcionar todo o processo de fazimento (HOLZMEISTER, 2011, p. 52).²⁸

A relação intensiva da criança com as forças do mundo expressas pelo vetor cola fez passar um estranhamento das formas mais habituais de se conduzir um trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao traçar as linhas de uma produção inusitada que anuncia um descolamento do produto final, explorando justamente as modulações que se vão configurando, a cada vez, nos movimentos do pensamento acionados por signos-fluxos que afetam os corpos em relação. A produção dessa experimentação aprendente foi conduzida pela alegria de cada surpresa. Trata-se de um processo pelo qual se podem deixar passar modos singulares de ligação com a linguagem, em que os signos já não precisam representar coisa alguma. Operam apenas para deixar emergir as imagens que, em composição, vão criando um mundo a partir do *relato* de uma experiência intensiva, uma experimentação que envolve a quebra da circularidade temporal, introduzindo a sensação nas experiências aprendentes que se efetivam em um tempo intensivo.

²⁸ Fabulações de uma mestra docente nos movimentos de pesquisa.

Os corpos em composição constituem um corpo, mais amplo e potente, capaz de enunciar, por meio de agenciamentos coletivos, outros sentidos para a aprendizagem e a linguagem na Educação Infantil. Simultaneamente, fabula-se um modo singular de atuação docente que, ao invés de planejar *a priori* os movimentos educativos a serem executados, rascunha tal percurso no instante mesmo do acontecimento do encontro educativo.

Ao se inscreverem em tais contextos educativos, os corpos em relação o fazem a partir de um traçado de linhas que buscam expressar os mundos que criam e os sentidos que orientam seus percursos aprendentes. Desse modo, a escrita coloca-se efetivamente a partir dessa exploração intensiva dos meios, escrita que se constitui num desenho singular de novas subjetividades que envolvem um aprendizado ético.

Nessa direção, quando uma criança explora, através da tinta, as intensidades das cores, penetra na espessura das mesmas, descobrindo as sensações que emergem desse encontro. Ela não está simplesmente pintando uma figura ilustrativa; está fazendo uma composição intensiva com tal corpo, de modo a expressar estilisticamente enunciados dessemelhantes. É por isso que precisa entrar na cor, espalhando a tinta numa mistura que possa atingir o pensamento no limite que impulse uma criação: fazer dos dedos e das mãos pincéis, espátulas e rolos.

Por outro lado, quando introduz em meio a uma história do jacaré um crocodilo de estimação, por força dos devires que sente vibrar em seu corpo, também insere, nos movimentos de contação de história, as viagens que se desdobram nas *artistagens* que experimenta na exploração de tal meio, experimentação de um ser impessoal que se desloca de um indivíduo pessoalizado para fazer fluir seus devires em meio a suas viagens.

2 A lua faz silêncio para os pássaros - eu escuto esse escândalo!

Deslizando pela superfície de um platô intensivo, Alice encontra crianças pulando, gesticulando e introduzindo movimentos corporais no contexto educativo. Enquanto dançam, uma professora, sem compreender o que se passava na relação

estabelecida entre as crianças, solicita que parem de se movimentar e que todos fiquem “*sentados quietinhos*” aguardando o término do lanche.

Um dos meninos que participa da atividade²⁹ propõe: “*eu te obedeco, mas você deixa só mais um pouquinho que estou ensinando o passo da dança do dinossauro para meus colegas*”. Impactada, a professora vê surgir à sua frente uma ação estético-expressiva pelo vetor dança – vetor dança dos dinossauros na qual os passos de uma coreografia se desenvolvem a partir do grau de potência que cada corpo pode efetuar.

Ao introduzir, por meio de movimentos corporais, uma dança inventada, um agenciamento coletivo rascunha *passos* coreográficos a fim de forçar a introdução dos movimentos corporais no traçado de significações que estabelecem para as relações educativas engendradas, fazendo ver que os sentidos que estão a elaborar se configuram não só por meio dos registros gráficos representativos e figurativos incessantemente ensinados pela professora em suas oficinas de desenho. As significações singulares introduzidas no contexto educativo pela exploração intensiva dos meios são engendradas e expressas por uma complexa e dinâmica composição que não se assemelha à convergência da montagem de peças de um quebra-cabeça, as quais precisam coincidir suas linhas fronteiriças, mas que se compõe na imprevisibilidade de um lance de dados.

Nota-se que, ao inserir um sentido outro para a ação educativa, as crianças não pretendem desenvolver a capacidade sensório-motora do corpo, nem mesmo assimilar noções específicas do conteúdo da dança; o que buscam por meio de tal empreendimento é expressar as relações que estabelecem com as intensidades de uma percepção não objetiva dos movimentos do dinossauro que experimentam em seu corpo. Ainda que possamos argumentar que tal iniciativa produz positivamente o desenvolvimento da criatividade, do ritmo, da percepção corporal, da coordenação motora, ou de qualquer outro objetivo formal destacado nos planejamentos do trabalho educativo, não são estes que as movimentam em direção a tal produção, mas, sim, as expressões dos sentidos que estão a formular em sua relação virtual com as intensidades de um dinossauro.

²⁹ Atividade tomada aqui como ação ativa.

Tal inversão faz toda diferença, na medida em que dá indícios para compreender, ainda que precariamente, os enlaces que movem os pequenos dançarinos no investimento de um processo aprendente. Todos eles, em suas *artistagens*, estavam envolvidos na proposta formulada a partir da composição entre eles, sem que fosse necessário qualquer uso de poder externo ou de constrangimento para impor a participação. Nesse sentido, estavam envolvidos pela própria condição de autoria no processo aprendente, pela possibilidade de gerir, por meio das significações que foram capazes de formular, as ações educativas rascunhadas.

No entanto, ainda não estamos em condições de argumentar sobre a potência desses movimentos no desdobramento dos processos aprendentes formalizados, nem mesmo sobre as intervenções docentes engendradas, na medida em que a professora, nesse caso, não se enlaçou a tal movimento de produção estendendo as linhas por entre as suas propostas de trabalho. Essa questão será desdobrada no fluxo do traçado dessas linhas de escrita em outras experimentações estendidas pelas mestras docentes.

2 A aranha entrou no buraco do mundo

Utilizando um artifício didático-metodológico denominado *oficina de desenhos*, uma professora busca ensinar as crianças a traçar diferentes formas a partir de uma relação entre o ponto e a linha. Ela fala sobre uma experiência inusitada acontecida em uma das aulas por elas ministradas:

Na minha oficina de desenho, eu coloquei uma aranha e puxei fios para todos os lados. Aí um menino fez uma aranha toda formosa... Estava perfeita! Oba! Pensei. Está perfeita. Aí rodei a sala toda, mexe daqui, mexe dali... E, quando voltei, o desenho estava rabiscado. Pretinho! E eu pensei: Ai, meu Deus... E dirigindo a criança solicitei: Você faz outra aranha para mim. Ele me respondeu: Faço sim, tia. Não me contive e questionei: Cadê aquela aranha? Faz outra igualzinha a ela? Ele respondeu: **Aquela aranha entrou em um buraco do mundo.**

A partir do instante em que a criança rasura as formas representativas cuidadosamente apresentadas a ela, por uma rigorosa metodologia de trabalho, por efeito de tal rasura busca expressar os significados que está a criar em sua relação intensiva com a aranha. Desse modo, um menino passa a inscrever-se singularmente no contexto educativo daquela aula de artes por meio do traçado de linhas diferenciais de participação³⁰. Ao repetir a forma ensinada pela mestra docente, estende o traçado das linhas até rasurar por completo os limites fronteiros que delineiam tal formalização, fazendo surgir um significado novo. Assim, a aranha tece com linhas afetivas um emaranhado de teias que permite um mergulho no vazio (buraco do mundo) para dele extrair novas composições de sentidos.

Esse processo produz uma variação intensiva no pensamento da professora, que se põe a pensar sobre os modos como se constituiu docente por entre o contexto específico da Educação Infantil, tanto quanto introduz um movimento no pensamento da própria criança que, ao ser afetada pela *tessitura da aranha*, busca criar sentidos para a relação intensiva que estabelece com as intensidades do animal que se compôs com seu corpo. Tal movimento nos faz ver que os processos aprendentes desdobrados por cada uma das crianças e por cada uma das professoras são simultâneos, coimplicados, operando-se por processos de mútua afetação; porém diferenciam-se nos modos como cada corpo os experimenta em seus percursos singulares.

4 Chuva, chuveiro, chuarada... Trovoadas, relâmpagos

Em uma das *rodas de conversas* organizadas em uma das turmas do CMEI, o assunto *rola* como uma bola de forma descontraída, até que a professora vai ao quadro formalizar oralmente a organização do planejamento do dia. Escreve a data e, em seguida, observa o tempo e registra a palavra: nublado. Convida duas crianças para desenhar respectivamente as nuvens e o sol.

³⁰ Participação aqui, neste texto, refere-se à busca por dar a participar, ou seja, pela resistência ativa aos processos de modelação subjetiva. Resiste-se ao criar modos singulares de experimentar os meios intensivos.

A primeira faz o registro mecanicamente e se senta novamente com o restante do grupo, na *roda*. A segunda criança, ao desenhar uma enorme nuvem no quadro, diz: “*Chuva! Chuva! Vai chover. Nuvem grande! Grande! Chuva!*” E passa a saltitar com muita alegria. Tamanha era a euforia com que essa criança entrou em relação com a ideia da nuvem, do nublado e da chuva, que expressava em seus movimentos a sensação da chuva experimentada pelo seu corpo. Sua alegria foi contagiando as outras crianças que foram articulando-se às linhas traçadas na composição do texto-imagem *Chuva*.

Mais do que representar a ideia do dia nublado por uma associação direta entre a forma nuvem e o dia nublado, a criança experimenta a composição de um signo que possa fazer passar a possibilidade imanente de mudanças atmosféricas, ou seja, a sensação experimentada pelo seu corpo na relação com as forças do mundo, signo-vetor-força que desencadeou uma composição entre os corpos em torno do texto-imagem *Chuva*, que se ia formando, mesmo sem cair uma gota sequer do lado de fora da janela.

A criança vibra como se sentisse as gotas de chuva a escorrer sobre seu corpo. Pelo menos foi essa imagem que o signo por ela emitido se articulou com as significações que o corpo foi capaz de estabelecer com tal acontecimento pela tentativa de interpretação de tal signo.

Em meio a uma atividade mais burocrática e repetitiva, na qual a professora diariamente traça com as crianças a representação meteorológica do clima, uma delas rasura tal procedimento de inscrição de um trabalho didático-metodológico previamente formulado e entra em uma relação intensiva com a ideia do texto-imagem *Chuva* experimentada pelo seu corpo. Ela parece realizar uma leitura intensiva, fazendo conexões com outras experiências vivenciadas e a possibilidade de sentir as gotas em seu corpo, transitando lateralmente por um tempo duração; em tal situação, rascunha um modo singular de experimentar as sensações climáticas, constituindo um texto que indica uma sensibilidade aguçada aos fenômenos da vida. Assim faz passar uma diferença por entre as repetições didáticas mecanicamente executadas. Escapa da representação para introduzir a emoção no ato de sua inscrição.

5 Pescarias, ou o nascimento do meu sobrinho

Em outro ponto do navio-escola, por trás de uma escotilha, Alice ouve o chacoalhar das águas de um lago. Curiosa, *espicha o ouvido para observar* uma mestra docente contar histórias³¹. A história relata características de diferentes animais: peixes, sapos, tartarugas, jacarés, entre outros... E segue ela contando...

Era uma vez um mundinho...

... Onde viviam muitos animais.

De vários tamanhos e tipos.

Os animais encontravam-se por todo o mundinho:

Em suas águas, oceanos, lagos e rios...

[...]

Nas águas do mundinho viviam também outros animais

Que nasciam de ovos: os peixes.

³¹ Livro *Os animais do mundinho* (BELLINGLIAUSEN, 2007).

As crianças põem-se a participar da fabulação...

- Meu peixinho morreu porque meu avô colocou cigarro dentro do aquário.

- Meu peixinho foi para o médico porque a calda dele estava machucada.

- O peixinho queria mergulhar.

Professora: - Mas fora da água? Ele vai morrer.

- Quando ele morreu foi para o céu e se matou.

- Meu peixe foi para o médico porque a cabeça dele estava doendo.

- Minha mãe comprou um peixe. E eu comi.

- O meu peixe pulou do aquário lá na lâmpada.

Professora: - Lá na lâmpada? Você está viajando.

Professora (tentando retornar a história):

- Vocês sabem como nascem os jacarés?

- Da barriga.

- Não, nasce dos ovinhos.

- Meu pai não quer deixar minha irmã ter um bebê.

A contação de histórias flui no encontro entre os corpos, entre eles o próprio corpo textual que desencadeou o movimento educativo. A partir das imagens que este emite, em meio às conversações, vai sofrendo modulações em função das intervenções produzidas pelas afecções dos signos-fluxos que se desdobram em uma multiplicidade de conjugações entre pensamentos, desejos, que se vão configurando pelas ideias que surgem na contação. Tal movimento educativo instaura a produção de outro corpo textual que se conforma pelas interpretações intuitivas dos afetos experimentados pelos corpos em relação, por meio da produção de conexões inusitadas, associação de ideias dessemelhantes, ou que permitem a emergência de imagens aparentemente absurdas (*O meu peixe pulou do aquário lá na lâmpada*).

Essa passagem entre a contação de um texto formal e a criação instantânea de um texto próprio, contendo entre as palavras as intensidades experimentadas pelos corpos, expressa campos problemáticos que estes insistem em traçar por entre a atividade pedagógica planejada (*Meu pai não quer deixar minha irmã ter um bebê*).

Mesmo considerando a existência de uma espécie de contenção manifestada pela insistência da mestra em manter a leitura do texto original, podemos dizer que, no acontecimento da

contação de histórias, os corpos introduzem fissuras, pequenas aberturas capazes de inserir no diagrama de forças em luta os sentidos que estão a produzir e os problemas que movimentam suas aprendizagens. Eles criam tal abertura ou um plano de composição onde as ideias, os problemas não precisam acontecer necessariamente como dados. A dinâmica das relações de produção impede a supremacia e a efetivação de um plano de organização elaborado *a priori*, onde o sentido já está conformado.

Nessas intervenções, os corpos interrogam a ideia de que o sentido preexiste, impedindo que tal campo de significação pré-formulado possa impor-se. Nesse sentido, o plano perde a consistência. Reverte-se o jogo do sentido na (e pela) linguagem, ainda que precária e temporariamente. Tais movimentos intensivos instauram outros planos na produção curricular imanente, de modo que possam exercer o direito de colocar seus próprios problemas.

Em uma aula previamente planejada objetivando uma discussão em torno da vida animal, os corpos em agenciamento colocam em jogo o problema da morte, uma questão familiar envolvendo a gravidez na adolescência, questões que se desdobram estilisticamente em aspectos relacionados às *viagens* inusitadas que criam em seus deslizamentos pela superfície de aderência. E, assim, os campos problemáticos vão insinuando-se e multiplicando-se em meio aos processos educativos formais, fazendo-os variar.

Desse modo, a conversação pela via da fabulação produz enunciados diferenciais, os quais se efetuam em um delírio menor da língua, que não se restringe aos regimes de significância ou representação, de modo a tentar estabelecer conexões inusitadas por uma sensibilidade às forças do mundo. Em seu caráter delirante, os corpos afastam-se de uma linguagem dita convencional, de modo que possam pôr em funcionamento práticas de linguagens singulares, orientadas por composições dessemelhantes, ligações inusitadas, e por uma sintaxe (pré-linguística) que não se decalca nas convenções do sistema linguístico formal, embora dele se utilizem para expressar, por meio de palavras, as ordenações singulares que estabelecem quando operam um corte no caos.

Também se utilizam da fluidez dos atos de fala na grupalidade para criar sentidos no próprio movimento da conversa, estabelecendo composições inesperadas por meio das quais traçam linhas intensivas que se comunicam por

ressonâncias, criando sentido no coletivo (embora tal movimento intensivo se expresse em um corpo individuado).

É um modo de produção que se opera por simultaneidade e instantaneidade, de modo que cada ideia é lançada em meio a um turbilhão de outras ideias, que vão pulsando na fluidez das conversações (fabulações), produção cuja força afirma a fluidez do pensamento num movimento rizomático entre os planos de constituição da vida, recorrendo aos fragmentos de memórias involuntárias que se atualizam, aglutinando-se no acontecimento da fala. Investe-se, pois, na fluidez dos signos.

Enroscando-se ao corpo textual, os corpos vão intercedendo em meio a uma leitura intensiva, ligando-se a pontos pulsantes de tal corpo, acrescentando elementos, personagens, relevos e eventos, de modo que, ao final da contação, outro corpo textual se insinuou no fluxo do movimento de leitura-conversa, escapando radicalmente da intencionalidade da autora. Desse modo, as histórias são encharcadas de vida e intensidade de corpos que insistem em afirmar uma autoria no processo educativo, traços de vitalidade que irrompem também por entre as atividades dirigidas, alterando completamente o sentido e a relação no instante da produção.

Nesse sentido, a palavra constitui-se num campo de exploração que, na fluidez do fluxo dos signos, desconsiderando as arbitrariedades do sistema significante dominante, se afirma como campo de experimentação de palavras em relações de produção, num circuito dinâmico de composição. Não se trata de uma rememoração ou imitação do mundo adulto, mas da criação de mundos em devir, devir que irrompe no entrecruzamento de tempos.

6 Palavras que não têm idioma: as intensidades dos traçados gráficos, ou quando a palavra cresce pelo meio

Um menino desenha uma imensa paisagem com giz. Explora toda a dimensão extensiva do quadro no traçado de percursos intensivos, os quais acompanha utilizando o artifício de deslocamento corporal da direita para a esquerda, aproximando-se e afastando-se da imagem de forma a visualizá-la a partir de diferentes perspectivas. Busca assim uma relação produtiva com a ideia que se insinua por entre o traçado das linhas intensivas do desenho, de modo a acompanhar o surgimento da paisagem que está a se compor em cada detalhe que ele acrescenta à produção. Nessa agitação, a criança percebe o interesse da cartógrafa no acompanhamento do percurso intensivo que rascunhava e passa a fabular sobre tal investimento escriturístico.

Mesmo desterritorializando-se radicalmente do território educativo organizado pela professora para grande parte da turma, *isolando-se* em uma produção diferencial, ele enlaça-se em algum ponto com a produção no acontecimento da contação de histórias, criando artifícios para lidar com as personagens e relevos que iam sendo inventados na grupalidade. Reterritorializa-se em um modo de relação diferencial com a produção educativa via acontecimento do texto-desenho-ação,



Figura 11. Caminhões. Desenho Infantil. Giz sobre quadro-negro. 1,20 x 3,0 m. 2012.

pelo qual traçava linhas intensivas, para fazer correr o desejo por imprimir um sentido singular à sua inserção nesse contexto educativo.

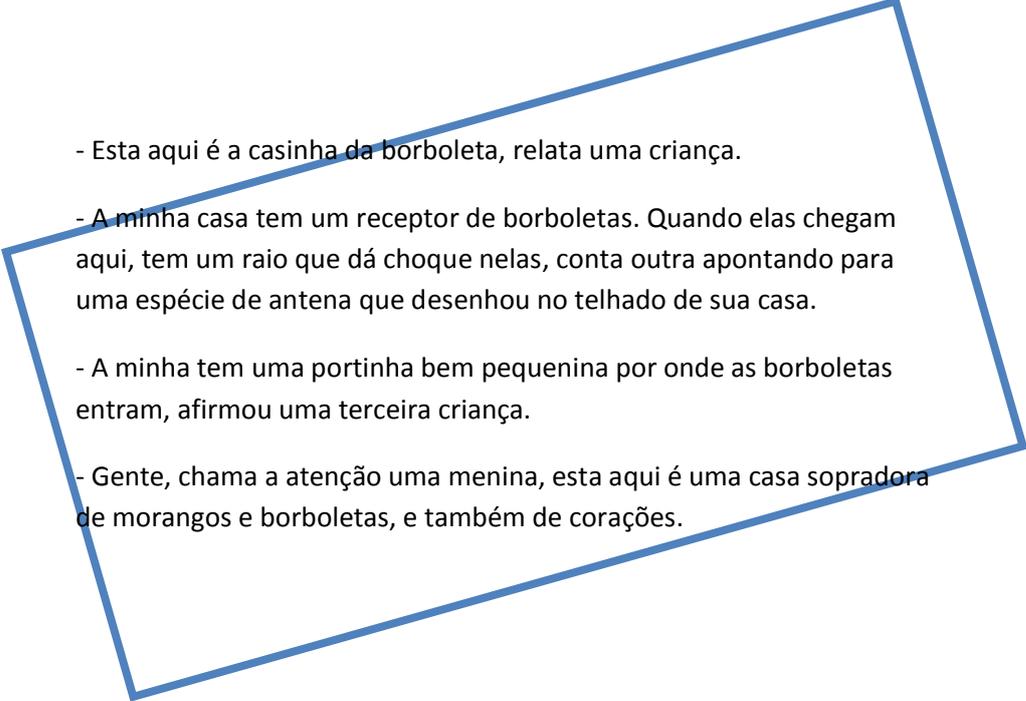
Nota-se que, nesse processo de produção gráfica, mais uma vez os textos-desenhos insinuam uma intencionalidade em desprender-se de um regime de representações. Assim, por efeito das fabulações, vai inventando mundos no traçado intensivo e extensivo de linhas rascunhadas, de modo a deixar ver as ligações inusitadas que estabelece, produzindo uma agitação nas paisagens por meio dos signos que cria.

Desse modo, afirma em suas produções um desapego ao produto final, à forma fixa, e uma tentativa de expressar as modulações das paisagens por efeito de variações nos sentidos que enuncia para a produção. A cada vez que é solicitado a relatar o que produziu, faz surgir um sentido novo via emergência de outra imagem que esboça no acontecimento sensível da fala.

Nesse sentido, o desenho assume sempre um caráter coletivo e provisório produzido por efeitos de ressonâncias entre os corpos, no atravessamento das linhas de afeto, corpos que frequentemente buscam estender ao máximo experimentações de composições intensivas que se estabelecem entre elas, por meio da solicitação de um espaço de enunciação, os quais se constituem como possíveis para o esboço das múltiplas significações que estão a estabelecer por entre o processo inventivo, de modo que possam dar continuidade à criação de fabulações³².

Foi o que aconteceu com a emergência das casas engraçadas diante de uma proposta de produção elaborada por uma mestra docente. No traçado desse percurso de participação, as crianças, *individualmente*, passaram a produzir a imagem de uma casa engraçada. No entanto, sutilmente, elaboraram uma produção *coletiva* a partir de uma comunicação rizomática que estabeleceram entre as produções, em que uma se comunica com a outra, nas quais as linhas coloridas de afeto traçadas se estendiam por entre as folhas, produzindo uma junção.

³² Fabulações como sugestão de mundos que querem habitar.

- 
- Esta aqui é a casinha da borboleta, relata uma criança.
 - A minha casa tem um receptor de borboletas. Quando elas chegam aqui, tem um raio que dá choque nelas, conta outra apontando para uma espécie de antena que desenhou no telhado de sua casa.
 - A minha tem uma portinha bem pequenina por onde as borboletas entram, afirmou uma terceira criança.
 - Gente, chama a atenção uma menina, esta aqui é uma casa sopradora de morangos e borboletas, e também de corações.

O processo de produção de um texto-desenho parece conseguir compor mais facilmente com essa necessidade inerente de expressar as forças do mundo que estão em seus corpos, por meio dos signos-fluxos que fazem passar pelas imagens que traçam, na medida em que a escrita (do modo como é concebida nos processos formais de alfabetização) parece ser insuficiente ou fraca.

Faz-se necessário advertir aqui que as variações que as crianças introduzem nos processos educativos se constituem também em um modo de *repetição*. Entretanto o sentido do termo repetição é invertido. Seguindo Deleuze (2006b), propomos a *reversão do conceito de repetição*: *O filósofo parte do suposto de que a repetição não é a generalidade, opondo-a exatamente àquilo que compreendemos enquanto reprodução do Mesmo* (ADÓ, 2011, p.8). Isso é coerente com a perspectiva de que é possível tratar a dinâmica da repetição linguística sem ligá-la às ideias de equivalência ou semelhança, presentes nas interpretações dos signos mundanos.

Desse modo, as crianças, ao criarem suas produções escriturísticas por meio de conexões inusitadas e viagens pelas dimensões do vivido, produzem estilos linguísticos por efeito de linguagens singulares num artifício de repetição do

processo de diferenciação, processo em que estabelecem uma relação única e singular, algo que não tem semelhante ou equivalente.

Do ponto de vista da repetição do semelhante (da generalidade), enxerga-se a representação do particular como se fosse o próprio particular (supostamente substituído) e ignora-se qualquer possibilidade de diferença: importa, aqui, a cópia do modelo, ou seja, a escrita descritiva ou o desenho figurativo (ADÓ, 2011, p. 8).

Trata-se da generalização do particular ou da repetição do modo como habitualmente atribuímos sentido ao texto. Assim, busca-se em um texto-desenho produzido por uma criança a representação de algo passível de substituição.

Nesse sentido, o trabalho de intervenção docente constitui-se na tentativa de levar as crianças a desviar-se dos *equivocos*, de modo a aprimorar o traçado, visando justamente ao processo de representação do real, imagens-cópias de figuras preexistentes. Para tanto, é preciso livrar da mutação de significados e garantir, ao longo do que se considera a *evolução do desenho*, a manutenção, a fixidez e a permanência do sentido a ele atribuído inicialmente por esse jogo de associação direta, tentativa de estancar os movimentos intensivos que pulsam no processo de criação, estendendo-se tal restrição às interpretações que se possam fazer deles. Frequentemente tais interpretações são diretamente associadas ao regime de significância dominante e a uma interpretação ilusória do significado das cores, atribuindo-se à emergência de figuras inquietantes e provocadoras uma relação com supostos possíveis problemas sociofamiliares ou mesmo psíquicos (traumas, perturbações, abusos e outros problemas relacionados).

No entanto, do ponto de vista da *repetição* como circularidade dos processos de diferenciação, proposta por Deleuze em suas argumentações críticas sobre a imagem dogmática do pensamento, ao afirmar a dimensão inventiva do mesmo, enxerga-se uma singularidade sem equivalente, insubstituível. Sua potência está em introduzir a diferença. Assim uma figura copiada ou mesmo um texto decorado serão sempre outro a cada repetição: no lugar do mesmo se instala agora a diferença. É assim que uma criança recita um texto no ritmo do *rap* de modo a fazê-lo variar, ainda que com uma abertura mínima para a invenção de um estilo singular de inscrição nos processos de aprendizagem da língua escrita. Nessa direção, escrever

é singularizar algo durante um processo de aventura do involuntário, que se repete em um movimento constante do pensamento.

Essas inscrições se constituem como o desenho do próprio percurso aprendente que se desdobra em meio aos traçados escriturísticos esboçados pelas linhas de afeto que se estendem dos suportes materiais para prolongar-se extensivamente e intensivamente no esboço ético de um si-mundo.

Isso é possível na medida em que as crianças, em seus movimentos de pensamento, se desviam de uma lógica formal dominante, restrita ao desenvolvimento de capacidades sensório-motoras, que quer fazer compreender tudo a partir das necessidades do corpo orgânico, estabelecendo relação com as imagens representativas já disponíveis, com suas sequências e ligações mais previsíveis. Seguem intempestivamente as sensações que experimentam no corpo, embarcando em aventuras pelas passagens que operam entre as dimensões do vivido (virtual-atual) em uma relação diferencial com o tempo.

No entanto, as ligações que estão a estabelecer em suas relações sensíveis com o mundo precisam ser desdobradas em busca dos significados que estão a liberar, pois, no encontro educativo, muitas ideias e conexões inusitadas vão sendo engendradas simultaneamente e, ao se desdobrarem, vão introduzindo uma conexão entre elas, no fluxo da própria criação/expressão. Entretanto, tal articulação não está dada, ela se constitui no próprio movimento do pensamento em ebulição.

Assim suas produções de corpos textuais orais, sonoros, imagéticos, aventureiros, que se formam por entre conversas, fabulações, desenhos, produção de sonoridades e movimentos corporais, introduzem rasuras como artifícios de rompimento com a forma, a fim de constituir significados próprios para a experiência escriturística na e pela rasura. Adotam a rasura, o rabisco, o traçado rascunhado de modo singular de expressão como um estatuto paradoxal para a própria escrita, uma escrita de si e de mundos, na qual seus procedimentos, operações, mecanismos se voltam à composição de textos com fins a expressar as ligações e conexões inusitadas que estabelecem. Desse modo, como efeito complementar, introduzem um movimento no pensamento educativo, por meio dos devires que as professoras experimentam nas relações intensivas que formam com as crianças.

Suas produções escriturísticas são compostas por uma variedade de conexões, efeitos de ressonâncias e ziguezagues entre elementos de diferentes naturezas (uma palavra, um linha melódica, um movimento corporal...) de modo a estender as linhas de escritas dos traçados introduzidos pelas mestras docentes, criando um platô intensivo que possam habitar. A própria constituição dos planos de consistência, pelo caráter simultâneo como as produções ali proliferam, introduz um movimento no pensamento educativo, habitualmente organizado por uma sequência rígida e cronológica de eventos.

Em tal plano, as produções são rascunhadas por associações de reciprocidade, interação mútua, ressonâncias, coexistências de contrários, paradoxos, quebras, as quais introduzem um fluxo intensivo que faz correr por entre as linhas segmentárias do traçado de um percurso didática e metodologicamente pré-fabricado modos diferenciais de práticas de linguagem.

Nesses movimentos de rasuras, rascunhos e rabiscos, acabam por operar o apagamento parcial e provisório dos textos pré-fabricados e dos métodos pré-concebidos, inserindo o traçado de percursos aprendentes singulares de suas relações com a linguagem escrita, simultaneamente à exploração intensiva dos meios em que tais práticas linguísticas se efetuam.

Desse modo, passam a atuar como coautores dos textos esboçados, introduzindo no contexto educativo os significados que elaboram para a aprendizagem da linguagem escrita, ou melhor, os sentidos que atribuem para o exercício ético de práticas de linguagens tomadas em uma dimensão expressiva. *O que fica é uma mancha de sentido, uma tentativa deliberada de atuar por meio de cortes e desvios, evasões, reescritas, repetições, atualizações, por fim, incompletudes* (ADÓ, 2011, p. 9), um movimento que não se interessa por uma história da verdade, mas por uma história que nada narra; um desenho que nada representa, senão a sua potência de inscrição singular no contexto educativo e no mundo, como contingência de composição, onde o exercício escriturístico se constitui por um desdobramento de processos aprendentes movidos pela inquietude do pensamento, o qual escreve para expressar os sentidos que querem atualizar-se. *O conhecido de uma escrita se dá por uma relação constante com o incognoscível e imperceptível de cada escrito, dá-se em um processo inacabado e sempre recomeçado pelo meio* (ADÓ, 2011, p. 9-10).

7 Hoje eu desenho o cheiro das árvores

Ainda que algumas professoras limitem a noção de aprendizagem à imagem de que os conceitos são formulados a partir de um acúmulo de informações, que podem levar à aquisição de conhecimentos, restringindo a ação educativa à produção de um pensamento recognitivo que se refere aos conhecimentos das representações do mundo já formuladas pelas experiências sócio-históricas e culturais engendradas, em suas relações sensíveis com as crianças, as mestras docentes consideram que *“elas ainda não estão determinadas a pensar a partir da lógica de certos conceitos, pois os conceitos não têm um significado específico; elas viajam...”*. Desse modo, argumentam que *“os desenhos de crianças de zero a seis anos são produções gráficas que não têm uma sequência lógica. Elas não representam nada...”*, pois as crianças fazem ligações inusitadas, às vezes incompreensíveis, produções que só podem ser compreendidas quando acompanhadas das fabulações que os pequenos aprendizes criam para dar sentido a tais imagens.

“Então a criança, à medida que desconhece o que é padrão, o que está estabelecido, como se forma tal padrão, faz relações loucas. Você está explicando uma atividade, está falando sobre um determinado assunto, como, por exemplo, a história do mundinho... Em seguida, propõe um desenho: Vamos desenhar nosso planetinha? O nosso planetinha é uma bola. Nosso mundo é uma bola.”

Uma criança diz: *“Olha, tia, que lindo! Eu fiz um palhaço.”*

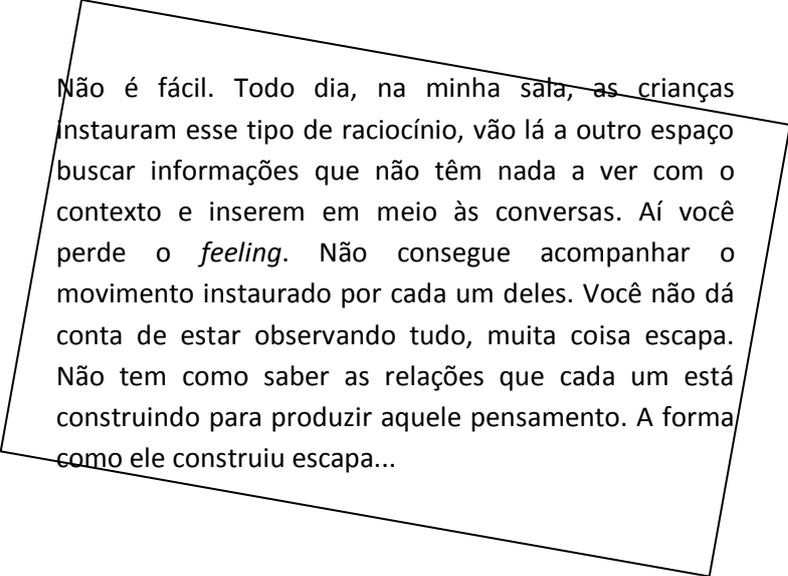
A partir do relato de tal experiência, a professora se questiona: *“Por que aquilo vem para ele? Qual o sentido? Qual a relação que ele estabeleceu para chegar ao palhaço? Ou será que a bola não tem o menor sentido para ele naquele momento?”*

Qual é a relação que ele faz? Onde ele foi buscar elementos para fazer tais conexões? Como as crianças estão a produzir significações em suas relações com os textos lidos e as imagens apresentadas pelas professoras? Qual a lógica que movimenta seu pensamento e desencadeia os processos aprendentes da linguagem escrita?

Ao inserir-se singularmente na produção das ações educativas, as crianças afetam o pensamento educativo fazendo-o variar, de modo que as professoras se veem a problematizar como se preparar para tal acontecimento. Que tipo de intervenção seria possível nessa forma de relação educativa? Como intervir nessas viagens exploratórias que se constituem em meio ao traçado de percursos aprendentes?

Uma professora nos dá a dica: “*É preciso embarcar na viagem deles.*”

No entanto, outra professora adverte:



Não é fácil. Todo dia, na minha sala, as crianças instauram esse tipo de raciocínio, vão lá a outro espaço buscar informações que não têm nada a ver com o contexto e inserem em meio às conversas. Aí você perde o *feeling*. Não consegue acompanhar o movimento instaurado por cada um deles. Você não dá conta de estar observando tudo, muita coisa escapa. Não tem como saber as relações que cada um está construindo para produzir aquele pensamento. A forma como ele construiu escapa...

A mestra docente levanta o problema da simultaneidade de processos aprendentes instaurados cotidianamente pelas crianças, considerando que o referido artifício impõe uma dificuldade de controle e observação de cada uma das questões por elas formuladas, na medida em que tais acontecimentos têm um caráter fugidio, que escapa a qualquer tipo de controle didático-metodológico pré-formulado.

Outra professora concorda:

- Não temos pernas para seguir tudo... No encontro com as crianças, a simultaneidade de movimentos que são instaurados nos impede de apreender todos os processos; eles se instauram e se dissipam antes mesmo que possamos compreender. É preciso estar preparada para ter esse *insight* de seguir os movimentos das crianças, porque tem hora que dá certo, mas tem momentos que não funciona. Nesses momentos é preciso determinar o que será feito. É preciso um olhar atento, mas que também não é fácil.

7.1 Verdejar

Uma roda de conversa é sempre algo mágico para uma sala de aula, onde planejamos juntos e também revemos os nossos conceitos [...] Pois nem tudo que queremos podemos e devemos cumprir .

O que rola na roda?

São muitas emoções. Rola de tudo. Planejamento e improviso. Muitas conversas. É sempre um lugar marcado pelo inesperado. Como no dia em que a Vaca Leticia ganhou vida (referindo-se a um trabalho realizado junto às crianças a partir de um livro de literatura). Eu peguei um livro e contei a história. Uma criança falou: a vaca foi à biblioteca e a gente não pode ir à biblioteca. Eu falei: podemos sim. Nós temos uma biblioteca aqui na escola. Vamos lá? E na biblioteca, não achamos um livro de receita como a vaquinha havia encontrado na história. Então alguém propôs: Vamos perguntar a cozinheira se ela tem alguma receita. Vamos para a cozinha. Assim foi todo um movimento acontecendo sem que tivesse sido planejado. A cozinheira abriu o caderno que estava lá guardado, um caderno azul de receita e leu a receita de um docinho. Vamos fazer? E aí que se coloca a riqueza de nossa experiência .

Então o que rola na roda? Rola de tudo: conversas, brigas, discussões, pesquisa, contação de histórias... Rola de tudo.

“A roda é um momento de conversa que temos com as crianças. Mas, para aproveitar esses momentos, é preciso sair da camisa de força do planejamento, porque eu acho também que... É óbvio que precisamos nos preparar, mas acho que se você tem uma bagagem legal, não precisa planejar... Porque, às vezes, as coisas acontecem inesperadamente. O que significa que é preciso deixar acontecer.”

Em O Abecedário de Gilles Deleuze (DELEUZE, 2007), no que diz respeito ao vocábulo *professor*, Claire Parnet questiona Deleuze sobre dar aulas. Ao responder à questão, ele pontua que dar aula envolve uma longa preparação: *Se você quer 5, 10 minutos de inspiração, tem que fazer uma longa preparação. Eu me preparava muito para ter esses poucos momentos de inspiração.*

O planejamento, nesse sentido, não se refere a um fechamento, a um aprisionamento ou a uma camisa de força, mas a uma longa e cuidadosa preparação. Deleuze argumentava que se tratava de ensaios: *Uma aula é ensaiada, como no teatro.* Se não a ensaiarmos suficientemente, não estaremos inspirados, abertos à criação. E se a aula produzida não resultar de *momentos de criação, não quererá dizer nada.* O ensaio que fornece a inspiração consiste em considerar fascinante a matéria (ou conteúdo) da qual tratamos, em achar interessante o que se está dizendo para chegar ao ponto de falar com entusiasmo. E Deleuze finaliza: *O ensaio é isso.* Esse é o sentido do planejamento: uma longa preparação.

Com Corazza (2012, p. 19), ensaiar e preparar-se envolve um ato de inscrição diferencial. Ao traduzirmos as matérias na produção de uma aula, selecionamos textos, livros, obras dos outros. *Para que estes passem a ser nossos, é necessário defini-los como escritos por nós e, ao mesmo tempo, torná-los outros, deformando-os por amor.* O que buscamos com todo esse ensaio e essa preparação é que alguma coisa ocorra: uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa. É essa relação que estabelecemos com determinados conceitos que nos inspira a passar do Prazer de Ler ao Desejo de Escrever.

Desse modo, o planejamento constitui-se como um esforço para ultrapassar a predeterminação da aula como prescrição/transmissão de um conteúdo estéril, passando a uma inscrição ativa e amorosa de relação com a matéria, a qual, no ato de produção da aula, se modifica.

8 As coisas desejam ser olhadas de azul... Ondas sonoras atravessam o traçado de linhas de afeto

8.1 *Desenhando o som dos bem-te-vis*

Por entre o acontecimento caótico de uma produção curricular imanente, em que, simultaneamente, uma pluralidade de relações de produção é engendrada em meio a conversas, brincadeiras, produções, disputas e negociações, uma mestra docente propõe a organização de uma *roda de conversa*, de modo a operar um corte no caos e tentar instaurar alguma ordenação produtiva. Com tal ordenação, busca fixar um ponto (ainda que frágil) como centro, constituindo um território.

A *roda de conversa* é uma tentativa de organizar a pluralidade de relações de produção que são inicialmente engendradas em meio a conversas simultâneas. Em função de seu caráter múltiplo, cada um dos agenciamentos que se vai compondo tenta expressar conteúdos diferenciais, via expressões (essas mesmas também diferenciais), impossibilitando qualquer tipo de controle ou de centralidade docente.

Para tentar criar essa ordenação no caos, esforça-se para traçar linhas territoriais, de modo que a conversa possa passar a girar em torno de um centro. *Organizamos em torno do ponto uma “pose” (mais do que uma forma) calma e estável: o buraco negro tornou-se um em-casa* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 117).

No entanto, algumas crianças cantam e repetem *músicas* do repertório infantil, criando um território sonoro em meio à constituição de um território-conversa, de modo a imprimir, a cada *repetição diferencial*, pequenas variações nos elementos que compõem os versos das músicas. *Tal improvisação se constitui em uma atividade de seleção [...] para que as forças íntimas terrestres não sejam submersas* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 117) em meio à conversa direcionada por perguntas e respostas, ou a uma cantoria mecanizada, de modo que tais forças possam resistir ou tomar algo emprestado do caos através do filtro do território traçado.

Assim, esse empreendimento sonoro consegue produzir uma abertura para a criação em meio ao território esboçado. *Ora, os componentes vocais, sonoros, são muito importantes: um muro de som, em todo caso um muro do qual alguns tijolos se compõem de signos sonoros* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 116). Esses signos, não podendo ser relacionados com nenhum regime de significância predefinido, imprimem uma fluidez intensiva que faz passar, por entre os muros enrijecidos da linguagem, partículas intensivas de singularidades, partículas que permitem uma comunicação entre as forças que compõem o interior do território e as forças que pulsam caoticamente em um plano de matérias não formadas, fazendo-as variar.

Ao embarcar no movimento oscilatório das linhas do desejo, uma professora tenta combinar consoantes e vogais ritmadas que correspondem às forças interiores da criação com as partes diferenciadas de um organismo. Tenta controlar a velocidade de ritmo e a harmonia dos versos em relação aos componentes sonoros que emergem, ao percorrer o território circular traçado no caos. Põe-se a compor com o processo desencadeado pelos signos sonoros emitidos pelo grupo, passando a entrar em uma relação positiva com tal produção, de modo a controlar a velocidade e o ritmo para tentar preservar o território traçado.

Nesse instante, sorrateiramente como o Coelho Branco, outra criança desliza pela superfície de aderência das produções curriculares imanentes, entrando em uma relação diferencial com a linguagem, por meio da repetição das últimas sílabas que compõem as palavras pronunciadas pelos colegas e pela professora. Fala sempre por meio desses fragmentos finais das palavras, os quais repete criando uma sonoridade diferencial por entre a tessitura das conversas.

Ao repetir o final das palavras pronunciadas por seus colegas e pela professora, produz um descentramento no enunciado e em quem o emite, instaurando uma brecha para introduzir suas próprias posições. À medida que vão saindo desses territórios mais sistematizados, onde o pensamento é constrangido a se limitar a processos de reconhecimento/reconhecimento, os movimentos introduzidos por uma criança suscitam ocasionalmente uma desterritorialização dos processos educativos formais, enquanto os colegas, contagiados pela alegria que tal corpo experimenta, tendem a acompanhar esses movimentos.

Os enunciados se compõem desses fragmentos, repetições que são movimentos corporais e sonoridades vocais, os quais criam um estilo diferencial de

participação no contexto educativo. Esse modo de produção singular, às vezes, chega a produzir certo incômodo no corpo da professora, que não sabe bem como lidar com interrupções muito frequentes em sua fala. No entanto, de modo geral, esse estilo de expressividade contagia positivamente o grupo, em especial pela alegria que faz propagar, difundindo aumentos de potência por entre os corpos em composição.

Nesse movimento circular em torno da *roda de conversa*, outro movimento se insinua: uma intromissão súbita.

Empregando elementos de natureza diferente em relação aos utilizados pela professora na condução do percurso circular em torno da *roda*, um corpo introduz um ritmo dessemelhante ao muro que se construiu, através de ondas sonoras produzidas por composições vocais. Assim, uma criança passa a percorrer tal trajeto intensivo, colocando no movimento circular uma produção sonora vocal (similar a uma batida eletrônica) que produziu rompimento com a circularidade do território traçado, intensificando as ondulações dos limites fronteiros produzidos por signos/tijolos sonoros.

Entreabrimos o círculo, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos. Não abrimos o círculo do lado aonde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez, para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro com o Mundo, ou confundir-se com ele (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 116-117).

Sáímos de *casa* por efeito de uma batida sonora diferencial que desestabilizou, por suas ondulações, toda a harmonia e o ritmo que conduziam os percursos em torno do círculo traçado, ruptura do território que passa a comunicar-se com alguns elementos externos, de modo a extrair das forças do mundo matérias informes na composição de novos arranjos. No entanto, não retornamos aos movimentos de produção caótica de conversas simultâneas, mas nos colocamos em produção de uma composição entre elementos sonoros.

Ao introduzir um signo sonoro que quebrava o sentido da proposta educativa em desenvolvimento alterando-a formalmente, tal produção impôs uma

desterritorialização, que estabeleceu uma variação de natureza na organização da ordenação que caracterizava esse território educativo.

O deslocamento produzido por esse elemento sonoro diferencial rapidamente configurou-se em um afeto alegre nos corpos, o qual, em composição intensiva, produziu ressonâncias e contágios em toda a grupalidade. Desse modo, passou a envolver todos em uma produção territorial outra que não mais se relacionava a conversas direcionadas em torno das situações vivenciadas pelas crianças durante o fim de semana, mas uma produção musical que aconteceu a partir da irrupção de um signo. Destaca-se que tal produção não se direcionava a um produto final (um texto oral, um desenho, ou mesmo uma composição musical formalmente organizada), mas ao exercício de experimentação da linguagem como expressividade.

Nesse sentido, sobressai o fato de que as crianças *participam* dos procedimentos didáticos organizados pelas professoras de um modo singular. Aos poucos, vão produzindo deslocamentos até que conseguem inserir no diagrama de força, no jogo de relações, uma produção singular, na qual diferentes enlaces entre pensamento e desejo se evidenciam na emergência de significações diferenciais. Põem-se a colocar seus próprios problemas que, neste caso específico, parecem referir-se a um enlace entre os signos sonoros a-significantes e a possibilidade de experimentação de uma produção linguística em que os limites fronteiros ainda são muito flexíveis. Essa questão pode estar a problematizar a potência do trabalho com a linguagem, a partir de signos que não remetem imediatamente a nenhum regime de significância formulado *a priori*, o exercício mesmo de uma produção sem narrativas lineares, ou a tentativa de desviar das pretensões educativas de reprodução uma composição melódica e rítmica fechada ou uma figura-imagem ilustrativa.

É claro que esses instantes são fugidios e logo escapam. Em função de seu caráter provisório, imprevisível e intromissor, frequentemente são abortados sem maiores desenvolvimentos. No entanto, retornam sistematicamente, insistindo em afirmar o movimento de diferenciação próprio da vida. Nesse sentido, é inegável, que essas produções inusitadas, ainda quando abortadas, interferem positivamente nos processos de produção de linguagem e, quando desenvolvidas, contribuem produtivamente para tais processos.

8.2 A fluidez dos territórios sonoros

Como um *ritornelo*, há três elementos simultâneos que constituem os agenciamentos: em uma dimensão, esforçamo-nos para fixar um ponto em meio ao caos, tentando, via estabelecimento de um composto harmônico e ritmado, construir um território onde possamos nos sentir em casa; em outra dimensão, inserimos rupturas nos limites fronteiros de tal território de modo a forçar uma comunicação produtiva com seu exterior, o que implica movimentos de desterritorialização; no entanto, buscamos estabelecer novos estriamentos de forma a constituir aprendizagens.

São movimentos de criação de território, desterritorialização e reterritorialização que compõem o acontecimento da vida. *Aterrissar, amerissar, alçar voo...* É nessa passagem entre um e outro deslizamento territorial que nos instalamos para tentar explorar a potência de criação do vivo.

É um modo de habitar a dobradiça, que se refere aqui às transições entre os planos atuais e virtuais que compõem o real, pois é nesse espaço-tempo de passagem que o caos se transforma em ritmo. *Há ritmo desde que haja passagem transcodificada de um para outro meio, comunicação de meios, coordenação de espaçotempos heterogêneos* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 119), ou seja, o ritmo se realiza quando rompemos com os binarismos e investimos na pluralidade dos heterogêneos ou na variação intensiva que experimentamos quando nos deixamos atravessar pelas diferenças.

Pois é a diferença que é rítmica e não a repetição que, no entanto, a produz. Entre o dia e a noite, entre o que é construído e o que cresce naturalmente, entre as mutações do inorgânico ao orgânico, da planta ao animal, do animal à espécie humana, sem que esta série seja uma progressão... É nesse entre-dois que o caos se torna ritmo, não necessariamente, mas tem uma chance de tornar-se ritmo (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 119).

É nesse intervalo que podemos explorar as forças intensivas que buscam por reorganizar as relações que compõem o corpo, quando este se encontra desestabilizado pela passagem da diferença, potência de criação de um estado de

incerteza, de não saber. Aqui a aprendizagem apresenta-se como uma busca por traçar novos ritmos que possam *conformar* nosso ser, em vias de produção de outro estilo de vida.

A cada vez que há *transcodificação* (ou tradução de códigos diferentes), há constituição de novos planos, planos rítmicos ou melódicos. No entanto, não temos ainda um território. O território é o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos. É um ato que afeta os meios e os ritmos, territorializando-os. Um território é construído por elementos dos meios em que a passagem se deu, com porções de cada um desses meios, por isso seu caráter sempre heterogêneo.

Somos sempre porções ou elementos em composição dos diferentes meios que nos atravessam, das múltiplas variações que se vão operando em meio à vida, das diferenças que são introduzidas a cada repetição. Há precisamente um território quando os elementos param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. O território é a expressão da produção do sentido, é o rastro do processo de diferenciação que o corpo experimentou diante de uma variação provocada por força do signo.

Tomemos um exemplo como o da cor, dos pássaros ou dos peixes: a cor é um estado de membrana, que remete ele próprio a estados interiores hormonais; mas a cor permanece funcional e transitória, enquanto está ligada a um tipo de ação (sexualidade, agressividade, fuga). Ela se torna expressiva, ao contrário, quando adquire uma consistência temporal e um alcance espacial que fazem dela uma marca territorial ou, melhor dizendo, territorializante: uma assinatura (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 121).

Desse modo, a criação de sentido diferencial por meio de uma passagem ritmada é anterior à constituição de uma territorialidade, cujos elementos assumem determinadas funções. A constituição de um território emerge da necessidade de expressão de movimentos intensivos que envolvem a constituição de um novo arranjo rítmico. As funções num território não são primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz o território. É nesse sentido que o território e as funções que nele se exercem são produtos da territorialização. A territorialização é o ato do ritmo tornado expressivo ou dos componentes dos meios tornados qualitativos. A marcação de um território é dimensional, mas não é uma medida, é um ritmo. *A medida é dogmática, o ritmo é crítico.* Ele liga instantes críticos, liga-se na passagem de um meio a outro. Ele não opera em espaço-tempo homogêneo, mas em blocos

heterogêneos. Desse modo, o ritmo se refere à velocidade de um devir, ou às relações de velocidade e lentidão na constituição de um território e, simultaneamente, na produção e seleção das qualidades expressivas que vai deixar passar. Consideramos, pois, que há, em meio à constituição de um território e em sua manutenção, inúmeras reorganizações; há até mesmo novas funções.

O fator territorializante deve ser buscado no devir expressivo do ritmo ou da melodia, isto é, na emergência de qualidades próprias que compõem um território como expressão.

O expressivo é primeiro em relação ao possessivo, as qualidades expressivas ou matérias de expressão são forçosamente apropriativas, e constituem um ter mais profundo que o ser. Não no sentido em que essas qualidades pertenceriam a um sujeito, mas no sentido em que elas desenham um território que pertencerá ao sujeito que as traz consigo ou que as produz. Essas qualidades são assinaturas, mas a assinatura, o nome próprio, não é marca constituída de um sujeito, é a marca constituinte de um domínio, de uma morada [...]. Colocamos nossa assinatura num objeto como fincamos nossa bandeira na terra (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 123).

Nesse sentido, advertimos que, ao introduzir uma marca sonora em meio a uma *roda de conversa*, uma criança pode aventurar-se a constituir-se como coautor no território educativo que vai sendo traçado, quando tenta expressar as passagens que estão a operar nos deslizamentos entre os planos. Ao marcar sua autoria por meio de uma assinatura, constitui-se como pertencente a um território e nele compõe uma morada, ou seja, estabelece um modo singular de habitá-lo, o que implica instaurar um ritmo diferencial no plano traçado *a priori* pelas professoras ou pelos documentos curriculares oficiais.

Por meio de gestos, choros, introdução de signos sonoros ou imagens diferenciais que expressa em suas produções orais e gráficas, instaura uma necessidade de modulação que impõe a constituição de novos arranjos melódicos ou rítmicos no território educativo. Marcadamente interessantes, inusitadas e instigantes, essas expressões infantis raramente *se sustentam de pé* por um período mais prolongado, pois são tragadas por forças rítmicas dominantes que tentam a todo custo manter o território educativo imune a variações.

No entanto, consideramos que, ao perseguir os movimentos intensivos de constituição de moradas diferenciais em meio aos territórios educativos e, ao mesmo

tempo, o esforço de manutenção da composição característica do mesmo, uma ou outra professora, sensível aos signos emitidos pelas crianças, envolve-se em uma tentativa de compor com tais forças expressivas, buscando simultaneamente garantir a territorialidade constitutiva do território em que ora construiu sua morada, de modo a tentar expressar-se intensivamente. Outras, ainda mais sensíveis à interpretação de tais signos, pressentem a necessidade de constituição de outros territórios educativos que possam comportar a construção de moradas dessemelhantes.

Tanto num caso como no outro, não poderíamos contentar-nos em fincar nossa bandeira no território para compor com os fluxos intensivos desprendidos dos corpos em passagem pelos planos vitais. Seria imprescindível operarmos via linguagem, como forma de expressividade de sentidos diferenciais, uma transcodificação que atuaria por meio da composição de um estilo.

Assim, a aprendizagem da linguagem se insinua como condição de constituição de territórios que possam expressar as mudanças atmosféricas sugeridas nos encontros entre os corpos, uma linguagem como expressão de conteúdos diferenciais produzidos num plano pré-linguístico, que só poderia efetuar-se positivamente por meio da constituição de estilos ou de um modo singular de habitar a própria linguagem.

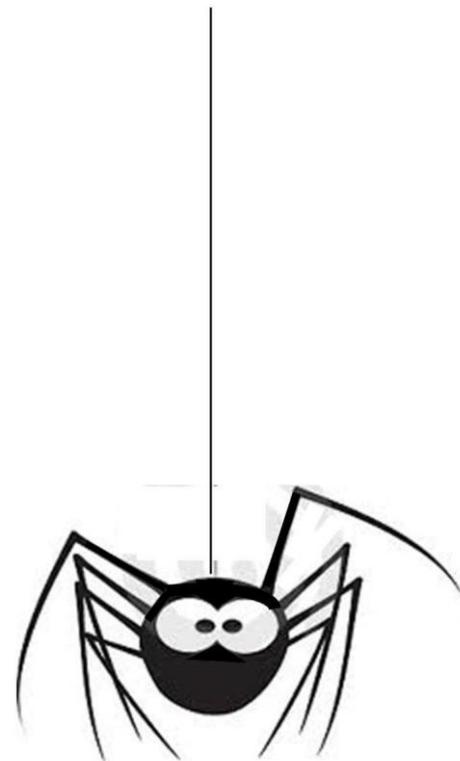
A aprendizagem da linguagem vincula-se necessariamente à arte. Esses estilos se vão compondo abaixo ou dentro da linguagem formal por meio de práticas linguísticas dessemelhantes (em relação ao regime de significância dominante), em que o enunciado assume uma horizontalidade, destituindo o professor da centralidade do processo, destacando as negociações que se estabelecem na relação quando do acontecimento do encontro. *Nós entramos em relação ali no acontecimento da docência, aquilo que produzimos juntos, em nosso encontro, é uma atividade [...]* (HOLZMEISTER, 2011, p. 35).

Sobressaltamos que o movimento de constituição de um território docente em meio ao território educativo mais amplo e às moradas traçadas e habitadas por diferentes corpos envolve a constituição de blocos de devires-crianças que necessariamente passam por um estranhamento em relação aos modos habituais de produção de sentido para o ensinar e o aprender.

Desse modo, consideramos que as crianças e as professoras, ao estranharem um modo habitual de habitar um território, se utilizam de matérias de expressão para dar passagem a outros modos de *construir* e experimentar sua morada em territórios educativos. Assim, utilizam-se da cola, da tinta guache, do giz de cera ou de qualquer outro tipo de material que possa funcionar como vetor de passagem para fazer correr, por entre a circularidade dos percursos, intensivos de tráfegos transversais que cortam o território, fazendo-os modular pelo meio nessa passagem entre planos.

Nessa direção, argumentamos que a função da cola, do lápis, da tinta, do giz não se refere restritamente à atividade de colagem, pintura ou traçado gráfico. Esses materiais atuam como vetores na imposição de desmanches das linhas fronteiriças que delineiam de forma determinante o traçado de um território existencial educativo. Ao traçar seu desenho no quadro utilizando o giz, uma criança faz passar por entre as linhas outros sentidos para a composição textual produzida pela professora em sua contação de história. Ao mesmo tempo, ao se utilizar da fluidez da cola para investir em uma produção ainda não finalizada, outra criança faz passar, pelos territórios que delineiam as tecnologias educativas de decodificação do código linguístico, um deslocamento da forma palavra/fonema, instaurando um investimento na expressão sensível de uma relação que consegue estabelecer nos encontros educativos. De outro ponto, ao manipular a tinta guache criando e desmanchando formas, outra criança interroga a obsessão pela formalização do trabalho com arte na Educação Infantil, ainda muito fixado em figuras-formas reconhecíveis por meio do ensino do traçado de linhas e curvas em padrões pré-estabelecidos. Tal esforço se concretiza quando *a aranha abre o buraco e penetra nas forças do mundo*, tornando-se um impessoal. De diferentes formas, os corpos trazem ao diagrama forças vetoriais que forçam a entrada de sentidos outros para o acontecimento do encontro educativo.

Ao investirmos nesses acontecimentos diferenciais, esforçamo-nos por pensar em como criar possibilidades que possam contribuir para o processo de



aprendizagem da linguagem escrita a partir de certo ponto, onde toda essa formalização e objetivismo (com regras e estruturas) parece ser insuficiente a ponto de ser questionada, pois consideramos que, aqui, há uma passagem. Ao se expressarem por meio de diferentes artifícios, as crianças e as professoras, ou os corpos aprendentes em devires, vivem num processo derivante do processo formal, em que encontram na expressão da linguagem formal uma espécie de bloqueio ou impedimento, uma espécie de contenção. E aí não se pode dizer que isso ocorre por falta de um domínio técnico da linguagem porque, nas turmas mais avançadas que compõem o Ensino Fundamental, ou mesmo entre nós, adultos, ainda que tenhamos um domínio técnico da linguagem, experimentamos uma grande dificuldade em expressar, por meio da escrita, as mudanças atmosféricas impostas por forças do mundo ou as variações intensivas experimentadas pelo corpo.

Buscamos nas forças do que seria um negativo da alfabetização, ou melhor, no avesso da codificação ou nos processos de transcodificação/transdução, o duplo fenômeno da descodificação, no qual a palavra funciona como passagem expressiva de forças intensivas que poderão conduzir nosso pensamento, por meio do afeto do pensamento, que pensa o afeto experimentado no plano de constituição curricular imanente para a configuração de uma relação diferencial do trabalho com a linguagem na Educação Infantil – uma tentativa de expandir as fronteiras que delineiam tal campo conceitual.

Esse esforço implica produzir um pensamento que envolve a simultaneidade, a coexistência de contrários, a síntese disjuntiva, o pensamento sem imagens e a produção de imagens extraordinárias que fazem multiplicar os campos simbólicos que podem ser concebidos nas práticas diferenciais de linguagem. A fala e as palavras aqui se desviam da função ordenação/comando, própria do uso das palavras de ordem, para assumir uma função problematização, questões essas que não pressupõem respostas ou emissão de opiniões, mas que colocam o pensamento em movimento.

Nesse sentido, a infância compõe, por meio do traçado de linhas de vida, uma linguagem inovadora, construída no ritmo da fluidez dos signos a-significantes, por corpos que se deixam afetar por partículas intensivas pré-linguísticas pondo-se a pensar tal afeto. Sensíveis aos detalhes e às miudezas que compõem um orbe

microscópico, as crianças se inscrevem em um mundo, estabelecendo relações de produção com matérias formadas e informes e fazendo surgir diferentes figuras.

Ao valorizar a pequenez da vida, dão a entender que as pequenas coisas, relevos, sonoridades e tonalidades, quando articuladas em uma produção de sentido, inventam um mundo. Desse modo, por meio da linguagem, expressam outras linhas de escritas, às vezes tomadas por um pensamento sedentário como esquisitas, *sem-sentido* ou mesmo engraçadas. Aliam-se frequentemente a imagens inusitadas de personagens de filmes e textos literários, de modo a fazer emergir figuras dessemelhantes que se esboçam num ritmo frenético, no movimento do pensamento.

9 Desinventar objetos

A caixa... Dar à caixa funções de não encaixotar. Dar ao olho função de ouvir e ao ouvido função de degustar.

Conforme abordamos neste texto, a linguagem refere-se concretamente a uma relação de produção intensivo-expressiva de si-mundo, e a aprendizagem relata sobre o traçado de um percurso ético, via tomada de posse do mais alto grau de liberdade que um vivo é capaz de alçar a cada atualização de um ser.

Como já foi dito, a produção acadêmica contemporânea tem-se esforçado para traçar, a partir das experiências educativas efetivadas nos movimentos de produção curricular imanente, um modo singular de problematizar o currículo, a aprendizagem e o trabalho da linguagem na Educação Infantil. Aponta-se para a afirmação do profissional docente na criação de modos diferenciais de entrar em uma relação educativa com as intensidades produzidas nos encontros com as crianças pequenas e os bebês.

Assim, a atuação docente envolve uma dimensão criativa que se manifesta em um modo de conceber a aprendizagem que implica acolher a diferença, de forma a entrar em relação com os regimes de signos diferenciais enunciados pelas crianças, acompanhando o traçado rizomático e singular das explorações intensivas dos meios. Desvia-se da imagem associada à ideia de uma árvore do conhecimento

sustentada por raízes científicas e ramificada em disciplinas (hierarquicamente definidas) e seus especialismos, na qual a ideia de ensino se associa a um procedimento ortopédico que almeja corrigir os caminhos que insistem em romper com o traçado prévio de uma metodologia que pretende conformar o pensamento em um regime de signos predefinidos, visando conhecer o conhecido. Investe-se na atividade do arborismo, que permite traçar intensivamente um percurso singular por entre os galhos que crescem rizomaticamente em todas as direções e, em um ponto ou outro do rizoma, se interceptam, constituindo modos de produção de sentido que se propõem a criar novos regimes de signos em meio aos jogos de verdade, em sua relação com as forças do mundo.

Nesse contexto de intenso debate curricular sobre os sentidos do trabalho educativo com os pequenos aprendizes, destaca-se a força da relação nos processos de aprendizagem, confirmando a potência da capacidade cognitiva desses aprendizes, associada a explorações sensoriais, estéticas e afetivas. Afirma-se a singularidade dos corpos a partir da composição de ritmos próprios que implicam modos diferenciais de atribuição de sentido e de relação com o mundo atualizado. No entanto, em algumas interpretações acadêmicas dos movimentos de debates curriculares, as crianças surgem como protagonistas de um projeto educacional no qual a função linguagem ainda se associa predominantemente à capacidade de comunicação, em que a expressão aparece como forma pela qual os pequenos aprendizes se comunicam com o mundo, por meio de gestos, choros, risos, movimentos...

Confirma-se a necessidade de explorar e conhecer as linguagens que as crianças utilizam para se expressar. Isso significa afirmar a necessidade suplementar de estar junto com elas e acolher as singularidades produzidas nesses encontros intensivos com os bebês e as crianças pequenas. Os contextos educativos se constituem por um compromisso em estabelecer percursos aprendentes, ou seja, um espaço coletivo para uma experiência de infância intensa como possibilidade de abertura ao acontecimento da diferença.

O currículo é vivenciado pelos bebês não apenas por meio de propostas de atividades educativas dirigidas, mas principalmente pela imersão em experiências de exploração dos meios intensivos, constituindo uma geografia dos afetos. O traçado de linhas de escrita que narram as interpretações dos signos que afetam os corpos

nos encontros educativos produz variações intensivas que, quando exploradas, podem desdobrar-se em processos aprendentes – uma narrativa de vida. Isso implica a interação com diferentes linguagens dentro de situações contextualizadas: experiências estéticas, éticas, cognitivas, linguísticas, afetivas que envolvem corpo e pensamento na produção de um texto que traça um percurso de constituição de linhas de vida.

Assim, as crianças podem adquirir um grau mais alto de liberdade na medida em que, ao explorar as relações intensivas que aumentam o grau de potência de seu corpo, conquistam o progressivo domínio da linguagem como expressão de um modo singular de atribuição de sentido, como expressão de um modo singular de viver. Experiências corporais, verbais, musicais, estéticas, afetivas, cognitivas vão a cada vez possibilitando o domínio de formas específicas de expressão/criação humana. Assim, a infância surge conceitualmente atrelada à ideia de multiplicidade e indivisibilidade, ou seja, afirmada como potência de produção de diferença.

Mas como atribuir sentido a essa relação de produção que se estabelece entre as dimensões estéticas, éticas, cognitivas, linguísticas e afetivas do ser? O que dizem os bebês sobre a aprendizagem da linguagem num plano onde a expressão se constitui como o eixo central de investimento nos processos aprendentes?

Nesses movimentos de abertura experimentados nos debates curriculares da Educação Infantil, nota-se um esforço em afirmar os processos aprendentes para além da aquisição de conteúdos e da produção de um pensamento recognitivo. No entanto, tais problematizações evidenciam a necessidade de se produzir um sentido mais elaborado sobre os processos cognitivos em sua relação com a sensação, a ética, a estética. Insinua-se como grande novidade que os processos de aprendizagem envolvam produção de subjetividades ou processos de subjetivação.

Desse modo, a aprendizagem se amplia para além do sujeito autocentrado, na medida em que tal processo se constitui como potência para produção de outros modos de atribuição de sentido para a vida e para as relações sociais.

O entendimento sobre as relações entre linguagem, pensamento e processos de subjetivação não pode ser enquadrado no rebatimento da relação significativa na qual o signo remete a uma coisa específica. Na ausência da estrutura linguística e

no não reconhecimento das cadeias de significação abstratamente constituídas, os bebês exploram o mundo por meio de movimentos intensivos entre os planos do vivido, buscando expressar, nos processos de produção, os sentidos que elaboram intensivamente nas relações que estabelecem.

Ao entrarem em relação com um cubo de papelão, por exemplo, este, em si, não se constitui em coisa alguma *a priori*. É na experiência da relação corporal entre o corpo do bebê e o cubo de papelão que os sentidos são produzidos. Assim, ele pode constituir-se como um meio de transporte, um local para habitar, um esconderijo, ou qualquer outra coisa que o bebê possa inventar. Apressadamente, consideramos essa experiência linguística como uma brincadeira. Essa precocidade de nomeação impede-nos de investigar mais profundamente o que acontece com o corpo e o pensamento, ao explorarem intensivamente os meios que percorrem (meios físicos, intensivos, subjetivos, afetivos...), quando a linguagem é orientada predominantemente pela dimensão não linguística que a implica.

Aproximando-nos dos movimentos de produção imanente em contato com as mestras aprendizes, compreendemos que intuitivamente elas exploram, via interpretação dos signos que emergem da relação com os bebês, o que as afeta em seus corpos na exploração intensiva dos meios. Assim, atribuem grande importância às ações educativas que exploram o aspecto mais sensorial do corpo. Utilizam-se de gelatinas, tintas, água, objetos emborrachados, materiais de diferentes texturas para buscar formas de desenvolver a linguagem por meio do investimento na oralidade e na dimensão perceptiva dos órgãos do sentido, mantendo-se ainda atreladas ao desenvolvimento do aparelho sensorio-motor com base na capacidade cortical dos órgãos do sentido. No entanto, a aprendizagem não se limita ao reconhecimento perceptivo das imagens que projetamos sobre o mundo, tampouco o ser se restringe ao sujeito. Os processos educativos envolvem, pois, uma dimensão não linguística da linguagem e uma dimensão pré-individual do ser.

Ao afirmar que os processos educativos abarcam uma dimensão não linguística da linguagem e uma dimensão pré-individual que coexiste no ser, mantendo vivo e ativo o processo de atualização da individuação, que se configura como criação de sentido via produção estilística, observamos que esta envolve a necessária vulnerabilidade em relação às forças do mundo em sua irreduzível capacidade de produzir processos de diferenciação, condição em que o outro deixa

de ser uma projeção imagética para se tornar uma presença viva com a qual construímos territórios existenciais. É justamente essa condição que indica a interação como uma das dimensões da experiência aprendente na Educação Infantil, não uma interação entre polos opostos, mas a necessária relação intensiva entre os seres. O corpo passa a ser entendido para além do corpo orgânico, em uma dimensão mais ampla, como um corpo vibrátil (ROLNIK, 2006).

Essa vulnerabilidade em relação a outrem depende de uma potência específica do sensível, cujo exercício é ativo nos movimentos intensivos das crianças pequenas e dos bebês. Depende de uma capacidade subcortical dos órgãos dos sentidos, que permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma das sensações (ROLNIK, 2006, p. 12). Mediante essa capacidade, o outro deixa de se constituir como um sujeito autocentrado e passa a integrar a nossa textura sensível, tornando-se assim parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras do sujeito e do objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo. É a tensão paradoxal que se estabelece entre a dupla capacidade dos órgãos dos sentidos (a vibratibilidade do corpo e sua capacidade perceptiva) que impulsiona a potência de criação estilística. Esse paradoxo coloca-nos em crise e impõe-nos a necessidade de criarmos formas de expressão para as sensações intransmissíveis por meio das representações de que dispomos (ROLNIK, 2006, p. 13). Mobilizados, somos forçados a pensar/agir de modo a transformar as paisagens subjetivas e objetivas.

É justamente essa dupla capacidade que permite que as crianças pequenas, ainda não constrangidas pela estrutura linguística, explorem na zona indiscernível não linguística da linguagem pontos de singularidades com os quais fazem emergir novos regimes simbólicos.

Nesse sentido, no campo da Educação Infantil, o desafio é produzir processos educativos que alarguem essa potência vibrátil do corpo, de modo que os aprendizes mantenham tal vulnerabilidade ativa ampliando sua capacidade inventiva, na medida em que os processos aprendentes, na perspectiva ética aqui defendida, possam levá-los, pelo esclarecimento e pela produção de noções comuns, a conhecer sua potência de agir.

9.1 *Ativações da vibratibilidade do corpo*

Nessa direção, algumas mestras aprendizes buscam por intercessores para fazer passar as intensidades experimentadas nos encontros com os bebês. A arte contemporânea tem sido um importante intercessor, capaz de expressar as intensidades experimentadas nos processos aprendentes, com os bebês e as crianças pequenas. Influenciados por Anna Marie Holm (2011), Hélio Oiticica (1937/1980), Ligia Clark (1920/1988), Lygia Pape (1927/2004) e outros artistas contemporâneos, buscam, por meio da exploração de planos amplos, parangolés, divisores, roda dos prazeres, intervenções urbanas, instalações, materiais que possam ser manipulados, consumidos, experimentados em meio à produção, à expressão estética de um modo de atribuição de sentido diferencial como possibilidade de desencadear processos aprendentes, nos quais a vulnerabilidade do corpo às forças do mundo possa ser expandida (e não estrangida).

As crianças reagem a essas investidas, expressando por meio da alegria o aumento do grau de potência de agir, ainda que orientadas pelas ilusões da consciência, na medida em que não tomam posse do entendimento das causas que fazem variar sua potência (ESPINOSA, 1992). O choro dá lugar à produção, na qual os pequenos aprendizes esboçam, por meio de rasuras, percursos aprendentes, nos quais se lambuzam com tintas comestíveis, massinhas, gelatinas, explorando a fluidez de materiais que, ao serem manipulados, fazem sua forma variar. Rompem com as figuras representativas. Rompem com a necessidade de garantir um produto final. São as relações de produção que orientam suas investidas.

As mestras aprendizes investem na improvisação como modo de produção de expressões corporais inusitadas, de forma a compor coreografias expressivas que não têm necessidade de representar nada, mas de compor textos que possam narrar as experiências aprendentes vivenciadas por meio do traçado de linhas intensivas de escrita, criando na interação produções curriculares inusitadas.

As apresentações saem do palco e interagem com as crianças que, ao invés de assistir e/ou apresentar, vivenciam experiências de produção no próprio movimento cênico. Assim, uma tinta que se espalha pelo papel e vai tomando inúmeras formas introduz uma deformação nas imagens predefinidas.

Rompem com a necessidade exclusiva de desenvolver o sistema sensório-motor para buscar na expressividade novos regimes de signos. Recorrem a esse intercessor (a arte contemporânea) em função de algumas características que o constituem, dentre as quais podemos destacar duas principais: o desaparecimento da figura representativa e a mudança de perspectiva estética.

– Mas como esse movimento artístico se relaciona com os modos singulares de pensamento e expressão vivenciados pelas crianças?

– De que modo tal movimento se relaciona com a criação e a expressão como elementos conceituais da produção curricular na Educação Infantil?

Ao introduzir a arte contemporânea como componente da produção curricular, uma mestra aprendiz coloca em análise o conceito de belo que tem orientado de forma predominante os trabalhos na Educação Infantil, instaurando uma relação potente entre a arte, a sensação, a linguagem, os processos de aprendizagem e os processos de subjetivação.

A partir de outra perspectiva estética, coloca em movimento o pensamento curricular da Educação Infantil mais sedentário. Assevera que, nas experiências linguísticas e estéticas vividas na relação com as crianças, tira o foco de luminosidade do produto, afirmando a força das relações de produção, buscando com isso romper com a ênfase no espectador, investindo na relação do produtor com a obra e com os movimentos de deslizamento que operam em seus deslocamentos laterais pelas dimensões do vivido. Tira a dança do palco e investe nas experiências corporais e intensivas, trazendo a produção para o piso. Retira a pintura da tela e a traz para o espaço (inclusive para o corpo).

Desse modo, uma mestra aprendiz, agenciada a tantas outras, negocia a produção de um comum entre uma multiplicidade de relações de pensamento e desejo, estendendo-se na composição com outros profissionais, explorando os diferentes espaços-tempos educativos. Destaca-se ainda sobre a força da rede de *internet* como possibilidade de articulação com outros espaços-tempos educativos, atribuindo novos sentidos para o trabalho de informática educativa nos Centros de Educação Infantil. O trabalho com as novas tecnologias implica afirmar uma ideia de produção textual que se amplia para além do suporte do papel e da escrita e se

inscreve na articulação de diferentes dimensões da linguagem na produção e expressão dos sentidos.

Uma professora destaca em suas fabulações que em suas ações educativas o que mais importa não é o resultado ou o produto final, mas a possibilidade de experimentação dos corpos em relação. Enfatiza assim o trabalho com os conceitos, a contextualização dos saberes... arte como envolvimento, como experimentação do corpo.

Nota-se que a possibilidade de apreciar ou contemplar o aumento do grau de potência de um corpo, pelos afetos alegres que este experimenta nos encontros educativos, se constitui como força impulsora no árduo traçado de um percurso aprendente.

Essa inversão nos movimentos de produção curricular imanente afirma que a condição docente envolve a necessária relação de produção com a imprevisibilidade que abrange o trabalho educativo – uma abertura à diferença.

Desse modo, os processos de aprendizagem são desencadeados por força dos signos produzidos nos encontros que afetam o corpo via sensação e desencadeiam um movimento no pensamento. Esse corpo, quando convocado a pensar, busca referências/imagens que possam expressar os sentidos experimentados pelo corpo intensivo.

No caso dos bebês e das crianças pequenas, o repertório de imagens cognitivas é bastante restrito, na medida em que não está constrangido pela estrutura linguística que, num jogo de significação, tenta homogeneizar a cadeia de significantes, de modo que o sentido se possa colar em um objeto ou acontecimento de referência.

Essa particularidade do universo dos bebês e das crianças pequenas, ao invés de se constituir como uma falta, caracteriza-se como uma potência expressiva atrelada a uma dimensão estética vinculada aos artistas, pois, na medida em que o pensamento ainda não é limitado a pensar por meio de associações às imagens predefinidas via força coerciva da linguagem, as experiências linguísticas se dão em um plano pré-linguístico, no qual as relações entre os pontos de singularidade fazem emergir imagens inusitadas, estilos diferenciais de atribuição de sentido para as

relações intensivas que se estabelecem no encontro entre os corpos, conduzidas por uma geografia dos afetos, e que deixam emergir enunciados inusitados.

Fora da restrição imposta por um pensamento forjado pela lógica da racionalidade formal, os corpos entram em relação com as forças do mundo de forma intensa e produtiva. Esboçam um estranhamento do mundo, ao mesmo tempo em que tentam criar modos diferenciais de traçar os campos problemáticos que emergem dessa relação. Fazem do corpo um instrumento musical e dele tiram sons que possam enunciar, em meio aos balbucios, sua relação intensiva com as forças do mundo.



Figura 10: Divisor.
Pape, 1990.

X DELÍRIO ESCRITURÍSTICO

1 O acontecimento da escrita

Após afirmarmos na seção anterior inscrições traçadas pelos corpos aprendentes em relação na produção curricular imanente, por meio do arrombamento de devires experimentado nos movimentos de pesquisa, em que se evidencia a força de modos singulares de expressão, microdevires instaurados na Educação Infantil, marcamos nesta seção a força das inscrições que se expressam na atividade (ação ativa) com a língua escrita, mais especificamente.

Desse modo, é preciso esclarecer qual o sentido que a leitura e a escrita assumem neste trabalho.

Escrita é aqui problematizada como um modo de traçar um percurso aprendente ético de forma a se inscrever singularmente no mundo, inscrevendo-o nesse movimento produtivo. Nessa direção, ao traçar linhas de escrita por meio de uma composição entre afetos, conhecimentos, processos de subjetivação, sensações..., um corpo em composição constitui platôs intensivos, no qual as interpretações dos signos e as diferentes leituras que faz dos corpos textuais que compõem um mundo em seu percurso aprendente (impulsionado pela busca de maior esclarecimento) vão produzindo conceitos que se articulam para fazer fluir o sentido que está a vibrar no corpo intensivo, de modo a atribuir significado às experiências vividas, por meio de um processo de mútua afetação entre os corpos (textuais e hominídeos), em uma produção baseada na coautoria – leitura e escrita singular de si e do mundo.

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos -

O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros

Inscribe-se em um diagrama de forças em luta pelo traçado de linhas afetivas na imanência das produções de percursos aprendentes singulares por uma relação ética com a vida, a partir da criação de práticas de linguagens estilísticas, mediante uma experiência inventiva. Simultaneamente, uma potente maquinaria de ensino tenta operar também com uma forma de inscrição, pela adoção de critérios morais, de maneira a determinar um sentido idealizado de ser criança ou docente ou, mesmo, um modo ideal de viver, ensinar e aprender, que tentam estancar o movimento criativo da escrita.

Assim, a escrita envolve simultaneamente muitas máquinas, as quais podem ser agrupadas em duas dimensões do vivente: os fluxos intensivos que fazem o vigor da vida correr por entre as linhas de segmentárias e dos estratos históricos, passagens que forçam a intercepção entre as linhas de vida que se comunicam, seguindo duas direções contrárias, porém coimplicadas (as formas atualizadas e os devires); uma máquina de ensino que, por meio de imagens ilustrativas e representativas prefixadas, busca decalcar, via linguagem, modos de agir, pensar e desejar correspondentes a uma política de subjetivação dominante, em uma época determinada. Por outro lado, a insistência em perseverar no ser, própria do vivo, e a efetuação de sua potência de agir nos impulsionam, por meio de práticas de linguagem singulares, à invenção de escritas estilísticas com linhas de afeto, traçados diferenciais de si-mundo.

No entanto, o traçado de tais linhas exige uma escolha, uma seleção entre os elementos que vão compor a produção do corpo textual.

Nesse sentido, ao se ir compondo, um corpo textual produz uma afecção no corpo que o escreve, de modo que, por meio de tal afecção, a palavra se constitui como afeto, provocando variações intensivas e movimentos no pensamento daquele que escreve (no ato mesmo da escrita).

Escrevemos, pois, com as sensações e as intensidades experimentadas no encontro com as forças do mundo que colocam o pensamento em movimento, impulsionados por signos que encontramos ao acaso nas experiências engendradas na imanência das produções curriculares.

Desse modo, argumentamos: quanto mais alto for o grau de esclarecimento do corpo que compõe um corpo textual, maior a fluidez na composição de um estilo,

uma vez que tal corpo, de posse do esclarecimento das causas que fazem aumentar sua potência de agir no mundo, tende a produzir imagens que possam remetê-lo a essa ação ativa, desprendendo-se necessariamente das imagens preconcebidas. Escrevemos, pois, com as tensões intensivas que o corpo experimenta na articulação de suas relações de composição ativa no mundo, de modo a criar um regime simbólico capaz de fazer passar um sentido novo.

Assim, a escrita envolve duas dimensões da experiência linguística do ser em um mundo, as quais estão determinantemente associadas, porém se distinguem por seus princípios: a dimensão da linguagem como representação, cuja função é ordenar e fazer obedecer, e a dimensão estilística da linguagem, que envolve o problema do sentido que se quer expressar, movendo-nos em direção à criação de um estilo. Esta última se desdobra no acontecimento do sentido que se opera por meio da disjunção inclusiva, na qual tal acontecimento se efetua paradoxalmente na linguagem e no mundo.

O acontecimento está dos dois lados simultaneamente, como aquilo que na linguagem se distingue da proposição, e aquilo que, no mundo, se distingue dos estados de coisas. Constitui-se, pois, em um duplo diferenciante das significações; de outro, das coisas (ZOURABICHILIVI, 2009, p. 16).

Refere-se, assim, à relação entre as dimensões do atual e do virtual, implicando a teoria do signo e do sentido, a teoria do devir. Nessa teoria, proposta por Deleuze, o único caminho capaz de tornar sensíveis as significações é engendrará-las no pensamento.

O processo de atribuição de sentido por meio da interpretação dos signos-fluxos que atravessam as linhas de vida envolve uma variação intensiva, a qual impulsiona um movimento no pensamento que, forçado a pensar tal afeto, desdobra um percurso aprendente na produção de um plano conceitual capaz de fazer passar um sentido novo.

Como já foi dito, para expressar tal sentido que está a emergir faz-se necessário criar um estilo de escrita, de modo a possibilitar a invenção de uma sintaxe que possa dar língua aos sentidos singulares, na fluidez das linhas de afeto.

Tal criação refere-se a uma liberação, na qual o escritor elabora um modo singular de relação com a linguagem (com regras próprias em meio às regras já

determinadas pela sintaxe dominante), estabelecendo ligações rizomáticas entre as palavras e as frases que compõem um corpo textual. São ligações inusitadas entre elementos díspares que produzem ressonâncias entre si, capazes de fazer ouvir e ver por entre elas ruídos, texturas, sonoridades, aromas, sensações que as conectam a outros corpos textuais imagéticos, midiáticos, artísticos, cinematográficos, de modo que o escritor possa escapar da função ordenação imposta pelas palavras de ordem, fazendo ruir as determinações morais que os atos ilocutórios tentam impor aos corpos. *Desse modo o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione* (ZOURABICHILIVI, 2009, p. 17).

A produção textual por meio de um contágio entre diferentes matérias de expressão convida o escritor a compor uma nova língua no interior da própria língua materna, esfacelando-a pelo meio. Tal aventura criacionista produz a reverberação de novos sentidos, em que a palavra escapa do jogo de significação no qual o signo assumiria um caráter substitutivo e associativo que, ao ser rebatido em uma relação binária com o significado, reduziria a palavra à função representacional, vinculando-a à coisa a ser representada. Os movimentos intensivos das linhas de afetos na produção de um corpo textual levam a palavra a liberar-se de tais limites, indo em direção à criação de conceitos.

As primeiras ondas sonoras de sentido geradas no ato enunciativo se propagam, refletindo-se. Assim as palavras percorrem um zigue-zague por todas as direções. Nesse intervalo temporal, o enunciado expresso é afetado por esse movimento rizomático das palavras lançadas ao vento. As vibrações sonoras de sentido produzem aumento de intensidade – uma diferença que permite a introdução de uma variação de sentido.

Seguindo Corazza (2010)³³ ao citar Deleuze (1997, p. 51), consideramos que os conceitos [...] *são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, já que suas bordas não coincidem. Eles nascem de um lance de dados, não compõem um quebra-cabeça. E, todavia, eles ressoam [...]*.

³³ Projeto de pesquisa desenvolvido em oficinas de escrituras, coordenado por Sandra Corazza (UFRGS), responsável pela coordenação perante a CAPES, Carla Rodrigues Gonçalves (Núcleo UFPel), Ester Maria Dreher Heuser (Núcleo Unoeste) e Silas Borges Medeiros (Núcleo UFMT).

Para fazer ressoar um conceito, o escritor passa pela terra desértica, preconceitual e pré-linguística à escrita. Nesse plano, um conceito pode ressoar e somar-se a outro(s), produzindo um plano conceitual, um platô intensivo, por meio das ressonâncias produzidas na articulação entre os conceitos formulados.

Tal movimento de reverberação produz ressonâncias entre os conceitos que compõem um plano; inaugura a diferença a cada repetição ou uma repetição diferencial, por meio da conexão e do deslocamento conceitual. *A criação, nesse sentido, é uma necessidade de efetuação, produzida pelo estancamento do fluxo já conhecido e contínuo: quando algo do fora da linguagem força o descontínuo de uma existência em sua diferenciação* (CORAZZA, 2010, p. 23).

Conceitos que se articulam ilimitadamente, a palavra, de certa forma, impõe limites aos significados que pode expressar. As palavras, a serviço de nomeações e de generalizações do comunicável, sugerem uma compreensão finita da realidade. No entanto, uma escrita intensiva se ocupará de conexões estrangeiras onde a palavra torna-se afeto, fazendo-a transbordar em sua materialidade para inscrever-se na inauguração de uma *língua escapista e inventora de conectores* (CORAZZA, 2010, p.35).

Nessa direção, consideramos que as crianças tendem a operar com a linguagem em um plano pré-linguístico, no qual a sintaxe ainda não está formalizada. No entanto, em tal plano também parecem operar com uma lógica singular de ordenação que criam para fazer emergir os sentidos que estão produzindo para expressar sua relação no mundo, em seus devires.

Assim como os escritores tendem a criar um estilo próprio de relação com a linguagem ao longo de sua experiência escriturística, o que implica criar uma sintaxe diferencial, as crianças também manipulam diferencialmente a linguagem, criando uma sintaxe na dimensão pré-linguística. Chamamos de negativo da sintaxe essa criação sintática na dimensão pré-linguística, que opera ligações entre pontos de singularidades pulsantes, que se articula para criar um enunciado e um campo de visibilidade onde a escrita formal ainda não se efetivou.

Evidentemente, tanto na dimensão representativa como na dimensão estilística que compõem as práticas de linguagem faz-se necessário que se conheçam os elementos básicos da escrita: as letras, as palavras, suas relações,

inclusive as formas sintáticas dominantes. No entanto, o modo como acessamos tal tecnologia simbólica já nos indica a direção do percurso escriturístico que vamos traçar, pois, se tais ferramentas são tomadas de modo absoluto, restritivo, em obediência incondicional às regras e interdições impostas por um rigoroso sistema linguístico, vinculado a um regime de significação dado, abstratamente descolado dos processos de produção subjetiva e das dimensões da arte, as possibilidades de manipulação estilística das palavras-afetos ficam bastante reduzidas, produzindo um constrangimento na produção de um pensamento inventivo.

É o caso da literatura e da poesia quando utilizadas como dispositivos de aprendizagem do código formal, destituindo desses corpos textuais a potência da força intensiva de produção de redes de afectos capazes de irromper devires.

Por outro lado, se investimos nos modos singulares de produção de regimes simbólicos diferenciais instaurados pelas crianças em sua manipulação com as palavras em diferentes regimes de significância, criando novas palavras, operando junções inusitadas, produzindo ressonâncias entre elementos de diferentes dimensões, passamos a explorar uma poética afetiva na produção de um corpo textual.

É um artifício escriturístico intensivo e expressivo no qual uma frase, ao remeter a outra de modo desassociado, discordante e divergente, por meio de operações inusitadas de prolongamentos, extensões, contrações, simultaneidades, coexistência de contrários e composições de matérias de natureza dessemelhantes (palavras que se apresentam como um som, uma tonalidade, um gesto, um movimento, ou mesmo grafadas imóveis em uma folha de papel), produz uma escrita estilística. Assim, o corpo textual ganha vida na relação com o corpo homínideo e nos impulsiona a pensar.

É uma poética afetiva textual que se estende em meio aos movimentos escriturísticos criando novos ritmos, pela passagem de curvas melódicas, que traçam por entre as palavras efeitos de divergência, introduzindo um movimento no pensamento. Ação inventiva que se constitui numa resistência aos constrangimentos operados no pensamento, os quais buscam obstruir os fluxos dos traçados escriturísticos singulares por meio da afirmação de uma pseudonecessidade de repetição, em que a escrita se restringe à descrição de um mundo tomado como dado e cirurgicamente separado da dimensão de produção subjetiva. A necessidade

que move a atividade escriturística intensiva se direciona na afirmação da vida, como processo de diferenciação, constituindo novas subjetividades desejanças.

Tal vitalidade implica a composição de um corpo textual complexo e intrigante que se constitui a partir de figuras estranhas, inesperadas ou inusitadas que nos podem surpreender por meio da produção de efeitos de surpresa, espanto ou mesmo estranhamentos, remetendo-nos às ligações que estamos a estabelecer com as forças do plano virtual. Escreve-se, assim, com os estados inéditos que experimentamos quando do atravessamento de processos de diferenciação.

Assim podemos dizer que são os efeitos das afecções experimentadas pelo corpo que conduzem os movimentos de produção escriturística, as quais se criaram nos movimentos do pensamento arrombados por força dos signos, arrombamento que nos impõe a necessidade de traçar modos singulares de inscrição.

A força do texto coloca-se na qualidade de ter sido impulsionada pelo movimento do pensamento. Ao escrever, trazemos notícias das forças que incidiram sobre o corpo próprio e das deformações nele operadas. Podemos dizer assim que a escrita se move em função de um afeto experimentado no corpo. No entanto, ao traçar as linhas que possibilitaram a expressão dos movimentos intensivos experimentados anteriormente pelo corpo sensível, volta a afetar o pensamento, produzindo uma ampliação na escuta a essas reverberações: [...] *é como uma película impermeável que possibilita mergulhar no estranhamento e explorar suas potências com mais coragem e rigor* (ROLNIK, 1993, 248).

É um modo estilístico de operar com a escrita, de forma que ela nos possa permitir uma passagem entre os planos do vivido, explorando as forças do plano invisível das margens fronteiriças do real. As palavras, nessa perspectiva, permitem um exercício ativo do pensamento, que busca trazer à visibilidade partículas singulares que compõem a região do impalpável e do indiscernível, atividade que, por meio das palavras, possibilita o traçado de linhas de afeto que podem desencadear devires. *Nessa aventura escriturística encarna-se um devir-outro do ser* (ROLNIK, 1993, p. 250), pois escrever é esculpir com palavras

[...] a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo, que neste caso é o da escrita, e o que se escreve não existe senão como verdade do tempo [...]. Escrever é como fazer letra para a música do tempo; e é esta música, sempre singular, que nos indica a direção da letra, que

seleciona as palavras que transmitem o mais exatamente possível seus tons, seus timbres, suas intensidades (ROLNIK, 1993, p. 250).

1.1 *Como se dá esse tempo melódico na escrita?*

Nos movimentos escriturísticos impulsionados pela forma de uma afecção experimentada anteriormente no corpo, mas que produz movimentos no pensamento, as linhas traçadas vão compondo-se de forma rizomática por combinações, agenciamentos, composições que surgem ao acaso dos encontros, acompanhando o movimento de desmanchamento de mundo e de composições de outras territorialidades. Desse modo, não se processam em uma sequência linear em um tempo cronológico. As palavras vão compondo-se por saltos, paradas, movimentos de zigue-zague orientados por diferentes lógicas temporais: podemos dizer que uma escrita se compõe por uma genealogia, se ela trata de acompanhar e relatar o processo de constituição de um modo singular de atribuição de sentido.

Pode tentar assumir uma lógica da gênese do próprio tempo, na medida em que são as linhas do tempo que se abrem, em direções múltiplas e imprevisíveis, por meio das quais uma realidade se produz. Pode-se dizer que esse tempo na escrita assume uma lógica da heterogênesse, se considerarmos que a diferenciação se produz como efeito das composições que vão se formando, disparando um devir (ROLNIK, 1993, p. 248).

Em outras palavras, os devires que experimentamos nos encontros com as obras textuais ou que produzimos na tessitura de um corpo escriturístico são sempre impulsionados pela emergência da diferenciação.

É nesse sentido que o traçado de linhas estilísticas se refere a uma experiência temporal para além-aquém do tempo cronológico e sequencialmente marcado. Trata-se de uma experiência de escrita que nos desloca da produção de imagens representativas e narrativas lineares para nos colocar em relação com os estados inéditos que impulsionam nosso pensamento na produção de um conceito.

Afirmamos uma escrita intensiva de si e de mundo que se produz pelas afecções experimentadas no corpo, mas, ao investirmos em uma produção escrita, também estamos a afetar-nos por meio de nossas próprias produções.

São essas memórias das marcas e dos estados inéditos que nos vinculam à necessidade imanente de produção de um texto escrito, que nos forçam a conhecer os instrumentos de uma tecnologia de escrita que possamos manipular na produção de um estilo.

Das obstruções...

No entanto, consideramos que, no contexto escolar, há uma tentativa de dissociação entre os processos de produção de corpos textuais e os processos de subjetivação, artifício didático-metodológico no qual a escrita passa a ser conduzida por procedimentos técnicos, tomados como puros e assépticos, que tendem a produzir dificuldade no uso e compreensão da linguagem.

Nessa direção, o problema não se refere a uma questão sensório-intelectual, vinculada a uma dificuldade de pensamento que se articula com os processos aprendentes, como muitos querem nos fazer crer, mas envolve uma questão vital, pois a tentativa de dissociação entre a linguagem e a vida ou entre a expressão do sentido e os processos de subjetivação produz um estancamento capaz de emperrar uma máquina aprendente. Tal dissociação tende a impedir os movimentos de inscrições singulares no contexto educativo e na vida, de modo que opera um constrangimento no movimento do pensamento ou dos modos de expressão linguística que produzimos para fazer circular os enunciados que emergem de um complexo processo de produção do pensamento inventivo.

Conjecturamos que são essas obstruções que nos têm conduzido a uma dificuldade de manipulação das práticas de linguagem capazes, de modo que a abstração e a generalização da linguagem por meio das práticas didático-metodológicas, em que a palavra atua como representação do real, tendem a restringir as possibilidades de criação escriturística, não por uma pretensa *dificuldade de aprendizagem*, mas pelas obstruções que a máquina de ensino tem produzido na complexa engrenagem que constitui uma máquina desejan-te. A dificuldade a que nos referimos coloca-se na obstrução dos canais de passagem do desejo, no bloqueamento das linhas de afeto e na tentativa de estancar os processos de diferenciação desencadeados pelos corpos aprendentes em seus

devires, pois a escrita e a leitura envolvem um movimento no pensamento que, por meio das afecções, articula rizomaticamente palavras, imagens, texturas, aromas, afetos, sons, corpos, sensações, tendendo a buscar expressar linguisticamente, por meio de tais composições, as conexões inusitadas que um corpo pode estabelecer a partir da leitura intensiva de diferentes corpos textuais. Esse pensamento só poderá efetuar-se como expressão do sentido que está a vibrar nos corpos intensivos em via de composição, por meio de uma imagem diferencial.

Assim, um texto (ouvido) lido ganha sentido no momento em que o ouvinte/leitor atribui um significado às conexões inusitadas e ligações singulares que estabelece com a composição de palavras-imagens-afetos em relação, leitura como um modo singular de relação intensiva com diferentes textualidades que, por efeito de ressonância, mútua-afetação e coautoria, se articulam na produção de sentido.

Em um momento de leitura de histórias, a figura do Beleléu agenciou-se ao corpo de uma criança causando sensações de medo e pavor, expressas em seu rosto que se desfigurava pelas forças que estavam a incidir por meio das palavras-afetos experimentadas no encontro com o corpo textual, afetos que tornaram a leitura uma afecção entre os corpos (o corpo do menino e o corpo textual), fazendo passar uma diferença capaz de produzir uma variação intensiva no pequeno aprendiz. No entanto, podemos considerar que o corpo do menino, afetado pelas imagens confusas que se configuravam por força das ilusões da consciência, sem atingir a compreensão das causas do medo experimentado no encontro com o corpo textual, a este se acoplou por movimentos de assombreamentos que o aprisionavam ao medo que a imagem do Beleléu expressava. Assim, o texto literário assumia a função de escravizar um corpo sob o signo apaixonado do medo, restringindo o movimento do pensamento ao invés de liberá-lo.

É certo que não temos como saber quais os signos que vão afetar positivamente um corpo. Não temos como prever ou controlar tal experimentação intensiva. No entanto, sabemos que imagens deveras representativas e figurativas rebatidas por valores morais, que atuam nos movimentos educativos sob o regime da obediência, do medo, da submissão e da subserviência, tendem a restringer o pensamento, assim como imagens preconcebidas, vinculadas a mundos idealizados e romantizados, tendem a confortar nosso pensamento acomodando-o em um

senderitarismo, por meio das associações diretas e as percepções objetivas que são capazes de desencadear.

Desse modo, as palavras-afetos, sempre portadoras de mundos muito mais amplos, não se constituem por si sós na potência de produção do pensamento inventivo. Atuam muito frequentemente no constrangimento de tal dimensão, fazendo-nos crer que os processos de aprendizagem da linguagem se restringem à dimensão recognitiva do pensamento.

Por outro lado, os signos da arte, por se comporem pela aglutinação de um complexo corpo de sensações, que não encontra rebatimento em um plano de representação, podem vir a produzir um movimento intenso no pensamento, que se vê forçado a pensar fora de seus gonzos.

2 Leituras intensivas

Tomamos a leitura como uma prática concreta. Como qualquer atividade cognitiva, envolve ordenações sensório-motoras específicas dos olhos, da cabeça, das mãos... No entanto, a prática da leitura não se restringe aos movimentos observáveis do corpo, nem apenas aciona regras ou formas cognitivas, ainda que se considere que estas foram construídas ao longo de uma história de acoplamentos.

A atividade de leitura envolve, para além de um plano das formas, uma atividade molecular engendrada pelas sensações, afetos e devires. A leitura pode envolver um processo de transformação das formas e regras cognitivas, na medida em que é atravessada por forças e fluxos que dela se desprendem desencadeando um processo de aprendizagem.

A ação molecular que envolve o ato de compartilhar, por meio da leitura, imagens inusitadas que se vão compondo no ato de ler, é invisível, perceptível apenas por vestígios e sinais: uma atenção concentrada, um brilho nos olhos, uma expressão de cumplicidade, entusiasmo ou de medo, entre outros. São agitações moleculares que se constituem como pistas das intensidades que atravessam os corpos, mesmo que estes se mantenham imóveis.

A prática da leitura nas *rodas de conversas* instaura uma rede de afetos. O conceito de afecto descreve a experiência que temos diante de uma obra de arte. A obra de arte é [...] *um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 213). Os perceptos, no entanto, não se referem às percepções, pois não dependem do sujeito que as experimentam nem mesmo de objetos de referência. Da mesma forma, os afectos não revelam sentimentos ou afecções. Eles têm um lugar em nós, atravessam-nos, mas não nos pertencem. Uma obra literária existe em si, independente do escritor que o concebeu ou do leitor que nele faz percorrer intensidades. Constitui-se como um bloco de sensações feito de uma matéria que se torna expressiva: as palavras que compõem um estilo. O estilo cria um bloco de sensações que atravessa percepções e sentimentos e irrompe devires. A arte é, pois, a linguagem das sensações, arte em que o escritor se serve de palavras para, através delas, introduzir sensações (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008).

Assim, nas rodas de leitura de obras literárias experimentadas pelas crianças nas *rodas de conversa*, as palavras adquirem uma dimensão de força e de intensidade. Uma professora entra intensivamente em um bloco de devir com *Catarina Cata-treco* para dele extrair sensações capazes de fazer irromper o devir de um modo singular de relação literária cênica com as crianças. Estas passam a compor com seus corpos instalações que possam criar personagens capazes de dar passagem para a fluidez intensiva de um modo de experimentar as intensidades, sensações e afecções que se desprendem do texto literário e ganham vida na exploração intensiva dos meios educativos.

A linguagem, neste caso, não se restringe ao plano das formas e regras, nem as leituras ao texto escrito. Mergulha num plano não linguístico onde as palavras adquirem força e intensidade, podendo ser *escritas* por uma linha sonora, um fio de cor, um traço facial, um movimento produzido por um corpo ainda que imóvel. O *caráter sonoro da fala cotidiana é um campo privilegiado para colocar em variação a linguagem, quebrando as palavras, rachando-as até romper com seu sentido habitual* (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 257).

Nesse sentido, na composição da fala cotidiana faz diferença a entonação, o ritmo, a velocidade e a altura, mas também a forma e o brilho no olhar, a expressão facial, afectos e perceptos, que podem fazer variar o resultado do que é dito

(inclusive deixando em suspenso a condição de entendimento preciso sobre o que se quer dizer) – bifurcação do sentido, quebra da monotonia enunciativa e da redundância.

É todo um conjunto de agenciamentos que compõe um enunciado diferencial. O que se quer afirmar com isso é que o som da fala, a cor das tintas, o movimento do corpo, as palavras são plenos modos de molecularização que fazem passar as intensidades de uma dimensão real, mas virtual, da vida.

Nas *rodas de conversas*, uma professora, ao contar uma história de um livro de literatura, ou mesmo uma criança, ao fabular uma narrativa de uma história inventada, adotam certa entonação: seus olhos brilham, elas riem, de repente ficam sérias, comentam uma passagem, saboreiam palavras, fazem suspense para criar um clima de terror, empolgam-se. Essa leitura ou contação funciona como um atrator de afectos capaz de fazer irromper devires. Lendo ou contando, dispensam as regras, a ordem, o controle. Deslizam pelo texto lido/criado orientadas pela exploração intensiva dos meios. Fazem uma convocação afectiva. Criam um corpo mais amplo e mais potente por meio das relações de composição que se estabelecem no ato da leitura/contação. Instalam por meio da voz uma rede complexa que multiplica e expande as relações entre os corpos envolvidos na composição. Os afectos atravessam as relações entre as pessoas e os livros, ampliando as relações com o texto – propagação de afectos alegres, ressonâncias.

O texto emerge como uma composição intensiva de palavras, afectos, perceptos, intensidades, sensações. O texto não se restringe, pois, às palavras ou à matéria de um livro. Compomos textos com o corpo nos processos educativos que envolvem atividades corporais (como as rodas de capoeiras); compomos textos com as tintas que se espalham no papel nas atividades de arte; compomos textos quando exploramos os sons do corpo e/ou de instrumentos musicais; também compomos textos na execução coletiva de uma receita culinária. Os textos são compostos e circulam pelas diferentes experiências educativas engendradas nos Centros de Educação Infantil. Frequentemente, envolvem movimentos corporais, palavras, balbucios, gestos, sons... Envolvem sempre uma composição, a produção de um roteiro no ato da realização.

Ler com o corpo, cantar com as mãos, dançar com as palavras, gíngar com o olhar, pintar com a boca... disjunções produtivas, repetições diferenciais que fazem

circular afectos em múltiplos níveis. Cada um que entra em relação com o texto produzido o lê a partir de suas próprias referências.

Destaque-se que a circulação de afectos em vários planos surge como fundamental característica das experiências educativas engendradas pelos corpos aprendentes em suas explorações intensivas dos meios educativos. As rodas de leitura, as rodas de capoeira, as invenções de Catarina Cata-treco, as fabulações do hipopótamo que tem alergia à magia, os devaneios das crianças podem instaurar uma *rede de afectos* (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008) que se constitui como movimentos de saídas, linhas de fuga, escape às normatizações, que buscam, pela operação de constrangimento de fluxos inventivos, estancar o movimento do pensamento.

Buscamos em uma experiência formativa pistas para a problematização dos modos como as práticas de linguagem são experimentadas nos Centros de Educação Infantil.

Uma professora propõe uma atividade para um grupo de professoras da Educação Infantil como elemento de referência para o trabalho com as crianças desse nível de ensino. Propõe a produção de movimentos singulares a partir do relato de situações do cotidiano. Ao narrar sobre uma temática escolhida, propõe que as professoras manifestem com movimentos corporais o acontecimento apresentado no ato da narrativa. Explora a improvisação. Ao final da narrativa, propõe a recuperação da memória dos movimentos para relembrar objetivamente a situação narrada. A partir da lembrança objetiva da memória, compõe uma sequência de movimentos corporais que possam narrar a situação vivenciada. A professora coloca uma música e *costura* a sequência de movimentos manifestados, compondo um texto-dança. Solicita que as participantes registrem o texto criado pelos movimentos corporais utilizando outra forma de linguagem.

Essa experiência de produção textual constitui-se como uma produção coletiva baseada na improvisação da multiplicidade de modos singulares de manifestação, mas ainda não se configura como uma experiência textual inventiva. O acontecimento da linguagem na produção textual corporal se dá quando um corpo, de posse de sua potência de agir, *quebra* a sequência repetida como mesmo e, por meio da introdução de um ato criativo dessemelhante, expressa um sentido diferencial de sua relação com as forças do mundo.

Ao perguntar sobre o que se passou, uma participante diz que vivenciou uma aula diferente de Educação Física. Outra afirma que fez a leitura de uma aula de música na qual o corpo foi o principal instrumento. Outra diz que se tratava de uma produção textual.

Assim sendo, o acontecimento da leitura e da escrita, em função de seu caráter rizomático, em que linhas de afeto traçam os percursos da atualização de um sentido que se compõe pela articulação entre uma multiplicidade de imagens textuais, midiáticas e artísticas, abre-se em um universo de sentidos: rascunhos, velocidades, conexões, intensidades, singularização. Não mais um ponto de partida, um desenvolvimento de etapas subsequentes com um ponto final decretando a chegada a um porto seguro, mas fluxos de passagens com velocidades, conexões, intensidades, singularização, que desenham relevos de um percurso escriturístico e ético de um si-mundo; linhas molares, moleculares e linhas de fuga que se interceptam decretando o ritmo da fluidez intensiva e os pontos de parada ou estriamentos necessários à formalização de uma aprendizagem.

O acontecimento da leitura e da escrita rascunha sobre as aprendizagens intensivas desdobradas nos encontros, por meio do arrombamento dos signos-fluxos, que implica um movimento do pensamento, fazendo cessar o impulso de repetição do mesmo

. O traçado de palavras-afetos interroga a linguagem pelo meio, fazendo-a gaguejar. Ao gaguejar, nas dobras e redobras do pensamento instaura processos de produção subjetiva modulando a paisagem psicossocial.

Nessa experimentação escriturística, a palavra-afeto conecta-se a sons, texturas, imagens, fluxos, sensações que forçam o movimento no pensamento, movimento que opera uma desobstrução naquilo que impede o estabelecimento de outros modos de relação, de outras aprendizagens e de outras formas de expressão.

Enfim, um modo de produção textual que possa fazer saltar do sítio sombreado de velhas árvores conhecidas do Éden (representacional) em direção à massa disforme da imaginação, por onde brotam desertos, saqueadores, combates, festas dionisiacas e intensidades que não se submetem ao impedimento cognitivo, mas que inauguram novas formas de "ler-escrever" (CORAZZA, 2010, 25).

Os corpos aprendentes deslizam simultaneamente em direções diversas, sobre a superfície de aderência da produção curricular, imanentes em suas viagens, ultrapassando a dimensão atual, em via de explorar os devires que a arrombam. É escrita capaz de manipular partículas pré-linguísticas, pré-subjetivas, pré-desejantes, próprias de uma dimensão virtual, no desenho colorido de seus traçados rizomáticos, de modo a explorar os meios intensivos em toda a sua extensão, seguindo as linhas de afeto.

PARTE IV

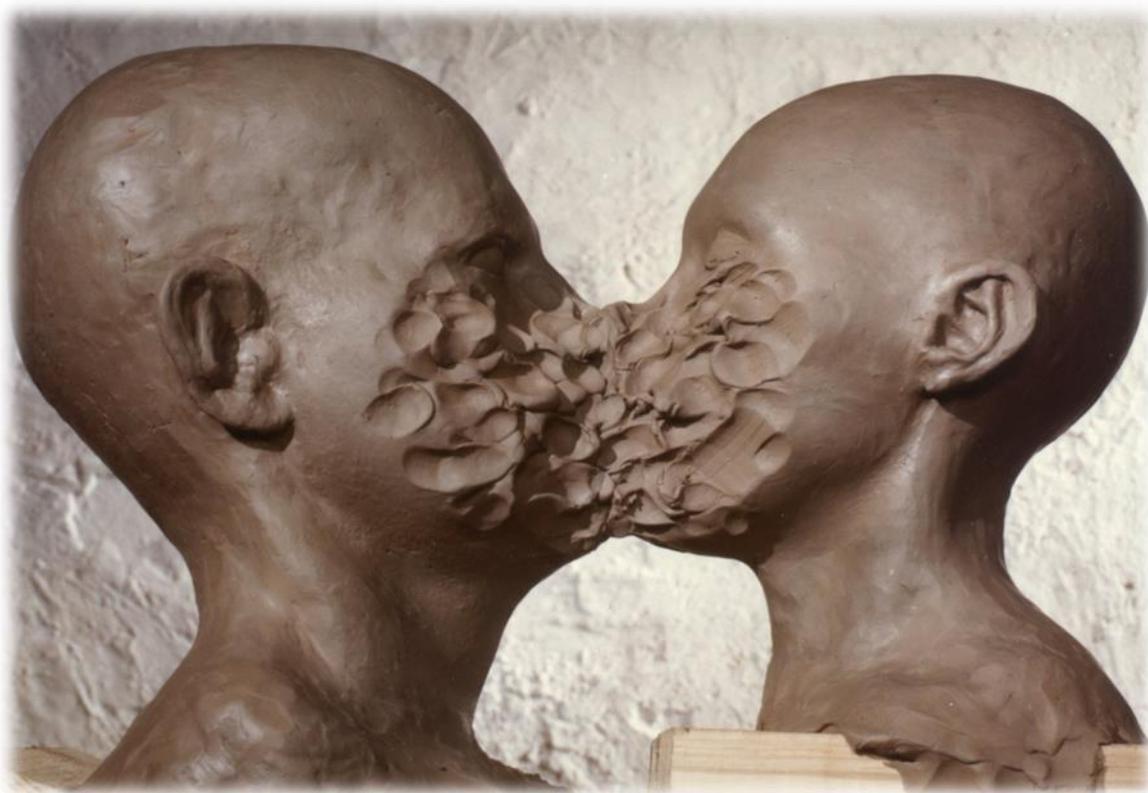


Figura 10 - Dimensions of dialogue (Escultura em argila).
Jan Svankmajer (1989).

XI PEGAR MOSCA NO HOSPÍCIO PARA DAR BANHO NELAS

Nesta seção, por intercessão com os Irmãos Quay (1987), buscamos problematizar como as variações enunciativas e as práticas linguísticas diferenciais implicam desdobramentos formativos outros, conceituados a partir da afirmação produtiva da diferença.

Considerando-se que o ato de formar se relaciona com a busca pelo mais útil e necessário para composição e manutenção das características específicas que compõem um corpo, tanto quanto pela tentativa de expandir a potência desse corpo, desenvolvem-se nessa aventura cinematográfica, com seus signos-fluxos emitidos por imagens tempo, análises das potências diferenciais desprendidas dos processos educativos, nos quais as professoras, ao instaurarem uma composição docente, buscam pontos de interseção outros em relação aos múltiplos sentidos esboçados para a atividade que realizam, de modo a tentar ampliar a conexão entre elas na

produção de noções comuns mais específicas. Nessa direção, argumentamos que as professoras, ao desenvolverem suas atividades docentes, problematizam o vivido, procurando com seus pares produzir atos enunciativos, a fim de elaborarem, no pensamento, sentidos para as experiências singulares desdobradas no encontro com as crianças. Tal realidade se dá, em especial, quando se veem convocadas a entrar em relação intensiva com a diferença que atravessa os corpos em suas variações.

Ao enunciarem com seus pares o encontro intensivo com outrem e os sentidos que são capazes de elaborar sobre tal experiência, criam um campo problemático acerca da atividade que desenvolvem. Com Deleuze e Guattari (1997, p. 28), consideramos que [...] *outrem aparece aqui como um mundo possível* [...]. *Esse mundo possível não é real, ou não o é ainda, e, todavia não deixa de existir: é um expressado que só existe em sua expressão* [...]. Assim, outrem é tomado como um mundo sensível que se expressa no real por atos enunciativos, cuja base material pode ser a fala, a escrita ou as produções imagéticas. O ato enunciativo busca expressar a conexão com outrem, de modo a produzir uma avaliação ética sobre as experimentações educativas desenroladas, ética que diz respeito à experimentação das composições que se ordenam pelo aumento da potência de um corpo, ou seja, uma avaliação sobre o que é útil e necessário para manter e ampliar as relações características desse corpo (ESPINOSA, 1992). Assim, *Alice vai ao Cinema 2* busca expressar as relações de produção entre os corpos aprendentes que, impulsionados por forças desprendidas do encontro com outrem, produzem sentidos diferenciais para o processo educativo.

1 Alice vai ao Cinema 2

Em exibição, o curta de animação *O Gabinete de Jan Svankmajer* (THE CABINET..., 1987), produzido pelos Irmãos Quay. Na intercessão com tal obra imagética, Alice entra em uma relação intensiva com os signos-fluxos da arte, compostos por sensações que se constituem pela aglutinação de partículas extraídas de uma relação com as forças do mundo. Tal produção cinematográfica faz passar a busca por um esclarecimento que, em princípio, envolve a necessidade

inadiável de criar noções comuns mais específicas entre os corpos ou um plano conceitual.

Assim, os Irmãos Quay, mediante a intercessão com Jan Svankmajer (1987), que aqui assume o papel de mestre das artes, associado à imagem de um docente em seus devires artistas, traçam linhas intensivas de um percurso aprendente que envolve uma via de dupla direção, na qual, simultaneamente, um pequeno aprendiz e um mestre docente traçam linhas que desenham um percurso de aprendizagem na composição de modos singulares de ação/intervenção educativa.

Em tal composição docente, por intermédio da arte, Jan, o mestre dos signos, cria uma relação estilística com o pequeno aprendiz, de modo a expressar, por meio de enunciados e visibilidades diferenciais, um sentido novo para a relação ensinar e aprender, dando-nos indícios sobre os modos de intervenção possíveis em um plano educativo orientado pela composição estilística de linhas de vida e de uma aprendizagem expressiva.

Alice fica impressionada com o que vê: a produção aprendente e poética que fabula sobre a conquista do esclarecimento em um mundo sombrio, percurso que se efetiva pelo acontecimento da diferença que impõe a busca por uma composição corporal mais ampla e potente. Assim, segundo a interpretação de signos que orienta essa escrita, as imagens cinematográficas que compõem o curta, ao tratarem da conquista da liberdade de ação ativa em um mundo dominado pelo regime das paixões, mostram-nos que tal conquista se dá na relação (conforme empreendimentos aprendentes) que ora se revela em seu caráter duplo e simultâneo. Por efeitos de ressonâncias e propagação, ajudam-nos a formular pontos de vista diferenciais acerca dos movimentos investigativos nessa intercessão com os afetos experimentados nos processos educativos, a partir dos devires dos corpos aprendentes.

É um processo que se constitui na passagem no espaçotempo entre o ensinar e o aprender, ou seja, entre os movimentos intensivos experimentados pelos corpos aprendentes em seus devires-crianças, que buscam por traçar noções comuns cada vez mais específicas e adequadas diante da posse de um grau mais amplo de esclarecimento. Trata ainda da afirmação da positividade dos processos de diferenciação nas relações educativas.

O curta metragem *O Gabinete de Jan Svankmajer* é utilizado aqui como recurso interpretativo dos signos que têm desencadeado um movimento no pensamento investigativo capaz de elaborar, de forma mais precisa, por meio de uma relação intensiva com as imagens fílmicas, em um tempo duração, acerca do devir-artista dos corpos aprendentes, no traçado estilístico de linhas de vida, a composição de um estilo de ser e atuar na docência orientado por uma composição artística: a vida e a docência como uma obra de arte (o currículo, a formação e a escrita como artifícios de expressão que envolvem aspectos da clínica e da crítica), constituindo-se como o foco de interesse desta seção, de modo a aprofundar as análises até aqui desenvolvidas sobre a produção escriturística dos corpos aprendentes em seus devires, em meio às produções languageiras desencadeadas por entre as agitações curriculares.

Os pinos estão soltos, uma potente maquinaria de ensino encontra-se emperrada. Desse modo, não é capaz de fazer fluir os processos aprendentes que tentam desdobrar-se no tocante à aprendizagem da linguagem escrita.

Alice entra em relação com Jan Svankmajer por intermédio dos Irmãos Quay a fim de buscar, nas agitações microcurriculares que estão a desobstruir tais canais de passagem, elementos para compor um pensamento outro acerca dos processos que envolvem a produção de práticas escriturísticas. Isso exige a compreensão dos mecanismos e das engrenagens (princípios) que fazem os fluxos intensivos fluírem a partir do pleno funcionamento de uma máquina desejante singular que possa efetuar e ampliar a potência de um corpo para agir no mundo.

Sugestivamente, tal experimentação se expressa nessas linhas escriturísticas por uma associação (não direta) ao desdobramento de outra experimentação, que se efetiva em Jan Svankmajer (*THE CABINET...*, 1987), personagem que, assim como Hugo Cabret (*A INVENÇÃO...*, 2011), trabalha exaustivamente, por meio da produção cinematográfica, na composição de signos de arte que possam colocar em relação as forças em luta, de modo a deixar emergir um sentido outro que esteja a vibrar por entre os corpos, desemperrando uma maquinaria aprendente que se encontra obstruída. Desse modo, todo empenho coloca-se na tentativa de desobstrução das máquinas aprendentes, um modo singular de estabelecer relação de significação/processos de subjetivação e produção de mundos.

Para tanto, utiliza-se de *ferramentas de desenho* – o traçado de linhas estilísticas –, capazes de criar novos campos de visibilidades e atos enunciativos, que evidenciem que o processo aprendente envolve a mútua afetação entre os corpos em seus devires, os quais, quando em composição, constituem uma experiência educativa singular que esboça múltiplos sentidos para *o ensinar e o aprender* como dimensões coimplicadas dos percursos aprendentes desdobrados.

Desse modo, Jan se agencia com um visitante inesperado para tentar desdobrar um processo aprendente, em que possa liberar-se do regime das paixões e conquistar maior esclarecimento sobre as causas das composições de seu corpo, passando a agir ativamente na criação ética de um mundo, desencadeando um processo aprendente singular que se desdobra pelo acontecimento da diferença que emerge na relação com o pequeno visitante e os meios intensivos e extensivos que explora simultaneamente. Tal afecção se coloca por meio da emissão de signos que desestabilizam as relações características do mestre e do aprendiz, que se veem forçados a pensar os afetos e sensações que experimentam.

1.1 *Das imagens fílmicas em um tempo-duração*

Em um cenário obscuro e sombrio, dominado predominantemente pelas ilusões apaixonadas, as personagens em composição investigam sobre *a poesia das sombras*, por meio da manipulação de jogos de luz, cores e efeitos de luminosidade, produzindo signos de arte, produção sustentada por um controle de cores e texturas, bem como por uma técnica apurada na escolha e na realização de complexos movimentos de câmera e passagens de foco, em ambientes surrealistas e densos, sem preocupação com detalhes narrativos. Assim, por meio do traçado estilístico de percursos aprendentes, relatam sobre a produção e expressão de sentidos singulares para a condição educativa. O gabinete se constitui, pois, como uma espécie de ateliê de arte, onde os movimentos intensivos se desdobram na produção de um estilo, por meio de imagens fílmicas, em um tempo duração, estilo que exige a manipulação, a experimentação e a criação de signos da arte, desviando-se de uma percepção mais objetivista do mundo, visão frequentemente apoiada nas ilusões apaixonadas da consciência.

A desobstrução da máquina aprendente inicia-se pela introdução da sensação na matéria que obstrui o funcionamento dessa complexa engrenagem, desbloqueando-a, para que esta possa instaurar uma experimentação desejante em torno da manipulação de elementos linguísticos capazes de expressar uma relação diferencial que emerge da ligação entre o pensamento e o desejo. A partir de tal desbloqueamento, a máquina escriturística, com seus braços-compassos, passa a traçar o desenho de uma experiência de mútua afetação na produção simultânea e coimplicada de percursos aprendentes singulares.

Lápis, cores, sons, penas, borrachas, mapas e artifícios linguísticos são os elementos que tal corpo utiliza para tentar traçar uma cartografia dos movimentos do desejo e do pensamento na direção de uma composição ética de si-mundo, por meio de um processo aprendente de um corpo em composição.

Para imprimir tal investimento, Jan agencia-se ao pintor italiano Giuseppe Arcimboldo, a partir da obra *As quatro estações*³⁴. Arcimboldo não pinta propriamente as coisas, mas uma relação diferencial que estabelece entre as coisas para produzir um sentido singular. Desse modo, um traço pode, sim, equivaler a uma letra. É como um dicionário de imagens, mas não imagens representativas, figurativas ou ilustrativas, em que a palavra se refere à coisa ou pretende substituí-la. Elas estabelecem uma relação sempre inusitada entre elementos heterogêneos, de tal modo que uma concha vale por uma orelha, um cardume se transforma no fluxo da água de um rio, o fogo se transforma em cabeça flamejante... Frutos, pêssegos, peras, cerejas, framboesas e espigas traduzem uma sensação experimentada em um verão. Assim, utiliza-se de artifícios linguísticos (repetição de uma palavra fazendo-a mudar de sentido) para rachar com a linguagem pelo meio a partir da dimensão de uma pintura.

Tal intercessão se estabelece para afirmar que o ser se constitui como a expressão de um modo singular de toda natureza, de forma a expressar os sentidos que, a cada vez, um corpo em composição é capaz de elaborar em suas relações com as forças do mundo mediante um complexo de sensações, via signos da arte; variações que exigem a produção de uma nova língua que se produz estilisticamente pela composição de diferentes referências artísticas (um som, uma

³⁴ As Quatro Estações: Outono (1573), pintura de Giuseppe Arcimboldo.

pintura, uma palavra que ziguezagueia por entre as frases, imagens cinematográficas...), que vai ligando tudo a qualquer coisa, de um modo criancieiro de deslizar pela superfície de aderência do vivido.

Por efeitos de ressonâncias, esses modos de produção de signos de arte nos deixam ver que um estilo docente, ou a composição de um percurso aprendente, envolve experiências escriturísticas, em que os corpos se utilizam do traçado de linhas de escrita para *tratar* as marcas que tendem a produzir estados de enfraquecimento em relação à potência de ação ativa no mundo. É que a escrita, como instrumento do pensamento, afeta o corpo escriturístico e o corpo que se inscreve, penetrando nessas zonas de intoxicação e envenenamentos, atuando por meio de tal afecção como um antídoto (ROLNIK, 1993). Ao inscrever-se, o corpo sente a potência revigorada por meio da ampliação do plano de inscrição, que se alarga por força dos sentidos que vão emergindo na produção escriturística.

Assim, as linhas de escrita traçadas pelas professoras nos movimentos investigativos servem de tratamento temporário para a intoxicação e o adoecimento causados por modos de operar com a política educacional, que tende a desenvolver uma relação de submissão e subserviência, de tal modo que os mestres docentes veem seu pensamento constrangido por movimentos formativos prescritivos, tanto quanto a escrita como tratamento para o desânimo causado pela falta de investimentos das políticas de governo nos processos educativos, entre eles a valorização efetiva do profissional docente.

Por meio do tratamento das marcas-feridas mediante o investimento em produções escriturísticas, abre-se um plano de composição em que os processos formativos se constituem por meio da coprodução. Ademais, opera-se como um modo de experimentar as decepções e buscar composições que os corpos dos pequenos aprendizes experimentam no traçado de seus percursos aprendentes, no tocante à linguagem escrita.

É um processo de produção de pensamento diferencial que, por meio da linguagem, via acontecimento de uma aprendizagem inventiva, que se realiza por efeitos de contágios, ressonâncias e coimplicações, envolve composições inusitadas que um corpo possa ser capaz de estabelecer por meio de uma produção escriturística.

Neste caso mais específico, a escrita flui por meio de uma relação com imagens cinematográficas, efeitos especiais de cor, luz e sombra, imagens extraordinárias que se enlaçam e emergem nos movimentos rizomáticos por entre as letras/palavras para expressar, por meio de um texto escrito, a interpretação dos afetos e sensações experimentados pela afecção do pensamento.

Desse modo, as ideias ou os sentidos que estamos a atribuir à vida são vinculados pela composição entre diferentes dimensões da linguagem e por várias áreas do conhecimento que buscam por modos diferenciais de expressão, o que implica que a interpretação de um texto lido ou a produção de uma ideia por meio de um texto escrito exigem muito mais do que o conhecimento em torno das relações entre o fonema, a letra, a palavra e as regras sintáticas. Exigem a necessidade imanente de nos abirmos ao enunciado ou a um entendimento sobre o funcionamento das diferentes maquinarias e das linhas de vida que as estruturam e que envolvem uma dimensão sensível do vivo. Para operar tal abertura, é necessária a introdução da sensação na matéria, de modo a compreendermos o funcionamento dessas complexas engrenagens.

O que pode estar a introduzir a sensação nas abordagens educativas em torno da leitura e da escrita? Como se dá um processo aprendente a partir de tal experiência sensível?

1.2 *Uma visita inesperada*

As forças do mundo via luminosidade néon, traçadas por linhas coloridas de afetos, assombram os limites que conformam uma maneira atualizada de ser, produzindo efeitos de luz naquele ambiente sombrio. A partir desse recurso, os *Irmãos Quay* fazem entrar a poesia por entre as frestas da janela, introduzindo graus de luminosidade que possam produzir algum esclarecimento em meio ao sombreamento das ilusões apaixonadas da consciência.

Uma tinta, uma pena, uma lente e uma escova são os elementos de que o mestre dispõe para instaurar sua experiência docente, além *das marcas dos estados inéditos* experimentadas pelo seu corpo, associadas de forma discrepante às

páginas de livros que movimentam o seu pensamento, memória das afecções experimentadas pelo seu corpo quando do encontro com uma obra que introduziu tal agitação. Assim, prepara-se para entrar nessa aventura aprendente... quando, intempestivamente, surge um corpo crianceiro para acompanhá-lo em sua aventura. Perplexo, ele sente vibrar as forças do mundo no encontro com tal corpo.

Ao entrar no contexto sombrio, o pequeno aprendiz tira seu chapéu de papel colorido da cabeça e o pendura no cabide. Jan, o mestre, *extraí* de sua cabeça *experiências vinculadas* às ilusões apaixonadas que poderiam estar a orientar suas ações passivas no mundo, *despindo-o*. Mas, ao operar tal extração, entra em relação com as linhas de afeto que compõem tais experiências, por meio de um corpo sólido geométrico multicolorido, constituído por cores vibrantes, onde tais linhas se encontram misturadas e confusas.

As linhas se estendem e dançam em torno do corpo de Jan como quem o convida para compor uma relação aprendente. O mestre entra em relação com o pequeno aprendiz *apresentando-lhe* o modo singular como o pintor Giuseppe manipula a linguagem: os signos-fluxos que vão conduzir o processo aprendente em suas criações em torno de novos campos de significados.

Os dois aprendizes iniciam o traçado de um duplo percurso aprendente e intensivo. Diante de uma imensidão de gavetas, nas quais os conhecimentos acumulados estão guardados, o mestre Jan e o pequeno aprendiz exploram o meio, em busca do objeto (conceito). As gavetas são compartimentos onde os saberes são cuidadosamente separados e catalogados, de acordo com um critério preestabelecido. Ao explorar tal meio, veem diante de seus olhos um movimento de *transdução* entre as matérias categoricamente separadas... Um objeto cai de uma gaveta a outra, enquanto outro se precipita, instalando-se em um compartimento acima, desafiando a força da gravidade. Ossos se espalham pelo chão... São matérias que, ao operar tais passagens, passam a compor novos arranjos de sentidos.

Aqueles conhecimentos, matérias, saberes, sensações e experiências que estavam criteriosamente catalogados, organizados e separados segundo os padrões de uma cultura específica, datada de uma época que se quer científica, passam a misturar-se como em um *WunderKammer*, onde as peças são selecionadas com base em seu caráter diferencial: um *gabinete de curiosidades*, onde são colocadas

reíquias, artefatos, objetos, marcas, saberes, afetos, sensações sem qualquer organização predeterminada, de modo que, ao manipulá-los, se vão produzindo novas composições de sentidos, outros regimes simbólicos.

Jan, o mestre dos signos da arte, e o pequeno aprendiz passam a explorar tal arranjo diferencial de modo a tentar produzir novos sentidos. Convocado pelo pequeno aprendiz, o mestre explora a amplitude do espaço subindo em uma escada que desliza lateralmente pela superfície de aderência do platô intensivo traçado até atingir o ponto de passagem para meios antes desconhecidos, que se insinuam por entre as frestas de cada compartimento, brechas que se constituem por uma multiplicidade de pensamentos e desejos que vão criando a cada vez outros sentidos para o ensinar e o aprender.

O menino em devir, com sua curiosidade aguçada, reivindica a composição com o mestre, de modo a abrir-se às experiências educativas a partir de uma relação sensível com as partículas pré-individuais que pulsam na vizinhança do atual. Assim, os fluxos de partículas de singularidade atravessam as formas já atualizadas produzindo variações.

Juntos, passam a explorar as intensidades de tal meio. Exploram as gavetas compartimentalizadas, buscando nessa exploração encontrar outras passagens e conexões entre conhecimentos, saberes, afetos e sensações, e vêm emergir numa abertura que os conecta a mundos mais amplos, a outros modos de ser, a outros atributos que se multiplicam ao infinito, multiplicidade de possíveis arranjos a serem (ou não) atualizados. A partir dessa experiência de composição aprendente, mútua e simultânea, o corpo traça um percurso aprendente singular na busca pela verdade que é capaz de produzir, impulsionado pelos problemas que emergem do acontecimento da diferença em suas relações sensíveis com outrem.

Fitas coloridas são extraídas de um dos compartimentos pelo mestre, compartimento que se amplia na extensão da superfície sob o olhar incrédulo do pequeno aprendiz. Pássaros coloridos de origami voam de um compartimento a outro, deixando ver que a cada dobra e redobra do pensamento os objetos (conceitos) migram, configurando novos arranjos de sentido. E em um ambiente livre de distrações (ou livre de imagens representativas), o pequeno aprendiz instaura uma experiência sensível, por meio da qual, ao explorar o movimento de esferas, vê diante de seus olhos objetos inanimados ganharem vida. Movimentos de

deslizamento sobre as superfícies de aderências alimentam a experiência aprendente desdobrada por um corpo intensivo que ora já se constitui pela composição entre o corpo do pequeno aprendiz e o corpo do mestre Jan (mestre em produzir, manipular e interpretar os signos do pensamento).

1.3 *Da composição intensiva dos corpos aprendentes*

Juntos manipulam as engrenagens de uma máquina desejan-te, em busca por estabelecer princípios gerais na produção de um pensamento. Este, ao invés de remetê-los a processos cognitivos, orientados por um desenvolvimento sensório-motor e suas científicas abstratas, vê seus percursos aprendentes remeterem-no a um pensamento inventivo, que deixa emergir o inesperado e o surpreendente.

Assim, a esfera que se desloca imprevisivelmente pela escada, ao invés de seguir rolando pelo chão, pula sobre a mesa e flutua diante dos olhos incrédulos do pequeno aprendiz. Nota-se que tal experiência aprendente se realizou a partir da sincronia de movimentos díspares operados pelos indivíduos, cada um em seu processo aprendente mais específico e singular, que fazem com que tal maquinaria passe a funcionar em sua plenitude via movimentos simultâneos.

1.4 *Final de um novo amanhecer*

O mestre *participa da composição aprendente com o pequeno aprendiz* ambos envolvidos nas experiências intensivas produzidas nos encontros, a partir dos percursos aprendentes singulares que traçam. Estes, impulsionados pelo problema do sentido, desenham canais de passagem para as vibrações das forças de um mundo pré-individual, pré-linguístico e pré-desejante que insiste em atualizar-se, capazes de expressar o sentido formulado em seus percursos aprendentes por meio de enunciados e campos de visibilidades diferenciais. O menino, de posse do esclarecimento das causas das variações intensivas experimentadas e do modo de funcionamento de toda uma maquinaria desejan-te, despede-se do seu mestre e

segue em busca de outros encontros, em seu percurso aprendente, no traçado de um estilo ético de se constituir e criar mundos.

A intercessão de Alice com tal produção cinematográfica traz a visibilidade que a potência da Educação Infantil coloca no encontro, agenciamento que pode produzir positivamente, a partir da irrupção do acontecimento da diferença, processos aprendentes éticos. Estes são orientados para a produção estilística de um modo singular de relação com a linguagem que, de forma imprescindível, se articula a dimensões estéticas (uma obra literária, uma obra cinematográfica, uma música, uma pintura...), de forma a produzir, por meio de tais intercessões, signos de arte capazes de expressar um sentido outro que está a vibrar em meio às paisagens atualizadas.

A menina, por intercessão de Jan e dos Irmãos Quay, começa a formular melhor os modos de intervenção educativa possíveis e potentes, capazes de fazer fluir os processos aprendentes instaurados pelo acontecimento da diferença. Assim, tal intervenção educativa configura-se a partir dos devires que a aprendizagem docente é capaz de instaurar na criação, manipulação e interpretação dos signos do pensamento.

2 Sobre as variações engendradas nos processos formativos

Exploramos, pois, a força positiva da diferença no acontecimento da aprendizagem, força que se expressa nos movimentos de gestão compartilhada da formação contínua, promovidos pelas professoras em nível das pesquisas informais que instauram para avaliar melhor a potência das experimentações que são forçadas a engendrar/enunciar a partir do fluxo caótico de tal acontecimento. Buscam dar língua às políticas afetivas diferenciais emersas da invenção desses artifícios informais de investigação, procurando criar um estilo ético de intervenção, desenrolado conforme um expediente metodológico cartográfico capaz de favorecer uma expansão criteriosa das iniciativas investigativas já em movimento,

potencializando espaçotempos comunitários de avaliação ética das experiências estendidas.

Afirmamos a possibilidade de reelaboração dos problemas e esboços de conceitos implícitos nas enunciações iniciais rabiscadas pelas educadoras no acontecimento aprendente e nas conversações posteriores tecidas com os pares, de modo a poder conceber noções comuns mais adequadas, segundo a produção grupal de linhas outras de pesquisa e escrita, aptas a articular melhor o pensamento ao movimento de criação de sentido tecido em torno das noções de Currículo, Infância, Estética e Linguagem na Educação Infantil.

Apontamos a possibilidade de tomar o artifício de gestão compartilhada do processo dedicado a conceber um corpo próprio ou relações de composição com a dessemelhança, de forma que as docentes possam dar a si mesmas o direito de participar da elaboração do sentido de sua atividade, considerando que as singularidades produzidas no acolhimento dos componentes sensíveis que emergem do acontecimento da aprendizagem criam variações potenciais no movimento educativo, as quais se expressam como germes de um estilo desigual de pensamento que afirma o corpo como potência afetiva na criação de um estilo singular de atuação em educação.

Na tentativa de dar língua às experimentações produzidas nos processos de ensino e aprendizagem, as professoras concebem um plano político de trocas, por meio de conversas, pela busca por parcerias no desenvolvimento do trabalho, criando agrupamentos inusitados de turmas e outros movimentos indicadores do esforço pela busca por composição. Ao produzirem proposições sobre os sentidos que se insinuam nas experiências com a diferença, simultaneamente elaboram melhor o pensamento a esse respeito, instaurando um campo problemático que suscita um campo de resolubilidades portador do germe de um conceito correspondente (DELEUZE, 1997).

No acompanhamento das linhas do desejo, na imanência das produções curriculares, sentem-se as vibrações operadas pela passagem que as professoras são forçadas a experimentar entre os planos constitutivos do real, quando as crianças enunciam, por meio de produções da ordem do sensível, narrativas dessemelhantes dos mundos que criam. Desse modo, consideramos que, tomando o plano educativo pela via do sensível, as professoras se veem envolvidas em

campos problemáticos que traçam, na tentativa de entrar em relação com a multiplicidade de enunciados diferenciais que as convocam em meio ao ato de educar. Elas se veem tentadas a acompanhar a experiência de criação instaurada pelas crianças, veem-se envolvidas intensivamente com outrem, de modo a habitar dimensões outras desse mundo que a elas então se apresenta.

Consideramos que um estilo ético de intervenção no campo do movimento de gestão compartilhada do processo formativo, na perspectiva micropolítica, precisa desdobrar-se também em meio aos movimentos de pesquisas informais desencadeados pelas professoras no plano da produção curricular imanente. Tal estilo de intervenção parte de um processo de mútua afetação entre os campos problemáticos já instaurados por elas, de modo a interceder afirmativa e positivamente, buscando compor com as diferenças que se constituem e traçando pontos de conexão com os corpos na busca por conhecer, investigar, problematizar e avaliar as incógnitas que as formulações ou enunciações portam, no sentido de explorar melhor suas potências de criação.

Nos processos investigativos desdobrados, procuramos explorar as problematizações esboçadas pelas professoras nos encontros informais com seus pares, de modo a compreender as causas que as levavam a desejar e experimentar um estilo diferencial de atuação docente. Buscamos investigar as potências que esses processos investigativos informais por elas elaborados portam na composição de noções comuns mais específicas (tomadas aqui como condição da ampliação da força de produção dessas mesmas experiências).

Dessa forma, a pesquisa se propôs entrar em uma relação intensiva com os processos investigativos elaborados pelas professoras, de modo a fazer fluir os processos de troca, desbloqueando-os onde as investigações docentes, usualmente envolvidas em um pensamento recognitivo capturado pela mesmidade, se encontravam bloqueadas por estarem atreladas a falsos problemas [ou problemas mal-colocados] (DELEUZE, 1999). Tal relação consiste na composição de um processo formativo orientado pelo conceito de cogestão, conforme dimensão corporal do movimento de intervenção, no qual se investiu na composição de um campo de ressonância entre as diferenças que essas experiências singulares engendram para dar noções comuns mais específicas à necessidade política de se compor, ou seja, de se estabelecerem relações de produção entre tais diferenças,

sem que elas se anulem umas às outras, mas, ao contrário, produzam outras diferenciações.

Na medida em que problematizamos (na grupalidade) o sentido próprio da atividade docente, que se insinua entre as diferenças que constituem o corpo das experimentações desabrochadas no fluxo dos processos de aprendizagem/ensino, não podemos deixar de acolher também a necessidade de investigar melhor as causas que forçam as educadoras a conceber tais singularidades como expressão de suas composições contemporâneas com os processos educativos.

No contexto educativo em que esta intervenção se desdobrou, as professoras esboçaram, em suas conversações, a busca intensa em lidar com os múltiplos e diferentes sentidos que são elaborados para a aprendizagem, o ensino e o trabalho docente com crianças de zero a cinco anos. Trata-se de uma dimensão variada e rica de sentidos enunciados por crianças, pelos educadores, pelos familiares das crianças, pelos documentos oficiais e políticas de governo (cada um deles compondo-se também por uma multiplicidade de outras forças e promovendo possibilidades de superposição com os demais).

Nessa perspectiva, a produção de um estilo ético de intervenção investe na potencialização das trocas entre as professoras, na ampliação de espaços e tempos de avaliações éticas das experiências educativas engendradas; investe na reelaboração dos sentidos dos problemas que se esboçam na exploração dos modos como as professoras articulam metodologicamente as pesquisas informais desenvolvidas e na produção de linhas de escrita sobre os sentidos que foram capazes de elaborar sobre as experiências singulares vivenciadas. Desse modo, elas procuram promover um novo processo grupal de enunciação sobre os processos de pesquisa focados nos resultados, especialmente sobre a possibilidade de enunciar novos campos problemáticos a serem investigados.

Nessa direção, a pesquisadora-cartógrafa, ao compor-se com as professoras-cartógrafas, pode entrar em um processo de diferenciação de si mesmo, sendo também levada a elaborar, no acontecimento da diferença, modos de intervenção diferenciais capazes de fazer fluir a força e o fluxo dessas diferenciações. Para tanto, pode entrar em relação com os referidos processos recorrendo a uma racionalidade ético-expressiva, que envolve a própria experiência educativa desencadeada nos encontros com as crianças. Utiliza-se, pois, da manipulação

diferencial dos signos, de modo a desviar-se dos regimes de significação e abrir-se para a produção de um pensamento novo, no que se refere aos processos educativos.

A ideia de gestão compartilhada dos processos formativos sustenta-se na tentativa de reinvenção dos modos de intervenção, nas maneiras de entrar em relação com as professoras, de forma a considerar que, na imanência das produções curriculares, um amplo campo investigativo já está em desenvolvimento. Consideramos que a força de todo o movimento de intervenção é uma busca para lidar com os problemas que emergem dos processos de diferenciação, uma condição de manipular a diferença de modo a fazer nascer o novo.

Em um primeiro nível de intervenção, buscamos acompanhar as linhas do desejo para traçar os planos de composição dos problemas que têm conformado o pensamento das professoras em meio ao artifício rizomático de sua elaboração, visando compreender as políticas cognitivas que elas constituem em sua atividade. Dessa maneira, tal busca se dá nos campos problemáticos em que elas esboçam os problemas que elaboram a fim de problematizar, com a grupalidade, sobre a validade (necessidade e utilidade) de suas proposições. Tal empreendimento intenta compreender os múltiplos sentidos que as professoras estão a elaborar sobre a condição de educar e aprender, procurando assim alcançar, na produção de noções comuns mais específicas, um aumento na potência do corpo educativo. Nesse nível de intervenção, investimos no entendimento e na problematização dos processos, por meio dos quais as professoras e as crianças enunciam os sentidos da experiência educativa na Educação Infantil.

Dessa forma, essas conversas circulam em torno dos modos como as professoras têm produzido sentido sobre o trabalho com a linguagem junto com as crianças. Inicialmente (as professoras enunciam) falam sobre a relação entre o corpo e a linguagem no trabalho com os bebês, debruçando-se sobre o impasse entre acompanhar os movimentos intensivos desprendidos nos encontros educativos pelos corpos em composição e a necessidade técnico-abstrata de garantir o acesso ao código linguístico. Elas se mostram preocupadas com o problema implícito na relação da criação e da representação, porque tais dimensões muitas vezes são problematizadas como dimensões excludentes do processo de aprendizagem. Ao enunciarem tais questões, são convocadas a pensar constantemente no

acontecimento da diferença, que insiste em deslocar o problema da aprendizagem da relação objetivista-racionalista, recolocando-o em uma relação intensivo-expressiva com a vida.

Buscamos então apreender, a partir de um segundo modo de atuação, por quais vias os processos investigativos instaurados informalmente pelas professoras seguiam e de quais artifícios metodológicos se utilizavam para compor percursos singulares de pesquisa da própria atividade. Com esse propósito, procuramos intuir em que medida tais artifícios se efetuavam de modo produtivo para os grupos de pesquisa que se compuseram com base nas afinidades com os campos problemáticos traçados em meio às conversações, avaliações e problematizações tecidas com as professoras que produziram grupalmente maneiras de desencadear um processo ético mais elaborado sobre as experiências engendradas.

Alguns profissionais utilizaram-se de textos acadêmicos e de textos contendo as orientações curriculares oficiais para a Educação Infantil; outros recorreram a imagens fixas e móveis de ações cotidianas para trazer à discussão os problemas que os impulsionam em suas buscas – diferentes intercessores capazes de trazer para o movimento de troca (conversações) imagens múltiplas, que pudessem tentar entrar em relação de composição com as imagens produzidas nas falas das professoras e nas enunciações das crianças, de modo a produzir outras diferenciações.

Ao recorrerem a intercessores pela atividade de leitura, percorreram os pontos intensivos do corpo textual/imagético, os quais, por efeito de ressonâncias se conectavam a pontos intensivos de fragmentos retirados da memória absoluta, numa relação diferencial com a forma vazia do tempo, de modo que, pela via de um processo de mútua afetação, resignificavam simultaneamente os sentidos sobre o vivido e sobre a produção textual utilizada. Tal artifício de leitura processou-se por um procedimento rizomático que transversalizou o texto, buscando os fluxos intensivos que fazem ressoar as vibrações experimentadas no corpo vibrátil (ROLNIK, 2006).

Desse modo, as professoras escaparam de uma relação objetivista com os textos/imagens e os acessaram por meio de uma leitura intensiva, de modo a fazê-los ressoar com o campo problemático que estavam a investigar.

A discussão dos problemas recolocados em função das pesquisas e leituras desencadeou novas conversas com a grupalidade mais ampla no andamento dos processos investigativos, o que possibilitou a modificação dos campos problemáticos, de modo que os problemas foram sendo recolocados em função das enunciações que se constituíam no fluxo da conversa. Nesse processo, buscavam refinar e ampliar, tanto quanto possível, as conexões intensivas com outrem, na busca por elaborar noções comuns mais potentes e específicas ou sob maior grau de diferenciação.

Como consequência, a positividade dessa empreitada desencadeou uma necessidade de expressar, via produção de linhas de escrita, os sentidos produzidos nos movimentos do pensamento que, a cada vez, procediam a um corte mais adequado no caos, conforme a elaboração de enunciados mais potentes sobre as experiências vivenciadas no acontecimento da diferença.

No sentido de ampliar ao máximo a abertura para a produção de enunciados mais potentes e diferenciais sobre o trabalho educativo com os bebês e as crianças muito pequenas, propusemos a produção de linhas de escrita, por meio das quais pudessem expressar a pluralidade de sentidos em constituição nos encontros promovidos com a grupalidade, para compartilhar as produções de pesquisas em andamento.

Nesse movimento de escrita, a grupalidade viu-se convocada a processar e reprocessar os sentidos, de modo que tal experimentação se constituiu em uma máquina desejante, na medida em que operava pela desmontagem de uma máquina social que a atravessava (DELEUZE, 2002). Linhas de escrita rascunhadas por meio do uso de paradoxos que deixam ver uma multiplicidade de enlaces de pensamento e desejo produzidos no acontecimento da atividade docente, orientados pela política ética da alegria que as atravessava e as conectava à tentativa de invenção de um novo. Linhas que se constituíam em platôs intensivos compostos entre forças diferenciais, as quais suscitavam outras maneiras de pensar e de sentir a atividade docente. Conflitos, angústias, inquietações, sorrisos compartilhados em meio à produção insistiam em manter o pensamento em movimento permanente, instaurando uma abertura, ainda que frágil, para o rascunho de conceitos singulares.

Cada grupo criou um modo próprio de escrita de maneira a tentar dar língua às afecções experimentadas no acontecimento da diferença, em especial no que

dizia respeito às experiências em que a diferença pode ser acolhida e explorada de forma positiva e produtiva. A novidade coloca-se no investimento de pesquisa acerca dos processos já instaurados por elas e na tentativa do desbloqueamento que muitas vezes impede a escrita de fluir segundo um movimento de afirmação dos afetos diferenciais experimentados. Abandonou-se, ainda que temporariamente, a escrita como registro burocrático das atividades pedagógicas e de cunho avaliativo, para se buscar investir em uma escrita intensiva do encontro com outrem, constituída por enunciados múltiplos, diferenciais e fragmentários sobre a condição docente.

Nesses traçados diferenciais de escrita, buscamos deixar ver, por meio da enunciação dos múltiplos sentidos elaborados, as dessemelhanças que se esboçam em meio à produção de sentido da atividade docente. Em um processo de escrita voltado à tentativa de escapar, tanto quanto possível, do regime das paixões e das noções comuns mais amplas, as professoras se punham a tangenciar as causas que movem as linhas do desejo, no sentido de compor certo estilo de ação docente.

Registrando que o que move os corpos no acontecimento do devir-cartógrafo das professoras é, em princípio, a ampliação da potência dos corpos, justificamos que a alegria tem conseguido ser, ainda, um dos parâmetros para as avaliações das experiências que engendram. Considerando também, em princípio, que os encontros se tornam mais potentes, vemos que aumenta consideravelmente a conexão entre os corpos em busca pela produção de noções comuns mais específicas, quando permitimos enlaçá-las aos modos diferenciais que as crianças instauram ao habitar os platôs intensivos que são rascunhados nas experiências, por meio de uma relação diferencial com o tempo. Assim, as professoras avaliam positivamente as relações educativas em que as crianças assumem a coautoria dos processos, propondo, conduzindo ou fazendo variar os percursos de aprendizagem.

Notamos que, ao se depararem com a necessidade de enunciar, de forma mais elaborada, por meio do traçado de linhas de pesquisa e de escrita, os sentidos que produzem no movimento do pensamento, as professoras deixam ver experimentações inusitadas e diferenciais, que se expressam nos modos de problematizar a ação docente tendendo a ganhar sentidos políticos mais potentes.

Nesse movimento de escrita, quando a aprendizagem se desloca de um objetivismo racionalista para colocar-se em meio às intensidades desprendidas pela

manipulação dos signos não associados diretamente a um objeto qualquer, a argumentação se desloca da relação sujeito/objeto e se coloca na fluidez dos encontros intensivos, que dissolvem (provisoriamente) os contornos das formas e investem na dimensão sensível do corpo. Desse modo, as professoras argumentam que, mais importante do que a organização de uma rotina de trabalho com os bebês, por exemplo, é a experiência de aguçar sensivelmente o corpo vibrátil para captar-lhe as vibrações intensivas, as quais expressam os movimentos do pensamento, especialmente quando a fala falta. Com tal argumentação, ponderam que o trabalho educativo, mais do que uma habilidade técnica, se refere não só a uma aprendizagem sensível das conexões mais amplas que podem ser estabelecidas entre os corpos, como também à busca por pontos de contatos mais específicos e elaborados na produção de uma aprendizagem afetiva.

Diante da força que as produções escritas portam, em especial a força de diferenciação desprendida dos processos investigativos em curso, por meio da intensificação das conversações locais sobre os sentidos que tais processos estavam a reelaborar em relação às experimentações singulares, constituímos, com o movimento de cogestão no processo formativo, outro modo de intervenção, que se refere à apresentação e discussão dos trabalhos escritos para uma grupalidade ainda mais ampla (para além das fronteiras do CMEI), colocando tais experimentações em jogo.

Ao enunciarem sobre os sentidos que conduziam suas pesquisas, ao afirmarem a força do encontro com a grupalidade e a necessidade de validar (no grupo) as experimentações efetivadas com as crianças, as professoras afirmaram sua aposta na atividade docente como busca por dar a participar, ou seja, pela capacidade de elaboração mais rigorosa de critérios e princípios que possam configurar eticamente os processos investigativos que desencadeiam ao se fazerem professoras.

Ao avaliarem na grupalidade as pesquisas realizadas em parceria entre si durante a realização deste processo investigativo, as professoras desenharam um campo mais amplo de múltiplas entradas, composto por uma pluralidade de linhas afetivas. Estas, por sua vez, bifurcavam-se em um campo de resolubilidades aberto, desviando-se das linhas que se orientam pela busca de uma síntese.

Trata-se, pois, de um estilo de formação que afirma as professoras como protagonistas no jogo de produção/expansão do sentido próprio de sua atividade, por meio do investimento na cogestão nos processos de formação que se configuram como plano de constituição que favoreça tal protagonismo. Desse modo, o movimento formativo se efetua como uma aposta na criação de um novo, que engloba novos modos de atribuição de sentidos não apenas para a aprendizagem, o ensino e a docência, mas também para o planejamento, a didática e a avaliação. São processos de produção que se orientam pela busca do mais útil e necessário para a manutenção/ampliação do corpo educativo, o que significa ampliar a potência dos corpos que o constituem.

Tal investimento coloca-se na afirmação da positividade dos processos de diferenciação, no investimento nas linhas de singularidades que são traçadas em meio à composição/aprendizagem da atividade docente, na posse pela força intensiva do encontro, na aposta no devir-cartógrafo das professoras que, intuitiva e sensivelmente, se enlaçam às multiplicidades desejantes que constituem a imanência das produções curriculares.

XII O DELÍRIO MENOR DE ALICE: VOAR FORA DAS ASAS

1 Eu posso vencer Jaguadarte... Sobre o medo e a criação

Havia um povo que lutava para sobreviver em um território em processo de desterritorialização. Os Croods (2013) são sobreviventes de um modo de problematizar a vida que implica a busca por seguir as regras grafadas nas paredes das cavernas, as quais pretendem, por meio de um regime de significância predefinido, ordenar o pensamento na conformação de um campo simbólico representacional que dita as relações sociais atuais. Todos os clãs da vizinhança foram devorados por animais selvagens – monstros gigantes, como o alto índice de analfabetos funcionais que assombram os corpos constrangidos a pensar para além dos padrões cognitivistas e biológicos que orientam, predominantemente, o

campo da Educação Infantil –, extermínio atribuído a doenças fatais, como os *deficits* de aprendizagem, as síndromes, as deficiências, o assistencialismo e a pobreza, que ora assombram as margens da Educação Infantil. Mas os Croods persistem, caçando durante o dia e buscando refúgio na sua caverna à noite.

A fórmula para a sobrevivência é resumida pelo patriarca Grug em uma palavra: medo. Tudo o que está do lado de fora do campo que traça o território da caverna deve ser temido. A mulher diligente, a sogra anciã, o menino pateta e até o bebê precocemente feroz seguem, obedientes, a cartilha paternalista de acesso à leitura e à escrita. Como regra básica de sobrevivência do território existencial e físico, coloca-se o lema de Grug: *não tente nada novo*. Evite o novo e o desconhecido. Regra de sobrevivência da vida: cultive o medo, alimente o medo do novo. O guardião da caverna morre de medo do mundo exterior e dos perigos que os regimes simbólicos diferenciais impõem. Os Croods vivem a vida caçando, pescando e trabalhando em equipe para buscar o alimento básico, a sobrevivência do corpo orgânico, e pela necessidade de apropriação das regras e códigos de sobrevivência grafados pelo artifício da linguagem. Ao anoitecer, as narrativas que o guardião faz reafirmam o medo e a necessidade de obediência às regras para garantir a sobrevivência. As histórias orientam sobre as palavras de ordem para que se evite a curiosidade, a invenção, a criação, a investigação... pois a busca pelo novo pode levá-los à morte.

No entanto, o devir feminino de um dos membros do clã, por curiosidade instigante ao desconhecido, vive a se questionar filosoficamente sobre o sentido daquela existência.

– Qual a razão para tudo isso?

– Qual a razão para vivermos assim?

E sempre que tem oportunidade, escapa da caverna, escala muralhas de pedras, seguindo linhas de fuga que a levam ao infinito, em busca pelo entendimento das causas que determinam aquela composição. Linhas sonoras emitidas por uma concha impulsionam a sua busca, até que um feixe de luminosidade coloca um foco de luz sobre uma dimensão mais ampla da vida no encontro com o espírito aventureiro de Guy, criativo inventor. Com cabeça de javali e pernas de urso, o garoto cria um simulacro capaz de assombrar as imagens e cópias

decalcadas de um modelo idealizado de existência. Ele está de passagem, a caminho de uma montanha, onde ficará a salvo de um suposto fim do mundo, anunciando as transformações paisagísticas que sente vibrar no entorno. Fissuras e rachaduras anunciam que grandes transformações estão para acontecer...

O encontro com o jovem estrangeiro emite, por meio dos signos amorosos que produz, um agenciamento entre eles. Mas esses signos são insuficientes. Percorrem, interpretando e traduzindo, os signos do pensamento que se expressam no encontro com figuras fantasiosas. Esse encontro intensivo traça linhas de fuga para o infinito, instaurando um percurso aventureiro na exploração das margens fronteiriças que delineiam o mundo em declínio. As imagens fílmicas traçam uma afirmação desmensurada à força vital do devir molecular, feminino e criança, dos corpos em composição, impulsionando a educação a novas referências subjetivas, culturais e tecnológicas.

Rachaduras e fissuras anunciam uma explosão... Aconteceu! A desterritorialização aconteceu! A caverna foi destruída. Diante do acontecimento da diferença, a família Croods se desespera, desespero exacerbado pelo guardião do território habitado, quando vê diante de si sua caverna/casulo desmoronar. Desespero, angústia, solidão, abandono... O círculo da morte familiar se fecha para proteger seus entes das partículas rochosas que se desprendem ante a explosão. O imprevisível, inevitável e inadiável aconteceu. Uma nuvem de poeira confunde os contornos territoriais e identitários. Tartarugas aladas cortam o céu em um voo rasante, anunciando possíveis em meio à nebulosa.

Diante da impossibilidade de retornar ao território anteriormente habitado (a escuridão da caverna), os corpos se aventuram no traçado de um percurso aprendente. Durante esse percurso, o patriarca tenta manter o controle, seguindo as regras anteriormente grafadas nas paredes da caverna, mas é desestabilizado pelo deslizamento em superfícies de um platô desconhecido. O *gato da morte* assombra-os, de tempo em tempo, recordando o medo do desconhecido. Diante de uma situação adversa, signos sonoros reconstituem a composição com o estrangeiro. A partir daí traçam com este uma linha de fuga, seguindo como nômades em busca de um novo território para habitar.

A figura patriarcal tenta resistir à instabilidade das linhas de fuga, buscando reterritorializar-se em outra caverna, onde possa esconder-se das transformações

paisagísticas. Mas como em um sonho ou delírio, tudo nesse mundo colorido, misturado, é diferente e ainda mais perigoso. E este novo mundo é absolutamente deslumbrante, com paisagens em transformação e animais híbridos, uma grande variedade de plantas e bichos exóticos, coloridos e lindos.

O estrangeiro apresenta-lhes o fogo e, mesmo com a insistência do patriarca para que a família resista e tema o novo, todos ficam curiosos diante de tal deslumbramento. No entanto, o estrangeiro insiste em seguir traçando um percurso aprendente, destacando que a desterritorialização anteriormente experimentada se constitui em fissuras do início do fim do mundo por eles habitado. O fim do fim ainda iria acontecer.

Os Croods se constitui, pois, como o *relato* de um percurso aprendente que se instaura diante do acontecimento da diferença.

Aqui a história oral também sofre uma transformação. Ao invés de ser utilizada para conter os corpos desejanter por efeito dos medos que comunica, fabula um mundo extraordinário, impulsionando a travessia por força dos afetos de alegria experimentados sob o signo do humor.

A estética expressiva constitui-se no pensamento como força potencial para produzir modos de insistir no árduo percurso aprendente, criando modos singulares de relação com o mundo novo, por meio de uma interpretação sensível dos signos que emergem ao acaso dos encontros. A fabulação ganha força potencial nas dramaticidades, imagens, sons que impulsionam os corpos por meio do aumento do ânimo na busca pelo esclarecimento alçado à eternidade.

O percurso aprendente exige uma interpretação sensível dos signos no pensamento, pois o significante não tem rebatimento no regime simbólico de que eles até então dispunham, regras desenhadas nas paredes da caverna desmoronada no acontecimento da diferença, pois, ao ler, interpretam os signos-fluxos de um mundo novo, criam novos regimes simbólicos para produzir sentido sobre o vivido: sapatos de pele, guarda-chuvas, armadilhas e o humor.

A família se apega ao estrangeiro, nômade, aventureiro, para desbravar esse mundo novo. O modelo patriarcal tenta resistir, decalcando as imagens que se dispõem nessa nova paisagem subjetiva. Decepções, deformações, variações... abrem fissuras para a criação de novas formas de subjetividades. Ainda que Grug

insista em fazer predominar o medo, a alegria experimentada a cada encontro impulsiona os corpos em busca pelo esclarecimento.

O círculo familiar de morte é quebrado. Cada corpo busca efetuar seu grau de potência no traçado de um percurso aprendente singular. O patriarca, diante de tal aventura, se vê forçado a pensar. Tenta achar um lugar onde se tenha tudo de que se precisa para sobreviver. Mas é advertido pelos demais membros da família de que não há mais como seguir as antigas regras. Ele argumenta que elas os mantinham vivos e é contraposto com a argumentação de que não havia vida na escuridão, em meios às paixões imaginativas de um mundo acinzentado, marcado pelo medo; só havia sobrevivência orgânica. Não há retorno, somente a possibilidade de experimentação. Chega de escuridão! Chega de se esconder! Qual a razão do medo? Seguimos a luz. Exploramos a zona nebulosa, as margens fronteiriças do atual. Para tanto é preciso seguir a luminosidade solar, a luz. Romance, drama e sensibilidade orientam as experiências aprendentes. A força compõe-se com o pensamento que pensa a si mesmo. Não sabemos o que os processos de aprendizagens podem criar. É sempre um risco.

Vencido, o patriarca lança cada um de seus entes à aventura do involuntário e dos perigos de uma nova desterritorialização, que anuncia a necessidade imanente de busca por conhecer seu grau de potência e instaurar um percurso aprendente. Para refugiar-se do medo, reterritorializa-se em uma caverna. Forçado a pensar pelas forças dos signos, domina finalmente o fogo, passa a utilizar a escrita não mais como palavras de ordens ou comunicação de regras prefixadas, mas como modo singular de inscrever os afetos e as sensações experimentadas nos encontros intensivos. O medo volta a assombrá-lo. No entanto, ele domina o medo, compõe com as forças de um mundo novo que se anuncia por meio de transformações paisagísticas e, impulsionado por tais forças, força o pensamento a pensar e a ver emergir dele próprio ideias que se compõem a partir de saberes experimentados ao longo do traçado de seu percurso aprendente. Produz um novo que possa impulsioná-lo ao esclarecimento das causas que determinam o aumento de sua potência de agir no mundo. Esse é o sentido da aprendizagem da linguagem, da escrita e da vida: esta se afirma nas linhas sonoras de uma experiência aprendente. Mudam-se as regras. O que orienta a busca é a necessidade de alçar o

esclarecimento. É por esses processos que a escrita pode ordenar um movimento expressivo da aprendizagem da linguagem.

Os Croods (2013) remetem ao perigo iminente de extinção de um modelo pedagógico de Educação Infantil permanentemente assombrado pela lógica de uma escolarização formalista, que se sustenta sob a rigidez do pensamento cognitivo, de um tempo cronológico, marcado por políticas identitárias, ainda que do ponto de vista da diversidade. Lutam por estabelecer delimitações fronteiriças duras.

A inserção dos assistentes de Educação Infantil e dos professores dinamizadores de Educação Física e de Arte nos contextos educativos fez ruir as influências pedagógicas de cunho tradicionalista, antes exclusivamente predominantes. Territórios disciplinares agora se entrecruzam, desestabilizando as fronteiras que insistem em fechar as experiências educativas em disciplinas. Processos de diferenciação fazem ruir as fronteiras identitárias. Emergem figuras inusitadas e inesperadas. O medo do novo precisa ser enfrentado. Tirolesas, escaladas, arvorismos e outras experiências radicais desafiam o medo, impulsionando-os a escalar os muros enrijecidos da pedagogia, da psicologia e da sociologia da infância. Assim, pelo atravessamento deslizante de um *skate*, traçando linhas de fuga em direção ao infinito, os profissionais docentes são convidados a enunciar os sentidos que atribuem para a aprendizagem da linguagem no devir-criança do currículo.

Experiências, encontros, modos de inscrição singular, desterritorialização. Dobrar-se sobre si mesma, dobrar-se para o lado de fora, fazer uma dobra dupla da escola sobre si mesma. Saturamos a escola dela mesma – o problema da desterritorialização, do medo e do ritornelo. Escritas inventivas... Construção de ruínas para as crianças habitarem. Criação de histórias fabulosas que os participantes possam ler. Descascamos a pele da escola, pele-parede ferida pela repetição excessiva do mesmo. Descascamos para encontrar o vazio, para fazer a ferida se abrir e atingir a superfície. Abertura da diferença ao infinito, abrigar o abandono. O currículo identitário pretende preencher todos os vazios... o currículo pensado como possibilidade de acolher o abandono (AMORIM, 2013).

A infância é como campo de possíveis aberturas à diferença. Tomamos o sonambulismo de Alice como condição de não ter plena consciência, como possibilidade de escapar do determinismo do atual, abertura de possíveis para se

chegar ao tempo vazio. Viagens em meio às imagens extraordinárias que se vão configurando nas composições entre partículas intensivas de singularidades emergem e se desmancham sem que possam ser aprisionadas pela consciência autocentrada; mundos que emergem pelas passagens/deslocamentos nas margens nebulosas entre as dimensões do vivido. Ao acompanhar a pequena Alice em suas ações frágeis e vacilantes, somos levados a pensar em outros elementos que compõem as imagens fílmicas: a cor, o som, a luz... o esvaecer das formas fixas, a emergência dos conteúdos.

Considerando que todo processo aprendente se efetiva pela produção de relações que envolvem a mútua afetação dos corpos, buscamos, nos encontros com as professoras, deixar emergir o traçado de um texto que quer enunciar, por meio de um agenciamento coletivo, a expressão de modos diferenciais de produção de si-mundo. Pegamos o traçado pelo meio e, acompanhando as linhas de afeto rascunhadas nesses percursos, afirmamos a diferença como força de produções curriculares, que não pretende preencher totalmente os vazios, mas que busca por acolher o abandono, a angústia, o medo como efeitos das forças do mundo sobre os corpos, impulsionando a criação.

Adentramos nas experiências formativas/escriturísticas fazendo com que a escola possa desterritorializar-se – dobrar-se sobre si mesma –, a partir da enunciação da multiplicidade de sentidos que são criados sobre a produção de ensinar e aprender. Saturamos a escola de si mesma por meio de um encontro que se dá entre corpos que passam a habitar temporariamente o território do outro. Por meio da multiplicidade de modos de atuar, o pensamento força-se a pensar a si mesmo. Cada uma das professoras fabula sobre os modos como traça a sua atividade docente. A cumplicidade move o encontro, mas também desterritorializa aqueles que querem forçar a prescrição de um currículo identitário.

Depois a escola se dobra para o lado de fora – pensamos o pensamento educativo não mais exclusivamente pela lógica da Pedagogia, ou a infância do ponto de vista da Sociologia; buscamos pela Filosofia da diferença ferramentas conceituais pelas quais a infância possa liberar-se da criança etária, de modo a articular o acontecimento da língua em meio às fissuras atópicas e imateriais. Linguagem como possibilidade de estabelecer relações entre as coisas e o devir; linguagem em sua potência criadora de realidades. A arte contemporânea surge como potente

intercessor nos processos educativos, como expressão diferencial que implica o rompimento das formas, rompimento operado pelos bebês e as crianças pequenas em seus traçados escriturísticos dessemelhantes. Rompemos com o predomínio da linguagem verbal, irrompendo vivências corporais radicais que desafiam o medo e os limites do atual, introduzindo a curiosidade e as invenções nas experiências do mundo físico e natural: a mágica se mistura à escala musical inserindo linhas sonoras nas experiências físicas e químicas engendradas. A produção curricular se estende para além dos muros da escola e se precipita por entre os parques e praças da cidade. Enfrentamos as desterritorializações e o medo, emitindo ondas sonoras como num ritornelo: uma docente cantarola, propondo a seus pares o uso de máscaras por meio das quais o medo é substituído pela diversão. Mas esse medo volta a assombrar os corações sedentários, que se apaixonam por influências religiosas segregadoras e dogmáticas no ritmo desafiador do Jongo, da Capoeira, do Congo, do Ticumbi... modos inventivos de inscrições no mundo; escritas inventivas de currículos produzidos na imanência dos encontros educativos... Assim o currículo segue criando ruínas para as crianças habitarem... criando histórias fabulosas que os participantes possam ler.

Buscamos nos encontros formativos a infância do currículo, modos singulares de inscrição acompanhando as linhas do desejo traçadas na escrita de um currículo que, ao descascar a pele da escola, pele-parede ferida pela repetição excessiva do mesmo, encontra o vazio. Por força desses encontros, faz-se a ferida da identidade, da prescrição e do mesmo se abrir, de modo a atingir a superfície. Traçam-se linhas que levam a abertura da diferença ao infinito, ainda que utilizando uma língua antiga, de conformidade com o que expõe Bergson (2006, apud CORAZZA, 2012, p. 180):

Para fazer compreender o novo, por força há que exprimi-lo em função do antigo; os problemas já postos, as soluções que lhes haviam sido fornecidas, a filosofia e a ciência do tempo no qual ele viveu [...] a matéria que se é obrigado a utilizar para dar uma forma concreta ao pensamento.

Ainda que em uma língua antiga, essas linhas de escrita atravessam transversalmente muitas línguas e modos de enunciar, não se restringindo à palavra falada, mas aos movimentos singulares de um corpo; às rasuras e garatujas traçadas em um papel; a um modo de despejar o lixo em um ambiente cuidadosamente organizado/higienizado e depois recolhê-lo para criar uma escultura

inusitada, num jogo de provocação que desafia, o tempo todo, o pensamento pedagógico asséptico a se pensar.

A vida e os processos educativos são traduzidos como processos de criação; traduzem-se Perceptos, Afectos, Funções e Conceitos (PAFCs) – que são lidos, ouvidos, aprendidos com outros problemas e questões que se agitam à sua volta e em nosso entorno [...] (CORAZZA, 2012, p. 178).

A ideia do delírio, do sonho, do sonambulismo traz para a leitura e a escrita a necessária relação com os processos de subjetivação, uma leitura que, ao invés de ler o real, o traduz com as forças intensivas do mundo, produzindo afecções nos corpos envolvidos (o leitor, o escritor, o texto, o próprio entorno), fazendo variar sua potência de agir; leitura como tradução, escrita como invenção: inscrição singular de um si-mundo, traçado desejanste de criação.

Afirmar o aspecto criacionista que envolve a ação docente implica romper com as paixões tristes e as resistências passivas, para ativar, por meio da alegria, a potência de agir no mundo, traçando nas relações de produção educativas percursos aprendentes, sempre tomados por seu caráter singular. É justamente a ativação da potência de agir que nos possibilita instaurar um árduo e difícil percurso aprendente. São os afetos alegres experimentados nos encontros educativos que nos impulsionam e nos dão força para sustentar e persistir no árduo percurso de busca por um maior grau de esclarecimento. Nesse percurso, o processo aprendente constitui-se como um nômade que habita o tempo preciso às margens, deslocando-se a cada vez, traçando linhas de fuga que o levam ao infinito, traçando a cada vez territórios provisórios. As práticas educativas são tradutoras de textos no domínio plástico, cinematográfico, musical, literário, corporal, científico... E traduzir é sempre criar um sentido outro.

A tradução envolve uma ação antropofágica: devorar conceitos, perceptos, afectos e funções; processar e ruminar, expressando-se em uma cultura diferencial e uma língua menor. O traçado de um plano de imanência para habitar liga o tempo ordinário e a produção de algo novo, por meio de traçados rizomáticos de linhas desejanstes, fazendo a linguagem delirar em tom menor. É o devir molecular da língua que produz o devir-criança do currículo na Educação Infantil. Esse movimento rizomático e transversal entre as linguagens (literária, plástica, cênica, cinematográfica, musical...) é que nos permite habitar a zona de indeterminação do

vivido, zona de indiscernibilidade que torna o processo educativo e as ações didáticas atos criativos de interpretação e tradução, aventura do involuntário que se processa no acaso dos encontros, no plano de imanência, tendo a vida como a principal matéria de ativação do processo educativo.

PARTE V

XIII POSFÁCIO

1 De volta à terra, as gaivotas anunciam ressacas no mar...

AMERISSAR: UM VOO RASANTE EM ÁGUAS TURBULENTAS



Figura 12 - Sem-título. Produção infantil. Pintura em guache sobre sulfite. 75g. 21,0 x 29,7. 2011

1.1 *Cartografia: cinema, pensamento, aprendizagem e linguagem*

O cinema traz à luz matérias ou imagens pré-linguísticas, por meio das quais a linguagem constrói suas formas e conteúdos expressivos, matérias inteligíveis que, a partir de signos pré-significantes, colocam o pensamento em movimento, traçando uma linha de fuga ao infinito, para expressar pontos de vista dessemelhantes tracejados no tempo. Em Hugo Cabret (*A INVENÇÃO...*, 2011), constrói (ou conserta) uma máquina aprendente para fazer fluir o enunciável de uma língua que tem língua própria (DELEUZE, 2005), desenhos estilísticos ou inscrições singulares de si e do mundo.

Acompanhando os movimentos intensivos de *Alice* (ALICE..., 2010), *Hugo Cabret* (A INVENÇÃO..., 2011), *Guy e Eep* (OS CROODS, 2013) e o *Visitante Inesperado* (THE CABINET..., 1984) e os devires-criança e mulher que traçam, aventuramo-nos a romper com a tentativa de fechar a linguagem em si mesma experimentando a força expressiva dos signos pré-significantes, buscando na heterogeneidade das cores, na luminosidade das imagens e dos sons, nos silêncios que ressoam entre as velocidades e lentidões de um pensamento-tempo um modo de compor um sentido outro para os processos de aprendizagem dessa linguagem que se abre. Buscamos atualizar os conteúdos e formas enunciados pelas forças e fluxos de um mundo inteligível, dando-lhes uma língua própria.

Nesse sentido, percorremos e exploramos a relação paradoxal que constitui simultaneamente a experiência linguística: as relações autoritárias entre significado e significante, que tentam impor um regime simbólico homogêneo e estável capaz de produzir um pensamento tranquilo, e a fluidez das imagens e dos signos pré-significantes que atormentam tal estabilidade, ao introduzir o tempo no pensamento, que então se vê forçado a pensar o impensável: regimes simbólicos diferenciais.

Nessa direção, passamos a explorar dois tipos de imagens que constituem as produções cinematográficas: das imagens-movimentos às imagens-tempo, dos ponteiros do relógio marcados por signos formais do movimento às imagens-tempo que independem de qualquer marcação formal; das profundezas do buraco no qual Alice despenca à superfície do plano de constituição, que é o tabuleiro de xadrez, e as forças em luta pela prevalência de um regime simbólico sobre o outro; dos movimentos intensivos e extensivos da estação ferroviária *Gare Montparnasse* (A INVENÇÃO..., 2011) ao mundo estático do *Visitante Inesperado* (THE CABINET..., 1987). Nas imagens fantásticas e extraordinárias de *Alice no País das Maravilhas* (2010) e da aventura *Os Croods* (2013) na busca por um mundo afirmam-se os dois tipos de imagens com seus signos correspondentes. Não se trata, portanto, de oposição, mas, sim, de saber como operar passagens que ativem politicamente, via aprendizagem da linguagem, a relação desejo-pensamento.

Em cada caso, faz-se necessário saber como romper com a relação imagem-movimento, procurando afirmar a força vital dos processos de pensamento e linguagem como produção de subjetividades criadoras.

No desenho escriturístico que aqui traçamos, as passagens entre imagem-movimento e imagem-tempo são grafadas a partir da exploração de imagens fílmicas como intercessores na interpretação da experiência investigativa. São imagens de personagens extraordinários que fabulam sonhos, deliram viagens e criam mundos, por efeito de transparências que fazem esvaecer as formas figurativas (por exemplo, o gato listrado em Alice), levando-nos a nos complicar na dimensão virtual do acontecimento do sentido no processo de aprendizagem da linguagem.

O cenário se transforma, mas é que, aqui, as análises sobre os processos educativos se deslocam da lógica do tempo numérico, instaurando platôs intensivos onde as relações espaçotemporais se configuram sob uma ordem desobediente: ao invés de traçar uma crítica reativa ao instituído, anunciamos a vida como parâmetro ético e estético dos processos educativos, afirmando as produções estilísticas diferenciais que se conformam, de modo a dobrar e desdobrar o processo aprendente como prática de si e do mundo, dando língua às transformações paisagísticas que se operam na dimensão *microcurricular* (LOPES, 2011). Buscamos destacar o processo de aprendizagem da língua também por meio das práticas de escrita, modos de inscrição singulares tecidos como estilos de atuação docente.

1.2 *Criacionismos crianceiros*

No tempo virtual no qual a estação ferroviária *Gare Montparnasse* acontece em Hugo Cabret (*A INVENÇÃO...*, 2011), buscamos explorar os dois sentidos temporais coexistentes e complementares do cinema, do pensamento, da vida, da linguagem e da aprendizagem; duas dimensões que, primordialmente, quando em estado de conflito, nos forçam a proceder ao exercício mais alto do pensamento ou à maneira pela qual o pensamento pode pensar-se a si mesmo como causa suficiente (DELEUZE, 2005), apta a traçar um platô intensivo em que a diferença se afirma em si mesma como força motriz da natureza inteira.

Alice, Hugo, Guy, Eep e o *Visitante Inesperado* fazem-nos ver as experiências linguageiras e aventureiras liberadas na irrupção dos devires. Fazem-nos ver a luta

para superar o medo do novo: os desmanchamentos de territórios, as decepções vivenciadas com os signos, o acontecimento da diferença e o traçado intensivo de linhas de fuga esboçam os primeiros movimentos de reterritorialização. No desenho de tais traços intensivos, se o *elefante* apresenta a repetição do mesmo soprando bolhas de sabão com o canudinho de plástico, (a letra **E** deve ser repetida vinte vezes nas bolhas de sabão estampadas no papel), o *hipopótamo alérgico à magia* enuncia uma relação diferencial com a linguagem, segundo o exercício ativo dos signos no pensamento, envolvendo a produção de imagens pré-significantes, explorando fronteiras que delimitam o atual por meio de um ato de fabulação... forças deste mundo que deformam as imagens representativas da aprendizagem da linguagem na Educação Infantil.

Nessas passagens, buscamos afirmar a potência de um percurso aprendente ético que implica instaurar processos de busca comprometidos com a produção social de verdades, impulsionada por problemas que emergem da relação com o entorno. Nesse entorno, as práticas de linguagem ultrapassam sua função comunicativa e informativa para acolher positivamente as relações entre o corpo e a diferença, as quais multiplicam os sentidos acerca do que se entende por escrita e leitura, não se restringindo a primeira ao registro gráfico do mundo, tomado como fórmula universal, nem representando a segunda, exclusivamente, como um exercício sensório-motor de decodificação dos signos.

1.3 Sobre a aprendizagem da linguagem escrita

Buscamos, portanto, dar língua a outros modos de problematizar o conceito de escrita, leitura e aprendizagem da linguagem na Educação Infantil, que se opera pelo *Delírio-menor de Alice*, fabulações escriturísticas que afirmam os processos de aprendizagem da linguagem como produção imanente dos processos de produção de subjetividades.

Escrita é entendida como inscrição singular de um traçado estilístico no percurso aprendente, capaz de deixar ver o acontecimento do pensamento que pensa a si mesmo eticamente, na busca por alcançar um maior grau de esclarecimento. São relações de produção linguísticas nas quais irrompe o devir-

escriturístico de um agenciamento coletivo de enunciação, apto a desenhar/enunciar neste mundo modos singulares de existência, pensamento, desejo e resistência ativa.

Leitura se desenrola como exercício intensivo e extensivo de interpretação/ordenação textual dos signos no pensamento, emergindo dos encontros entre forças/corpos/potências (sonoros, visuais, sensíveis, memoriais, imaginativos, afetivos e intelectuais), aprendizado capaz de criar, por meio de um exercício tradutório, textos adequados para *atribuir uma vida nova aos antigos pergaminhos* (CORAZZA, 2012). Leitura é como ato de ativação da vida que pulsa entre cores, sons, imagens, ruídos, as palavras passando a ganhar movimentos lentos e/ou frenéticos que vibram no zigzaguear dos traçados escriturísticos. *Artistagens tradutórias* (CORAZZA, 2012) que expressam e forçam a continuidade do ato de pensar.

Isso implica a *ativação da docência* como modo de acolher as diferenças que se insinuam nas práticas languageiras irrompidas nos devires-crianças do currículo, as quais desenham estilisticamente regimes simbólicos diferenciais, ativação no sentido da afirmação da força positiva da diferença nos processos educativos.

Tal postura política implica acolher a potência da infância como abertura para a criação de um pensamento educativo outro, apto a romper com a ideia de aprendizagem vinculada à brincadeira, entendida como atividade lúdica, afirmando a força dos movimentos inventivos dos exercícios crianceiros como intervenção ativa do pensamento na dimensão do processo de aquisição da linguagem, como forma de expressão de si e do mundo, que busca rascunhar os canais necessários para dar língua ao novo que vibra no entorno, segundo a lógica do sentido e da sensação.

Defendemos que os processos de aprendizagem da linguagem na Educação Infantil envolvem dinâmicas muito complexas: a) processos de subjetivação; b) movimentos diferenciais do pensamento; c) uma perspectiva ética e estética de vida. A potência de atuar ativamente, via escrita, na composição de paisagens existenciais singulares, segundo o entendimento adequado das causas que engendram as relações traçadas entre o corpo próprio e outrem, implica tentar inscrever-se ativamente no plano político (ético e estético) do diagrama de forças

que ordena o real social, rascunhando estilisticamente linhas que conformam experiências existenciais singulares e enunciados diferenciais.

Dessa forma, procuramos ultrapassar os determinismos biológicos, cognitivistas e histórico-sociais que, habitualmente, fundamentam os ditos *métodos de alfabetização* nos processos de aquisição da escrita e da leitura na Educação Infantil, os quais tendem a constranger o esforço do pensamento inventivo no sentido de dar língua aos afetos e sensações experimentados no encontro com outrem.

Desse ponto de vista, os processos de aprendizagem da linguagem na Educação Infantil exigem um enlace ético do pensamento aos regimes simbólicos diferenciais traçados entre os corpos aprendentes, a partir do acontecimento da diferença, e fazem emergir um processo de tradução simbólica que não encontra equivalência em regimes de significação predefinidos, possibilitando problematizar o acontecimento da linguagem como força expressiva dos devires-crianças que desenham uma infância do currículo.

Defendemos assim que a aprendizagem da linguagem pode devir quando se compõe uma relação simbólica capaz de expressar o aumento da potência atual do corpo, expressa propriamente no esboço estilístico de linhas de escrita. A aprendizagem da linguagem refere-se, pois, ao devir-aprendente do corpo em meio à composição de um estilo de escrita, cuja ordenação é, sobretudo, expressiva.

Nesses termos, as práticas de aprendizagem da linguagem (ou os ditos processos de alfabetização) de nada valem se não tiverem uma vontade de arte, uma vontade estética de criação de novas imagens sonoras, verbais, visuais, corporais, que possam dar língua às subjetividades emergentes, entendidas como manifestação do desejo de expandir a potência vital, uma espécie de vontade ética de tomada de posse da potência de ação do corpo próprio via esclarecimento das causas que nos fazem desejar, pensar e aprender a ler e escrever.

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Lamela. Prefácio. In: HEUSER, Ester (Org.). *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2011. Disponível em: <<http://bureauca.blogspot.com.br/2012/02/colecao-escreleituras-prefacio.html>>. Acesso em: 12 maio 2013.

A INVENÇÃO de Hugo Cabret. Direção: Martin Scorsese. Produção: Martin Scorsese; Johnny Depp; Tim Headington e Graham King. Intérpretes: Asa Butterfield; Ben Kingsley; Chloë Grace Moretz; Jude Law e outros. Roteiro: John Logan. Londres: GK Filmes, 2011. 1 bobina cinematográfica (126 min), son., color., 35mm.

ALICE no país das maravilhas. Direção: Tim Burton. Produção: Tim Burton; Joe Roth; Jennifer Todd e Suzanne Todd. Intérpretes: Mia Wasilowska; Anne Hathaway; Johnny Depp; Crispin Glover; Frances de la Tour; Helena Bonham Carter; Geraldine James; Matt Lucas e outros. Roteiro: Linda Woolverton. Los Angeles: Walt Disney Pictures, 2010. 1 bobina cinematográfica (108min), son., color., 35mm.

AZEVEDO, Helton. *Ilustrações feitas para 7 capítulos do livro Alice no país das maravilhas*. 2010. 5 ilustrações, color., 16x10,59cm. Disponível em: <azevedohelton.blogspot.com.br>. Acesso em: out. 2012.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BELLINGLAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *Os animais do mundinho*. São Paulo: DCI Difusão Cultural, 2007.

CARROL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CLARK, Lygia. *A casa é o corpo*. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, 1968.

CARVALHO, Jairo Dias. O problema da expressão em Deleuze e Spinoza. *Revista Conatus*, [S.l.], v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.benedictusdespinoza.pro.br/conatus_v2n4_11.html>. Acesso em: mar. 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

CAVALCANTI, Adriane da Silva. Forças e deformação nas pinturas de Francis Bacon: a leitura de Gilles Deleuze. In: ORLANDI, Luiz Benedito Lacerda (Org.). *A diferença*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2005.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra. O docente da diferença. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009.

CORAZZA, Sandra. *Escreleituras*: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Porto Alegre: Programa Observatório da Educação; FAGED, 2010. Disponível em: <http://difobservatorio2010.blogspot.com.br/2010_11_01_archive.html>. Acesso em: out. 2013.

CORAZZA, Sandra. *Caderno de notas 3 – didaticário de criação: aula cheia*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2012. (Coleção Escreleituras).

CORAZZA, Sandra. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2013.

COSTA-PINTO, A. B; RODRIGUES, L. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. *Revista Filosofia e Educação*, [S.l.], v. 5, n. 1, 2013.

DELEUZE, Gilles. Signos e acontecimentos. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (Org.). *Dossier Deleuze*. Tradução de Ana Sacchetti. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. p. 8-29. Entrevista concedida por Gilles Deleuze a Raymond Bellour e François Ewald.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

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

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. Tradução de Daniel Nogueira. 2010. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/cocarte/message/553?var=1>>. Acesso em: jul. 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2005.

ESPINOSA, Bento. *Ética*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tamus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HISTÓRIAS da unha do dedão do pé do fim do mundo. Direção: Evandro Salles e Marcia Roth. Produção: Daniela Estrella e Gustavo Magalhães. Narrador: Bidô Galvão. Roteiro: Bianca Ramoneda e Manoel de Barros. Música: Tim Rescala. Gênero: Animação. Brasília: Lumen Argo, 2007. 1 videocassete (9min6seg), son., color.

HOLM, Anne Marie. *Conversas poéticas entre arte e bebês*. Mostra realizada no Clube de Criação de São Paulo (CCSP). São Paulo, 2011.

HOLZMEISTER, Ana Paula P. Currículo e infância: cuidar e educar em uma perspectiva ético-afetiva. Imagens, movimentos e linhas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 6., 2011, Rio de Janeiro.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; LOPES, Sammy William. O currículo como corpo afetivo: aprendizagem e diferença em uma educação para a potência. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012. p. 63-78.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KOHAN, Walter O. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. In: FÓRUM AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO “O PENSAMENTO BRASILEIRO EM CURRÍCULO”, 1., 2003, Belém.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Sammy William. *Como criar para si um corpo aprendente? ou o que se passa entre o desejo, o pensamento e o tempo nos conceitos de aprendizagem intensiva, microcurrículo e didática expressiva em uma educação para a potência*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinosana da educação*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

OITICICA, Hélio. *Parangolés*. 1964.

OS CROODS. Direção: Chris Sanders e Kirk De Micco. Produção: Jane Hartwell e Kristine Belson. Intérpretes: Nicolas Cage; Emma Page e outros. Roteiro: Chris Sanders e Kirk De Micco. Gênero: Animação. Los Angeles: DreamWorks Animation. 2013. 1 bobina cinematográfica (90min), son., color., 35mm.

PAPE, Lygia. *Roda dos prazeres*. Londres, 1968. Exposição Trocália – A revolution in Brazilian Culture.

PAPE, Lygia. *Divisor* (1968). Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 1990.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Caderno de Subjetividades*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ROLNIK, Suely. Lygia chamando. In: PESSOA, Fernando; CANTON, Katia (Org.). *Sentidos na/da arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Associação Museu Ferroviário Vale do Rio Doce, 2007. p. 238-259.

SIMONDON, Gilbert. Introduction. In: _____. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Paris: Édition Jérôme Millon, 2005. p. 23-36.

THE CABINET of Jan Svakmajer (1984). Direção: Keith Girffiths; Stephen Quay e Timothy Quay. Produção: The Quay Brothers. Gênero: Curta de animação. [S.l.]: Koninck Studios, 1987. 1 bobina cinematográfica (14 min), son., color., 35mm.

TEDESCO, Sílvia. *Linguagem: Representação ou Criação* in KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário do Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.