
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TESE-MÁQUINA OU NOTAS EM TORNO DE ERRÂNCIA E INCONSCIENTE E
CONECTORES E INFÂNCIA E ESCOLA... FAZER MORRER AQUILO QUE NOS
MATA**

PEDRO ROCHA SIVEIRA DE MENDONÇA

**Rio Claro – SP
2025**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TESE-MÁQUINA OU NOTAS EM TORNO DE ERRÂNCIA E INCONSCIENTE E
CONECTORES E INFÂNCIA E ESCOLA... FAZER MORRER AQUILO QUE NOS
MATA**

PEDRO ROCHA SILVEIRA DE MENDONÇA

Tese apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. César Donizetti Pereira
Leite

**Rio Claro – SP
2025**

M539t Mendonça, Pedro Rocha Silveira de
Tese-máquina ou notas em torno de errância e inconsciente e conectores e infância e escola... fazer morrer aquilo que nos mata / Pedro Rocha Silveira de Mendonça. -- Rio Claro, 2025
85 f. : fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. Educação de crianças. 2. Educação Filosofia. 3. Crianças e filosofia. 4. Desejo (Filosofia). I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: TESE-MÁQUINA OU NOTAS EM TORNO DE ERRÂNCIA E INCONSCIENTE E CONECTORES E INFÂNCIA E ESCOLA... FAZER MORRER AQUILO QUE NOS MATA

AUTOR: PEDRO ROCHA SILVEIRA DE MENDONÇA

ORIENTADOR: CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE**
Data: 31/07/2025 18:16:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. DR. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE (Participação Presencial)
Educação / UNESP/Rio Claro (SP)

Documento assinado digitalmente
 **WALTER OMAR KOHAN**
Data: 30/07/2025 02:23:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. WALTER OMAR KOHAN (Participação Presencial)
Centro de Educação e Humanidades / Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ

Documento assinado digitalmente
 **KATIA MARIA KASPER**
Data: 29/07/2025 12:08:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. KÁTIA MARIA KASPER (Participação Virtual)
Departamento de Teoria e Prática de Ensino / Universidade Federal do Paraná - PR

Documento assinado digitalmente
 **GIOVANI CAMMAROTA GOMES**
Data: 18/07/2025 12:00:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. GIOVANI CAMMAROTA GOMES (Participação Presencial)
Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia - NEC/UFJF - Faculdade de Educação /
Universidade Federal de Juiz de Fora – MG

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS VINÍCIUS LEITE**
Data: 17/07/2025 08:02:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. MARCOS VINÍCIUS LEITE (Participação Virtual)
Núcleo de Filosofia e Sociologia / Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Rio Claro, 12 de julho de 2025

*Dedico este trabalho à minha família:
Ricardo, Regina e Marco.*

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à minha família, que opera num lugar de apoio, carinho, acolhimento e amor. Eu nada seria sem vocês. Meu pai Ricardo, a quem devo tudo, muito obrigado. À minha mãe Regina, que tanto me acolhe, muito obrigado. Ao Marco, que me ensinou a ser irmão mais velho, muito obrigado. Nietzsche, em algum momento, disse que *de toda palavra só interessa a que fosse escrita com sangue* e, escrever com sangue é escrever junto a vocês.

Às minhas avós Neyde e Marina e aos meus avôs Benedito e Nelson, eu os sinto e os amo. *In memoriam*.

Aos amigos que tornam os dias menos nublados.

À Fabíola, minha parceira de vida.

Ao César, meu cúmplice, que topou operar junto a esses encontros e fazer, na fresta da vida, muito mais que orientação. Obrigado!

Ao Gio pela amizade e des-orientações desde a graduação. Obrigado!

Ao Im@go pela intensidade.

Ao PPGE da Unesp Rio Claro pelo acolhimento e suporte quando preciso.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A vida pelos encontros.

Nós nos dirigimos aos inconscientes que protestam.

Buscamos aliados. Precisamos de aliados.

Deleuze.

RESUMO

O presente exercício de tese, aliado à filosofia da diferença, ao conceito de inconsciente maquínico e dos movimentos errantes, ocupa-se com uma certa política inventiva para dar conta de produzir e engendrar pensar no pensamento. Se pensar é criar, portanto diferir, é preciso que seja feito o deslocamento da racionalização pura para uma política dos encontros, no qual se experimenta sempre no *entre* da questão, abrindo mão dos pressupostos que nos são ofertados como modelos únicos de constituição do pensamento - que apaziguam a diferença e operam com base nos modelos representativos. É só esgotando o possível que o criamos, e isso requer conectores, acoplamentos, percepções e reivindicações. A produção do pensar é colocada como um problema a ser experienciado junto a um inconsciente livre, delirante, desejante e esquizo. Para dar fluxo às discussões do trabalho, algumas máquinas de guerra foram agenciadas: imago, escola, sala de aula, crianças, joaninhas, matemáticas, língua portuguesa e e e... uma tese-máquina.

Palavras-chave: inconsciente; errância; pensar; criar; política cognitiva; sala de aula.

ABSTRACT

This thesis exercise, aligned with the philosophy of difference, the concept of the machinic unconscious, and errancy, is concerned with a certain inventive politics aimed at producing and generating thought within thought itself. If thinking is creating, and therefore differing, it is necessary to shift from pure rationalization to a politics of encounters, where one always experiments in the midst of the question, letting go of the assumptions that are offered to us as unique models for the constitution of thought — models that pacify difference and operate based on representative frameworks. It is only by exhausting the possible that we create it, and this requires connectors, couplings, perceptions, and claims. The production of thinking is framed as a problem to be experienced alongside a free, delirious, desiring, and schizoid unconscious. To give flow to the discussions in this work, some war machines have been summoned: imago, school, classroom, children, ladybugs, mathematics, Portuguese language, and and and... a thesis-machine.

Keywords: unconscious; errancy; thinking; creating; inventive politics; classroom.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	9
CONECTOR 1 - UMA TESE AOS INCONSCIENTES QUE PROTESTAM OU FAZER MORRER AQUILO QUE NOS MATA.....	12
DIRIJO-ME AOS INCONSCIENTES QUE PROTESTAM.....	13
FAZER MORRER AQUILO QUE NOS MATA.....	14
CONECTOR 2 - ESGOTANDO INFÂNCIAS OU CRIANDO EM MODO IMAGO.....	17
É SÓ ESGOTANDO O POSSÍVEL QUE O CRIAMOS.....	18
ESGOTANDO INFÂNCIAS OU CRIANÇANDO EM MODO IMAGO.....	20
ESGOTANDO IMAGENS OU PRODUZINDO EM MODO IMAGO.....	22
ESGOTANDO UMA ACADEMIA OU PESQUISANDO EM MODO IMAGO.....	24
COMEÇANDO PELO ENTRE OU UM MODO DE DIZER JUNTO À PESQUISA.....	25
ENTRE UM MODO E UMA METODOLOGIA OU DO PESQUISAR COM CRIANÇAS E JOANINHAS E ROSAS E MÃES E DANDARAS E MATEMÁTICAS E LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
CONECTOR 3 - DEVIR ANIMAL DO PENSAMENTO OU PENSAR COMO UMA JOANINHA.....	29
COMO FRESTAS E DEVIRES SE FAZEM OU DO DEGRAU A PELE.....	30
AO SURGIR JOANINHA, SURGE ENCONTRO.....	33
ESTAR À ESPREITA DO QUE ACONTECE OU DA ATENÇÃO À VIDA.....	37
O ACONTECIMENTO PARQUINHO OU DA MATÉRIA EM MOVIMENTO.....	40
CONECTOR 4 - MATEMÁTICAS E ROSAS OU INVENTIVIDADE E RECOGNIÇÃO.....	46
ENTRE MÁQUINAS E APARELHOS: PENSAR A N-1.....	48
DAS ROSAS, QUESTÕES A PENSAR.....	51
POLÍTICA COGNITIVA INVENTIVA OU UMA ROSA PARA O DEZ.....	55
CONECTOR 5 - O QUE É ISSO TUDO SENÃO ESCOLA? OU IDENTIDADE E DIFERENÇA.....	57
O MENINO PROCUROU PELA ESCOLA OU ELE SÓ PODIA PROCURAR PELA ESCOLA.....	58
SALA DE LEITURA, LARISSA E DANDARA OU PENSAR JUNTO ESCOLA, IDENTIDADE E DIFERENÇA.....	60
REIVINDICA UMA FORÇA MAS NÃO QUALQUER FORÇA.....	63
LEI 10.639 E OS MUITOS POSSÍVEIS.....	64
CONECTOR 6 - UMA ESCOLA DE NÃOS E OS MOVIMENTOS ERRANTES.....	67
DE ALGUMAS REGRAS ORTOGRÁFICAS, UMA TORÇÃO.....	68
NÃO SEI SE PODE REIVINDICAR, MAS REIVINDICO.....	69
DA AMIZADE OU UM RESPIRO NA ESCOLA.....	71
ERRO E ERRÂNCIA OU ERREI FOI MAL, ERREI DE NOVO.....	74
ERRÂNCIA EM ALGUMAS NOTAS.....	75
CONECTOR 7 - AFORISMOS OU O QUE ANDA VAZANDO DE UMA ESCRITA.....	78
DANÇANDO COM OS CONCEITOS.....	79
CONECTOR 8 - ENCONTROS.....	82

PRIMEIRAS PALAVRAS

Esse trabalho é um exercício de pensar, um **exercício errante** que caminha por alguns desertos, criando alguns dutos e passagens, fazendo furos, ocupando-se com as frestas. Nele, encontrarão uma pesquisa que são muitas, perguntas que são muitas, forças e quereres que são muitas. Encontrar-se-ão com alguns conceitos chaves, como *engendrar pensar no pensamento e máquinas de guerra e inconsciente e aparelhos de estado e política cognitiva inventiva e errância e infância e esgotamento e reivindicações* e e e... encontrarão também muitas crianças, e anuncio que sem elas esse trabalho não encontraria brecha no *campo de possíveis*. Aos que se aventurarem na leitura dessa tese-máquina, apesar de não seguir uma linearidade de capítulos, tem um *fio* que conduz. Esse fio, ao longo do trabalho, vai sendo tecido por *conectores*, que não só *se conectam*, mas que efetivamente são acoplamentos conceituais, ou seja, não é sequencial, mas põe uma maquinaria em ação criadora.

No primeiro conector, a discussão inicial pauta a quem e que essa pesquisa se interessa: ao dirigir-me aos inconscientes que protestam, fazer morrer aquilo que nos mata. Essa conceituação precisava aparecer nesse primeiro conector porque ele já anuncia muita coisa! Não esperem deste exercício errante o louvor a um inconsciente edipianizado, fraco, infértil. Pelo contrário. É na afirmação de um inconsciente maquínico, fabricante, feiticeiro e infantil que esse trabalho investe e aposta.

O segundo conector opera os conceitos de infância e aproxima as discussões a um *modo Imago*. Ousei falar em um *modo Imago* não como um justificativa ou possibilidade de afirmação de como acontece/aconteceu a pesquisa que exercitei nesta tese-máquina, mas para pensar, efetivamente, em como o *Imago* é capaz e potente ao tecer as discussões que tece e da forma que faz. *Um contra-ataque necessário a uma academia adulta!* Se é só esgotando o possível que o criamos, o *Imago* como força criadora, esgota linguagens, imagens e pesquisas - *uma infância de possíveis*.

O terceiro conector discute três conceitos muito importantes e caros a essa produção: *devir-animal*, *encontro* e *engendrar pensar no pensamento*. Uma joaninha, algumas crianças pequenas de educação infantil, um professor e um parquinho - eis um cubo espaço-tempo. Lugar de muitos encontros! O encontro pelo encontro, a geografia da pele tomada como mapa, a atenção à vida que pede passagem, os excitantes que movimentam: joaninha põe o pensamento a pensar e faz tese de doutorado.

O quarto conector convida uma matemática a operar como um espaço de pura produção! Na minha pesquisa de mestrado, a educação matemática foi o tema principal de discussão. A matemática é um espaço de discussão muito interessante para as filosofias da diferença se ocuparem, uma vez que esse modo de pensar (filosoficamente) convida a tomarmos a matemática como efetiva produção humana, e perceber como as *crianças produzem matemática* e fazem furos nos *sistemas representativos* quando criam. O menino e as rosas é prova disso: uma rosa para o dez - e o *castelo da representação desmorona*.

O quinto conector opera junto a muitas intensidades misturadas: escola, identidade, diferença, violência, estradas, Dandara, desejos, crianças adotando mães - *rasga a hegemonia*. Escola tomada como muitos lugares, ou seja, onde muitas relações se estabelecem, muitos acontecimentos são esgarçados, muitos encontros agenciam vida. Se aquele menino procurou pela escola, foi porque ele só podia procurar pela escola. E, quando ele procurou, achou. Ele também buscou por aliados. E encontrou.

O sexto conector opera as discussões com o conceito de errância. É preciso deslocar o conceito de errância: não se trata da busca ou afirmação de um erro e muito menos o contrário do acerto. Na fazeção da vida, conjurar a formação dos aparelhos de estado; investir nos possíveis que se criam quando uma vida pede passagem. Investir nessas pequenas políticas, ocupar-se com o que acontece de uma forma infantil - **movimento errante**.

O penúltimo conector é aquele que foi possível dar vazão a outras escritas, aos transbordamentos, aos arrombamentos das formas. E quando o que vaza de uma escrita permanece na escrita? É um ir e vir, sem ida e nem volta. Pura produção.

Por fim, o oitavo conector, onde apresento meus cúmplices, amigas e amigos, parceiras e parceiros, aliadas e aliados. Conceitos, palavras, letras, ritmos, tempos, títulos. Muitos encontros em desarmonia. Muita vida pulsante em produção. Muita vida!

**CONECTOR 1 - UMA TESE AOS INCONSCIENTES QUE PROTESTAM OU
FAZER MORRER AQUILO QUE NOS MATA**

DIRIJO-ME AOS INCONSCIENTES QUE PROTESTAM

Esse exercício de escrita, uma tese-máquina, apresentada como tese de doutoramento em educação, nasce junto a muitos desejos misturados, imbricados, revirados. A título de conceituação (exercício filosófico) essa pesquisa, não lida, em momento algum, com o inconsciente idealizado, mas ao contrário, opera na afirmação de uma outra perspectiva, de um inconsciente *esquizo*. Um estranhamento à tomada do desejo analítico da falta, coloca em questão todo um movimento de produção do pensar que se dá no e pelo inconsciente, escapando aos dogmas representativos e aos modelos de ensino aprendizagem racionalizados. Ora, já não se trata então da busca por um modelo de organização delimitado num determinado consciente, mas, em outra ordem, ocupado com os movimentos que faz e os fluxos que cria. Pensar ocupa-se com delicadezas e arrombamentos que atravessam a vida a todo instante. É preciso uma atenção muito particular, apesar de múltipla.

Se me perguntassem, diria que essa tese não foi produzida com nenhuma pretensão resolutiva: o efetivo atrito com os fundamentos já se constitui como maquinaria desejante, revolucionária - **movimento errante**. Obviamente tem linhas e fluxos que afirmam uma política, e por isso militam, operando uma contra hegemonia necessária, conjurando a formação dos aparelhos de estado, e apostando num devir-criança como força movente, que opera e faz nascer. Ação inconsciente!

Uma política: dirijo-me aos inconscientes que protestam! Esse tensionamento vai ao encontro da tomada do inconsciente como produtor, criador, potente, independente, desterritorializado, descodificado, irreverente, feiticeiro, infantil - inconsciente como máquina! Joaninhas e crianças que fogem e matemáticas e rosas e Dandaras e reivindicações e amizades e e e... movimentos errantes, toda uma síntese conectiva que faz variar o pensar do pensamento. Em uma tese, busco por aliados. Ao buscar, os encontro. Ao encontrar, os abandono. Sempre um duplo, processo de produção de produção, acoplado, maquínico.

Não nos dirigimos aos que consideram que a psicanálise vai bem e tem uma visão justa do inconsciente. Nós nos dirigimos àqueles que acham que toda essa história de Édipo, castração, pulsão de morte..., etc. é bem monótona, e triste, um romrom. Nós nos dirigimos aos inconscientes que protestam. Buscamos aliados. Precisamos de aliados (Deleuze, 2008, p.34).

O desejo estrangulado dentro do conceito analítico - ação de interiorização, que pauta e fundamenta os modelos representativos, impede que as crianças experimentem. No limite, o que há são linhas de fuga criadas a todo instante. Deleuze e Guattari (2011) formulam o conceito de esquizoanálise, que trata do possível de fazer ruir e escapar o desejo do estrangulamento edipiano, ou seja, reivindica para si a força que move e faz experimentar, fazendo do desejo máquinas desejantes na construção de um inconsciente maquínico. Aqui, efetivamente é apresentada uma posição política: inconscientes que protestam! Ora, se isso é verdade, é preciso explorar e criar e produzir fluxos outros e caminhos outros para o inconsciente desejar e manifestar. Resistir ao Édipo é *esgotar o possível*. Afirmar a resistência ao Édipo no que tange à produção do pensar no pensamento é o exercício deste trabalho: *uma tese para fazer morrer aquilo que nos mata!*

FAZER MORRER AQUILO QUE NOS MATA

Fazer *morrer aquilo que nos mata* talvez seja uma afirmação política pela vida. Junto às crianças, faço esse manifesto: o inconsciente é revolucionário, portanto, criador! Quando amarrado e castrado por toda uma psicologia edipiana, a moral opera no sentido de tolir e esmagar as potências criadoras. O inconsciente é uma fábrica, com conectores, máquinas, acoplamentos e produções! Então, já não se trata mais de falar sobre limitar excessos ou organizar o delírio, mas ao contrário, é afirmar o desejo em toda sua quantidade e potencialidade, em sua força de produção.

De que forma falam do desejo? Falam como um grande lamento da castração. A castração é pior que o pecado original. É uma espécie de maledicência sobre

o desejo, que é assustadora. O que tentamos fazer em O anti-Édipo? Acho que há três pontos, que se opõem diretamente à psicanálise. Esses três pontos são... isso por meu lado, acho que Félix Guattari também não, não temos nada para mudar nesses três pontos. Estamos persuadidos, achamos em todo caso, que o inconsciente não é um teatro, não é um lugar onde há Édipo e Hamlet que representam sempre suas cenas. Não é um teatro, é uma fábrica, é produção. O inconsciente produz. Não pára de produzir. Funciona como uma fábrica. É o contrário da visão psicanalítica do inconsciente como teatro, onde sempre se agita um Hamlet, ou um Édipo, ao infinito. Nosso segundo tema é que o delírio, que é muito ligado ao desejo, desejar é delirar, de certa forma, mas se olhar um delírio, qualquer que seja ele, se olhar de perto, se ouvir o delírio que for, não tem nada a ver com o que a psicanálise reteve dele, ou seja, não se delira sobre seu pai e sua mãe, delira-se sobre algo bem diferente, é aí que está o segredo do delírio, delira-se sobre o mundo inteiro, delira-se sobre a história, a geografia, as tribos, os desertos, os povos...¹

Aqui, há um problema a ser enfrentado: toda uma questão que é política e econômica e social e de gênero e de raça e de pensamento e e e... que condensa a vida numa organização suicida: capitalismo. No capitalismo, antes à questão de dominação de classe e expropriação da força de trabalho, o que está em jogo a todo instante é a captura de fluxos, ou seja, para esse sistema se manter e se organizar, é imprescindível que os fluxos seja todos codificados, organizados e territorializados num determinado plano de referências. Para esse modelo, o inconsciente analítico

¹ Esse recorte foi retirado da transcrição de uma entrevista concedida por G. Deleuze a C. Parnet no ano de 1988 e que foi gravada e divulgada no ano de 1996. Nessa ocasião, o criador e operador e destruidor responde a um abecedário, conhecido como Abecedário de Deleuze. (Deleuze, 1996, D de Desejo)

não só serve, mas como é efetivamente elemento fundamental, basilar. Quanto mais o desejo for castrado, reprimido e condensado, mais fácil de fazer um modo de vida, macropolítico, se instaurar com base na dominação: de sujeitos, de desejos e de pensamentos.

*Alguém pode perguntar: o que isso tem a ver com escola? Com sala de aula?
Com produção de pensar? **A resposta seria tudo.***

Enquanto não enfrentarmos a ideia de um inconsciente domado e castrado, portanto infrutífero, estaremos sufocados pelos aparelhamentos de Estado e laçados pelas teias codificadoras do capitalismo. Obviamente que não se trata então de instaurar um novo modelo psicossocial ou algo parecido, mas efetivamente se ocupar com as delicadezas e arrombamentos que são frutos das linhas de fuga produzidas pelos devires, que escapam e fazem escapar vida na fresta dos muros codificadores do capitalismo. O que está em jogo é a capacidade criação de linhas de fuga, outras maneiras, outros códigos, outras tecnologias capazes de fazer ruir o império. É preciso fazer alianças! Esgarçar o óbvio! Desejar e desejar e desejar! Fazer vida no que nos mata. Movimentos errantes, ação infantil. Olhem para as crianças!

**CONECTOR 2 - ESGOTANDO INFÂNCIAS OU CRIANDO EM MODO
IMAGO**

É SÓ ESGOTANDO O POSSÍVEL QUE O CRIAMOS

A patosofia, batizada assim pelo neurologista alemão Viktor von Weizsacker, também chamada de antropologia médica, é o campo de estudo que produz saberes a respeito do sofrimento. Ora, numa perspectiva médica, a patologização do sofrimento significa então criar uma série de doenças e, por conseguinte, seus respectivos diagnósticos, toda uma espécie de marcadores bioquímicos. Eis a relação: adoecimento e subjetividade. Já em filosofia, por outro lado, a patosofia pode ser tomada como os muitos modos de ser afetado, da aflição ao prazer (não como um caminho determinado, mas como possível mudança, de um lado a outro, ou pelo meio) como disse Pelbart (2016, p. 39) “*mudar de estado, transir*”. A doença mental deixa de ser uma patologia psíquica e se torna, então, condição da vida, ou, se trata de como olhar para o adoecimento pelo vértice da subjetividade. Se sofrer e experimentar são quase irmãs - não mais circunstanciais - filhas de um corpo atravessado pelo mundo, existe um momento singular onde a dimensão do pático é posta a prova: o momento da crise. É no instante da crise que as forças se organizam em direção ao desconhecido, onde os fluxos são embaralhados e, nesse momento, a criação é elemento fundamental (Pelbart, 2016).

A patosofia, defendida por Weizsacker, obriga a artilharia biomédica, aparelho marcador patologizante, a caminhar para um olhar subjetivo, do antes paciente. Ora, esse deslocamento faz um corte nas objetividades observáveis e faz um salto para as experiências e possibilidades que a subjetividade pode disparar. Um sopro: a doença como uma nova forma de operar com a vida, a gênese e o parto de uma outra relação (Pelbart, 2016).

Pelbart (2016), numa leitura de Flaubert, sugere que a subjetividade operaria numa espécie de encontro com o fundo, e nesse instante, a doença seria então o momento no qual esse fim do poço insurge.

[...] nos momentos críticos se vai ao fundo, se atinge o fundo, vai-se a pique, por assim dizer, parece-se. Quando as cadeias causais se interrompem e a continuidade entre o mundo e o eu se quebra, o fundo faz irrupção, e aquele que sofre parece afundar-se. [...] Mas há uma tarefa que se impõe sempre, apesar da destruição em curso: a da criação (Pelbart, 2016, p. 40)

Pelbart (2016) faz um apontamento bastante interessante sobre como o psiquiatra da região da Catalunha, François Tosquelles, na obra *O vivido do fim do mundo na loucura* (1986) quando anuncia como Tosquelles percebe similitudes entre os campos de concentração e os hospitais psiquiátricos. Nessa obra em específico, o psiquiatra catalão funda uma importante ressalva: apesar do sofrimento, do sentimento desgraçado de fim de mundo, do enfraquecimento da vida, e da morte, a *fazção do novo surge como um imperativo*. É no instante da crise que se cria. Lembrei-me de Deleuze e Guattari (2002) sobre o nascimento das máquinas de guerra quando qualquer cenário já aspira a dominação completa pelos aparelhos. Na radicalidade, o que está em jogo é o que se entende pelo delírio: *catástrofe e criação*. Ora, se o sofrimento é então uma condição de vida, a catástrofe é a condição do novo.

O esgotamento talvez seja o conceito que melhor dá vazão à problemática entre o acontecimento e o possível. O esgotado deleuziano de Pelbart (2016, p. 42) é “[...] *aquele que, tendo esgotado seu objeto, se esgota ele mesmo, de modo que essa dissolução do sujeito corresponde à abolição do mundo. [...] Sua postura típica não é a do homem deitado, mas do insone sentado, cabeça entre as mãos [...]*”. Nesse movimento, a primeira rachadura que o esgotado faz é na linguagem, “*afinal, a linguagem é o domínio do possível*” (Pelbart, 2016, p.42). Se trata de esgotar as palavras! E isso não significa em nenhuma hipótese desapropriar-se da palavra, mas desterritorializa-la, ou seja, “*percorrer o fora da linguagem*” (Pelbart, 2016, p.45), revira-la do avesso.

O segundo corte que o esgotado faz é nas imagens. “*Uma imagem, pois, deslocada das palavras, vozes, histórias, lembranças, espaço, que rompe a combinação de palavras e o fluxo de vozes e força as palavras a tornar-se imagem, movimento, canção, poema*” (Pelbart, 2016, p.44). Assim, perambulando por esse mesmo caminho, esgotar a imagem também não diz respeito a não produzi-las

ou negá-las, mas em abrindo mão de seu entendimento, fazê-las operar em seu avesso, o *lado de fora da imagem*. Se no esgotamento da linguagem opera-se um indizível, as imagens operam um invisível. Talvez, aqui encontremos a aliança que o Imago, enquanto grupo de pesquisa, constrói com a infância e com as crianças ao longo de suas pesquisas com produção de pensar, infância e de imagens.

ESGOTANDO INFÂNCIAS OU CRIANÇANDO EM MODO IMAGO

A pergunta *que pode a imagem?* me faz ecoar um outro questionamento que é imprescindível para uma pesquisa que ousa pensar o pensar no pensamento, suas andanças e desvios, com crianças: *que pode uma infância?* porém, para dar conta dessa problemática, é preciso dar um ou muitos passos atrás e perguntar ainda: *que infância?*

É um equívoco acreditar que a primeira concepção de infância é uma construção moderna, inclusive essa é uma das principais críticas feitas à análise histórica de Ariès (1981). Voltemos um pouco mais. Platão nunca foi um filósofo da infância, mas o tema atravessou sua obra no momento em que ele “[...] situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor” (Kohan, 2003, p.29). Aqui já temos algumas pistas. A discussão acerca da infância em Platão começa quase que como uma perspectiva de melhoria para a *pólis*, ora, a infância era tomada como uma possibilidade de ajuste de um outro algo, alheio a ela. Não tinha um processo em si, mas tornava-se causalidade: falar de educação com interesse político (Kohan, 2003).

Kohan (2003) ao fazer um estudo sobre a infância na Grécia Antiga, nos estudos dos diálogos de Platão, elenca que apesar do termo *infância* não existir no vocabulário greco-romano, seria equivocado afirmar que a infância não foi um tema de estudo e elaboração. Kohan (2003) anuncia quatro principais vertentes que guiaram a relação com a infância em Platão, diz:

a) a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; esta é a marca do sem-marca, a presença de uma ausência; b) a segunda marca é a inferioridade, frente ao homem adulto, cidadão e sua consequente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais; esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; c) em uma terceira marca, ligada à anterior, a infância é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo e o que pode se prescindir, portanto, o que merece ser excluído da *pólis*, o que não tem nela lugar, o outro depreciado; d) finalmente, a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor (Kohan, 2003, p.33-34).

Esses quatro elementos: *possibilidade, inferioridade, desprezo e possibilidade* de melhoria política guiaram e ajudaram a moldar o conceito de infância que funcionava na Grécia Antiga. É curioso, mas não inoportuno pensar como esses conceitos que foram produzidos para infância ainda funcionam e movem, inclusive, algumas propostas pedagógicas.

Fazendo um salto histórico, pensemos junto a Kohan (2003): Ariès (1981) desenvolve, a partir de seus estudos históricos (que negavam inclusive a infância na Idade Média) sobre a periodização e organização da vida como uma variante da cultura, ou seja, toda a *organização da vida* passa pela diferenciação que marca a infância e a adultez. Nesse jogo, para Ariès (1981) a infância pode ser tomada como uma condição histórica e social, e essa é uma razão que explica o porquê ele desconsiderou a infância na Idade Média, uma vez que as crianças eram logo retiradas de casa para cumprir tarefas adultas assim que seu condicionamento físico permitia. Já no período moderno, um ponto interessante que destaca Kohan (2003) sobre o trabalho de Ariès (1981) é que na modernidade européia, de fato as crianças ganharam um prestígio com as famílias no que tange *sentimentos, práticas e ideias em torno da infância*, que segundo o filósofo, não foram vistas e nem estudadas em nenhum outro momento da história.

Saltando da modernidade européia da década de 1980 para o começo do século XXI, o Imago Grupo de Pesquisa opera a infância em outro lugar conceitual, que não está nem nos diálogos acerca do desprezo e da política platônica, e nem na

associação entre cultura e modernidade de Ariès, mas no devir-criança. Diz Leite (2016):

Demarcamos aqui um ponto importante, pois não são novos modos, muitas vezes presentes, de pensar a infância e a criança que estamos procurando trazer aqui; não é a infância como esse lugar romanceado por discursos e práticas com as crianças tão frequentes hoje em dia – estamos aqui falando de um ‘devir-criança’ (Leite, 2016, p.24)

Com essa afirmação, Leite (2016) desterritorializa um modelo que tende a racionalizar, portanto, limitar, a infância dentro de uma plano de referência, ou seja, escapa à lógica moderna de produção ao negar caracterizar a infância enquanto um estágio, seja de idade, de período ou de ações (vide as psicologias do desenvolvimento, principalmente as que encontram abrigo no cognitivismo determinante). Nesse sentido, “a pesquisa com crianças aproxima-nos de uma educação da infância e de uma infância da educação que se abre à aventura ao desconhecido, à produção do novo, de uma educação inventiva, brincativa, sem função explicativa, descritiva, padronizativa” (Leite, 2016, p. 21).

Esse modo de conceber, e ainda, operar, esgota uma infância, tirando-a das redomas produtivistas e padronizadoras e a engendra no campo dos possíveis, ora a pergunta que tensiona essa escrita *o que pode uma infância?* vira a afirmação política de um pesquisar em educação com crianças: *por uma infância de possíveis*.

ESGOTANDO IMAGENS OU PRODUZINDO EM MODO IMAGO

A pergunta que movimenta conceitualmente a questão do esgotamento, ora, das relações do *indizível* na linguagem e em específico do *invisível* na imagem passam por: *o que pode a imagem?* Neste esteio, pensemos: *é esgotando o possível com imagens que a criamos*, numa bricolagem produtiva que se embaralha e confunde, imagem e possível. Já não se trata mais de uma imagem a ser entendida, destrinchada, percebida, mas que diz respeito à afirmação política e epistêmica de tomar as imagens produzidas pelas crianças como um agenciamento do campo do possível. Diz Leite (2016):

[...] temos refletido acerca do poder da imagem e das produções imagéticas realizadas por crianças e professoras dentro dos espaços escolares, e com essas produções temo-nos perguntado: Em um mundo povoado por imagens e por novas tecnologias, o que podemos criar, a partir das sensações que essas imagens nos oferecem? Que imagens da infância podem ser criadas por professores e monitores de Educação Infantil a respeito de seus trabalhos com as crianças, quando a eles oferecemos uma câmera digital ou uma filmadora? Que imagens as crianças de Educação Infantil podem nos oferecer, quando a elas oferecemos uma câmera? Que *experiências* podem recortar esses diferentes lugares? Que outras lições nós podemos ter com as imagens produzidas em relação àquelas noções de desenvolvimento infantil que povoam e imperam no nosso universo? Que imagens, apresentadas pelas crianças, produzem diferenças com o que usualmente temos, quando nós as filmamos? Que sentidos/imagens podemos oferecer ao estudo do desenvolvimento humano a partir das imagens apresentadas por professores e pelas crianças? Enfim, o que pode a imagem? (Leite, 2016, p. 20)

A questão *o que pode a imagem?* é o exercício errante de experimentar, e não compreender, o lado de fora da imagem, o esgotamento enquanto criação. “As imagens produzidas pelas crianças são quase tão rápidas como uma imagem fixa turva e desfocada, tão superficiais. Não são profundas, não produzem sentidos, mas tocam a pele, cortam, suavizam, embaralham, confundem” (Leite, 2016, p.26). As crianças são capazes, no *entre* do encontro com as câmeras, de esgotar os possíveis e criar imagens. Tomar a produção de imagem como uma maquinaria que não só é desapropriada de sentido, mas como uma arma dessubjetivadora, só é possível porque o Imago, enquanto grupo, opera a pesquisa com criança num viés de infância que não se submete aos padrões das psicologias desenvolvimentistas, ou a infância como um vir a ser, ou como algo a ser combatido ou superado, mas como pura potência de um devir-criança. Afirmando, assim, *uma infância de possíveis*.

ESGOTANDO UMA ACADEMIA OU PESQUISANDO EM MODO IMAGO

Operar a infância no campo dos possíveis, não significa apenas uma mudança de perspectiva metodológica ou epistêmica (o que já seria bastante coisa!) mas vai além, opera uma radicalidade que só o compromisso político com uma infância criadora pode sustentar. Durante alguns estudos que fizemos do livro Mil Platôs 5 - Capitalismo e Esquizofrenia: o tratado de nomadologia, no qual Deleuze e Guattari (2002) produzem conceitos e fazem, diferentemente de Ariès, uma contra-história junto às políticas de resistências entendidas como *máquinas de guerra* frente aos avanços de conservação dos impérios pelos *aparelhos de estado*.

Nesses estudos, uma questão que sempre surgia como força movente era perguntar se o Imago Grupo de Pesquisa, funcionava no movimento de aparelho de estado ou de máquina de guerra. Essa questão é muito forte e talvez ganhe espaço nesse exercício de tese que se ocupa com um devir-criança da pesquisa. A ideia aqui não é explicar os conceitos de máquina e aparelho que são exercitados no livro em questão, mas fazer esses tensionamentos ecoarem, ou seja, se misturar com o problema, e no limite, se ocupar com a *fronteira constantemente móvel*. O Imago Grupo de Pesquisa, como já anunciado anteriormente, encontra abrigo no PPG em Educação da Unesp/Rio Claro, ora, ele não só compõe um aparelho de estado como efetivamente o é. Num olhar puramente objetivo, a resposta seria óbvia. Entretanto, o que está em jogo não é efetivamente a condição, mas o movimento. O movimento que o Imago opera em suas pesquisas, em seu modo de pesquisar, em tomar as imagens como produtoras e a infância como criadora, só pode ser como é por que esgota uma academia, e ao fazê-lo, engendra a pesquisa no campo das experimentações, dos encontros e dos atravessamentos. Pesquisar em modo Imago talvez seja apostar na pura força e intensidade do devir-criança da infância, da abertura ao intempestivo, da afirmação da vida.

COMEÇANDO PELO *ENTRE* OU UM MODO DE DIZER JUNTO À PESQUISA

Começar uma escrita é sempre um desafio a quem se coloca diante desse exercício: *como dar vazão numa escrita àquilo que se deseja dizer?* ou ainda, de uma forma mais objetiva, *como escrever?* se colocam como questões que perturbam e turbilhonam todo um corpo imbricado frente à necessidade de produção textual de um pesquisar com crianças, matemáticas, pontuações gramaticais, inconscientes, protestos, pensares e e e... Ainda antes, inclusive de almejar uma inserção no curso de doutorado, a problemática da produção do pensar junto às crianças já transitava sob o mais profundo de minha pele. Ainda na graduação, na produção do trabalho de conclusão de curso, perguntei como as crianças pequenas conseguiam, a partir e junto de uma brincadeira com matemática, *dançar*. Um pouco adiante, já no mestrado, a questão que movimentava a pesquisa passeava pela produção do pensar junto à formação de professores e uma política cognitiva inventiva embalados e tomados pelos ventos *criar, pensar, diferir e variar*.

Agora em pleno movimento do doutoramento, a questão que faz presença no exercício dessa pesquisa movimenta ainda algo nesses campos: *como, junto a um devir-criança, engendrar pensar no pensamento faz com que um aprender deixe de ser um aprender algo e se torne um produzir subjetividades, ou como o aprender talvez seja o pleno exercício de direito ao inconsciente: movimentos errantes!* Tomar então essa afirmação como um *entre* da pesquisa, é antes de tudo, um convite a experimentar uma *dança*. Ando aprendendo isso com as crianças: é preciso dançar. Ao dançar com os conceitos, coloca-se em questão os pressupostos, os discursos de verdade, os sentidos, as objetividades.

Colocar os pressupostos das verdades dadas *a priori* em desconfiança não significa apenas uma mudança de paradigma, mas é um enfrentamento político no campo da educação. No mestrado, quando eu discuti junto à política cognitiva inventiva no campo da educação matemática, o que movimentava era como as lógicas se criavam, não mais partindo de uma abstração para uma comprovação empírica, mas exatamente ao contrário, ou seja, como o exercício do pensar gestado numa pesquisa experiência pode fazer experimentar algumas regularidades, e com elas então, sugerirem alguma ordenação. Ora, se trata de

tomar tudo como produção humana, inclusive a matemática. Agora, para além de pensar junto às regularidades que se criam no exercício de diferenciação, o interesse está em como *ao criar subjetividade uma vida se faz, uma escola se faz, uma infância se faz*.

ENTRE UM MODO E UMA METODOLOGIA OU DO PESQUISAR COM CRIANÇAS E JOANINHAS E ROSAS E MÃES E DANDARAS E MATEMÁTICAS E LÍNGUA PORTUGUESA...

Para operar com a problemática de dar fluxo a uma pesquisa que afirma a todo momento um *pensar no pensamento* como ação criadora, e não reflexiva, uma política de narratividade é acionada como mais uma forma de operar os conceitos. Como dito anteriormente, a questão do *como escrever*, deixa de ser apenas uma estética literal e se torna um enfrentamento político e epistêmico. Pensar junto ao exercício contínuo do pensar, nos coloca a frente da dificuldade de dizer da pesquisa. Não se trata aqui, de uma pesquisa que tem um início, um meio e um fim, mas antes disso, se trata de uma ***pesquisa-errante*** que começa se ocupando *pelo entre da questão*, que abre mão de determinadas condições e condicionamentos metodológicos em afirmação a um *modo* de pesquisar que faça pulsar uma força movente, que agence todo um mapa de fluxos, que se ocupe com as frestas que rasgam os muros e fazem nascer o novo, escapando da reconhecimento, das interiorizações e das conservações. Um *modo* de pesquisar que se faça sempre *pelo meio*, sobretudo, criando.

Como fazer uma pesquisa *pelo meio*? Não existe uma receita - *talvez apenas pistas*, mas o que de fato interessa é como exercitar um *modo* de fazer pesquisa que permita a ocupação com a *vida que pede passagem*, ou seja, que abrindo mão das ordenações e dos caminhos já estabelecidos previamente, afirme um interação com o mundo que não esteja tomada por uma metodologia. Frente a uma metodologia de pesquisa, um *modo* de *pesquisar*. Cammarota (2021) ajuda a pensar em como fazer o modo escapar a metodologia, ou seja, como exercitar um modo de pesquisa que

não seja capturado e por uma ordenação, e ainda, o que isso implica no pesquisar.

Diz:

Mas, se a questão dos *modos* se constitui, no mais das vezes, como discussão metodológica, talvez seja interessante mobilizar outros sentidos implicados no vocábulo *modo*. Fora do universo mais habitual das condutas e procedimentos, o substantivo *modo* também está ligado a um conjunto de possibilidades que se atualizam em certa forma, a um estilo, a um mergulho em condições de emergência das formas. Quer dizer, perguntar-se pelos *modos* de pesquisar implicaria, nessa seara, na questão da atualização de um campo de pesquisa em texto e em episódios e em acontecimentos e em experiências e em mapas e em pesquisador e em professor e em crianças e em escola e em educação infantil e, e, e... Toda uma implicação de estilo, de escrita e de tornar-se pesquisador mantém presente e vivo aquilo que não pode ser expresso em termos de condutas e procedimentos. Mais ainda, afirma uma conexão que percorre o conceito e o campo como duas faces inseparáveis de um processo: pesquisar. (Cammarota, 2021, p. E3)

Como um recurso nesse processo, a cartografia surge como um *modo* de pesquisar que possibilita, ao esgotar um método, criar um *campo de possíveis* que esteja atento aos agenciamentos, aos intercessores, à espreita dos acontecimentos, para se ocupar com eles, se demorar neles. A cartografia como um *modo* e não um *método*, para além de qualquer representação ou decalque, opera como uma força capaz de traçar mapas de fluxos, afectos, variações, ou seja, toda uma geo-cartografia é possível junto a esse modo de pesquisar.

O exercício de atenção junto aos agenciamentos e acontecimentos que se dão no *entre da pesquisa* caminham na direção de escapar a um caminho já pronto, dado de antemão, e se ocupar com o *que vier*, encarando e arcando com tudo que isso possa significar. Estar com esse modo de fazer pesquisa implica numa relação que crie uma zona que seja impossível diferenciar pesquisa de vida, de corpo e de acontecimentos. Ainda que esse movimento não seja motivado, ou buscado. Cammarota (2021) ajuda a pensar sobre essa “*indiscernibilidade*”.

A aposta aqui é essa: uma discussão que vá da cartografia à experiência num movimento quase pendular, pensando as implicações dessas noções para o processo dessa pesquisa. Não mais a pergunta geral, não uma tradução imediata dos *modos* em termos de uma metodologia, mas a aposta em uma zona de indiscernibilidade entre o *modo* e a pesquisa, entre o *modo* e o texto, entre o *modo* e o *como*, entre o *modo* e os traços de singularidade do campo, entre o *modo* e o problema encarnado na pesquisa, entre o *modo* e o conceito, entre o *modo* e as crianças, entre o *modo* e a vida. (Cammarota, 2021, p. E4)

Dessa forma, pesquisar produção de pensar, política cognitiva inventiva, subjetividades e devires junto a crianças, escola, mãe, joaninha, Dandara, rosas se coloca como um desafio de desbravar, numa contra-linguagem deleuzeana, uma *terra irreconhecida e irreconhecível*, ora, fazer dos encontros um *entre da questão*, um pesquisar em educação em *modo Imago*.

**CONECTOR 3 - DEVIR ANIMAL DO PENSAMENTO OU PENSAR COMO
UMA JOANINHA**

COMO FRESTAS E DEVIRES SE FAZEM OU DO DEGRAU A PELE

*O devir é sempre de uma ordem outra que a da
filiação. Ele é da ordem da aliança²*

Era uma tarde de verão, fazia bastante sol e a sensação no corpo era de um tempo bastante quente. O professor, então, caminha junto às crianças pequenas em direção ao parquinho de diversão que fica na extremidade leste da escola. Eram crianças de primeiro período, ou seja, tinham em média de 4 a 5 anos de idade, estudantes de uma escola pública municipal. Segundo essas mesmas crianças, esse seria o espaço mais legal de todo o colégio. Estranho seria se não fosse! Que sorte a do parquinho ter o aconchego desses pequenos! Ali, mundos acontecem, se fazem. Aquele lugar pulsa vida forte: velocidades, gritos, brincadeiras, encenações, risos, choros, pulos, negociações, reivindicações, percepções, tramas, invenções...

Um exercício de pensar: determinadas concepções de educação tendem a defender a pedagogização de todos os movimentos e espaços da escola, desde as brincadeiras, as salas de aula, passando pelo momento do lanche e até mesmo a hora de aproveitar o parquinho. Essa tese, movida por forças e quereres que operam para além de racionalizar esses instantes com um objetivo final de ensinar, regidos por uma certa temporalidade marcada, professor-militante³ (ou em devir-Deleuze) ocupa-se com as rachaduras e frestas que as crianças em movimento de máquina de guerra fazem no muro racionalizado e identitário que a escola, enquanto aparelho de estado, determina como condição.

² Deleuze, Guattari, 1997, p. 15.

³ O conceito de professor-militante, ao contrário do professor-profeta, é aquele que não se ocupa em apenas apresentar, mas em criar a possibilidade do novo. Diz: “[...] seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo.” (Gallo, 2002, p. 171).

**** há mundos que nascem nas frestas - e só nelas ****

Muitos movimentos se dão em uma ida ao parquinho com crianças pequenas. Uma mistura de sentimentos povoam a solidão de um aspirante a professor-militante, que navega entre o desejo de captura - que baliza sua ação enquanto professor (ora, agente de estado!); e a afetação, de outra ordem, uma vez que opera no sentido de compor com os agenciamentos, da maneira que eles se criam e engendram. Eis o dilema: há um investimento racional em apostar numa experimentação produtora que atua de forma inconsciente - um problema que diz respeito a toda uma política desejante. Talvez seja um gatilho para que pensemos em como torcer uma racionalidade. Ao passo em que há uma intencionalidade que chega primeiro, no limite, o que ela afirma é de outra ordem, e isso movimenta a pensar: como fazer a racionalidade funcionar a modo de diferir de si própria, promovendo torções em seu próprio modelo? Ação que requer conectores: movimento maquínico.

No local do parquinho, havia uma pequena escada, sem nenhum acabamento, nem colorida, com apenas 3 degraus, que o ligava a uma estrutura/sala que era ocupada, naquele momento, como um tipo de brinquedoteca. Entretanto, aquela escadinha servia como uma espécie de descanso e refúgio para as crianças em algumas situações determinadas, como por exemplo: cansou de correr, ou caso tenha caído e precisava de alguns minutinhos para recuperar, e ainda, um castigo ou outro. O parque em questão era um lugar aberto, bonito, com algumas árvores (que viraram esconderijos e funcionavam como belos locais de encontros com diversos animais...), terra, restos de areia. Terra essa que se misturava com os pés, com os animais, com os ventos, que estava sempre na mão, e de vez em quando até nos olhos encontrava abrigo... quando isso acontecia, um choro sempre anunciava. Lá, existiam quatro brinquedos grandes que ficavam fixos ao chão: o primeiro era um escorregador tradicional, desses com uma escadinha para alcançar o topo da rampa de descida; o segundo era um gira-gira no qual as crianças ficavam sentadas e conseguiam rodar utilizando a força do braço; o terceiro era um balanço, que incansavelmente ia para lá e pra cá, embalado ao sabor do vento e das risadas; e o último era uma espécie de gangorra, mas esse em

particular era bem grande, a ponto de conseguir acomodar em torno de dez crianças nele ao mesmo tempo, e comumente essa gangorra virava um ônibus, com todos os elementos que a experiência de utilizar um ônibus pode proporcionar: tinha motorista, cobrador, passageiros, rotas, trânsito, conversas, discussões e etc. Muitas vidas eram embaladas no escorregar, girar, balançar e no gangorrear... um espaço de fazer uma infância funcionar, de acionar reivindicações, de fazer viver toda uma estrutura que reprime. O encontro com o parquinho como produção de encontro, atenção à vida e reivindicação de um espaço.

Nesse dia em específico, já perto do horário do fim da aula, assim que o professor chegou ao parquinho, as crianças já começaram a criar brincadeiras e ocupar cada centímetro daquele espaço. *As crianças são como muitas águas*. Há toda uma potência hidráulica⁴, amorfa, que faz vida, e que sem ela, as máquinas de guerra não seriam possíveis. Ora, a contra-resposta dos aparelhos de Estado à força hidráulica foi a elaboração e posterior construção de toda uma ciência acerca dos dutos e canos que possibilitou também a formação dos impérios, pois sem a engenharia de organização de direcionamento e condicionamento da água, eles não poderiam se estabelecer e consolidar tal qual fizeram. Há nesse jogo, mais uma relação que se estabelece *no entre* das ciências: um desejo de captura se coloca como possibilidade de anunciação da manutenção - aparelho de Estado se apoderando do movimento hidráulico, que é potência de diferenciação, para fazer conservar. Uma contra-resposta, um contra-ataque. Eis a relação que o aparelho de estado escola milita - aqui em outro sentido do *professor-militante* - para ocupar o espaço do parquinho com crianças. O desejo pedagógico pela disciplina necessária para conter fluxos e tolher a vida faz com que o parquinho seja experimentado como um espaço tal qual os canos e dutos, ou seja, faz passar, e apenas passar, uma força outra, movente. Intervenção capitalística de captura dos desejos: fluxos codificados, desejo castrado - o pecado principal. Essa ciência dos dutos e canos que foi e ainda é organizada com base em toda uma tecnologia da matemática, da engenharia, da construção, da história, da moral, da pedagogia, para conservar,

⁴ O conceito de máquina de guerra hidráulica é desenvolvido por Deleuze e Guattari no livro *Mil Platôs* 5. A potência hidráulica é tomada como uma arma nômade enquanto toda a ciência desenvolvida acerca dos dutos e canos como uma contra-resposta por parte dos aparelhos de Estado. O controle e condicionamento da água foram fatores fundamentais para a possibilidade e manutenção dos impérios. (Deleuze, Guattari, 2002).

perpetuar e apaziguar as diferenças, um devir-joaninha do pensamento faz-se acontecimento, faz fresta no muro. Como o balanço embalado pelo vai e vem, numa dança entre criança e brinquedo, uma vida que pede passagem. Eis um forçar pensar no pensamento⁵.

AO SURGIR JOANINHA, SURGE ENCONTRO

Sentados na escada, o professor e mais alguns pequenos avistam um animal, lindo e delicado, de cores amarela e preta, e de imediato, elas gritam:

Uma joaninha!

Então, um alvoroço se instaura junto ao aparecimento da joaninha. Um acontecimento cria corpo numa ida ao parquinho. De imediato, a notícia se espalha e rapidamente as crianças são agenciadas junto ao encontro com o singelo animal. Falas atropeladas, tentando dar conta do pensamento, se confundiam com o encantamento que o caminhar da joaninha pelas escadas disparava enquanto possível. Um devir-joaninha do pensamento colocava toda a cadeia em movimento e convidava as crianças, o professor, o parquinho e a própria joaninha a outras experimentações que só aquela fresta era capaz de disparar⁶. Devir-joaninha do pensamento no acontecimento parquinho: um agenciamento coletivo, de bando, insurgente, feiticeiro. Dizem Deleuze e Guattari (1997):

Há toda uma política dos devires-animais, como uma política da feitiçaria: esta política se elabora em agenciamentos que não são nem os de família, nem os da religião, nem os do Estado. Eles exprimiriam antes grupo minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais secretos, ainda por serem extrínsecos, em suma, anômicos. (Deleuze, Guattari, 1997, p. 25).

⁵ Deleuze (2006) - Capítulo 3: diferença e repetição.

⁶ Certamente, afirmar um devir-animal não significa, em nenhum momento, a defesa de uma analogia ou de uma personificação animalesca. O que está em jogo, definitivamente, não é a imitação, mas a potência. Dizem: “*Não estamos falando de analogias: uso minhas mãos como os lobos usam suas patas (o estruturalismo não dá conta dos devires). Trata-se de uma desterritorialização, que só pode ser forçada, só pode ser violenta, vir de fora e arrastar a forma-homem.*” (Deleuze, Guattari, 1977, p. 31).

Quando o acontecimento parquinho se instaura junto ao agenciamento joaninha, algumas hipóteses são disparadas pelas crianças que tentam dar conta do motivo do aparecimento dela ali, naquele local. Um exercício de experimentação de possíveis, que não ocupa a dimensão de uma *descoberta do porquê*, mas de *invenções de por ques*. Ação infantil, errante. E só poderia ser.

Tio Pedro, ela mora aqui, né?!/

Tomando o parquinho como um lar da pequena joaninha (e de tantas outras vidas ainda a serem feitas!); outra dispara:

Ela veio pra brincar com a gente!/

Uma hipótese interessante, afinal, quem frequenta um parquinho se não for pra brincar, não é mesmo? (ou para dar uma aula, ou para existir...). Uma terceira criança, não satisfeita com os questionamentos, esgarça as suposições ao arriscar o toque. Num movimento rápido e ligeiro, a pequena mão encontra-se com a joaninha. Como efeito direto desse toque, um grito e uma constatação:

Ela não parou de andar, que nervoso!/

Nesse momento, o professor tenta preservar a vida da pequena joaninha frente ao desejo e curiosidade das crianças com ela. Acontecimentos não são delicados, nem batem à porta, chegam *como a força de muitas águas*. Pura potência infantil, sem dutos e nem canos. Por fim, a joaninha caminhava sobre a mão do professor. Sobre a profundidade da pele, um ou muitos caminhos. Numa travessia difusa, passeando primeiro pela mão, vagando em toda sua extensão, descobrindo desde a ponta dos dedos até as laterais, indo em direção ao braço, criando geografias sob a pele, pelos, veias. Um mapa-corpo-joaninha era criado nesse caminhar errante, inventivo. Enquanto a joaninha produzia seus fluxos, velocidades e direções na profundidade da pele, as crianças eram mais envoltas no

acontecimento parquinho. E há ainda quem pergunte pela força da joaninha! Pode uma joaninha virar tese de doutorado? O que joaninha dá a pensar? Ou, como joaninha produz encontro. Eis aqui a alquimia da feitiçaria: não se trata de religião, nem de Estado; se trata, enfim, da produção de agenciamentos outros, marginais, inusitados, coletivos, animalescos, diversos, difusos, múltiplos. É o encontro pelo encontro, longe de um estado de essência, mas completamente produzido, maquínico, fabricado, possível. E infantil.

É uma joaninha!

Eu acho que vou matar ela!

*Se você ma... solta esse chinelo! Se você matar ela, o Tio Pedro vai ficar
bravo contigo!*

Ãnnn... então eu não gosto de você! Vou te morder! (risadas)

O conceito de devir-animal está conectado às potências e possíveis que só o processo de desterritorialização completo é capaz de produzir, numa involução criadora⁷, na invenção de outras geografias, no encantamento pelo enxame, na multidão, na diferença. Sobre a coletividade no devir-animal, dizem Deleuze e Guattari (1977, p.16): “Num devir-animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade.”. Se trata de estabelecer uma aliança, ainda que sempre a um passo de ser desfeita. Buscar por aliados! O devir-animal já não se ocupa mais com uma determinada identidade a ser preservada, ou com o controle dos fluxos, mas ao contrário, com uma multiplicidade a ser ainda diferenciada, inventada. O devir-joaninha do pensamento no acontecimento parquinho só pode criar, inventar, ou seja, nada

⁷ Deleuze, Guattari, 1997.

compromissado com as significações, significantes e menos ainda com os significados. Apontam Deleuze e Guattari (2003):

Devir-animal é, precisamente, fazer o movimento, traçar a linha de fuga em toda a sua positividade, transpor um limiar, atingir um *continuum* de intensidades que só são válidas por elas próprias, encontrar um mundo de intensidades puras, em que todas as formas se desfazem assim como as significações, significantes e significados, em benefício de uma matéria não formada, de fluxos desterritorializados, de signos a-significantes. (Deleuze, Guattari, 2003, p. 34).

Devir-joaninha do pensamento cria no acontecimento parquinho um fluxo dessubjetivado, fruto de uma desterritorialização completa que arrasta a forma-homem e cria um campo de experiência novo, fronteiro, à espreita. Trata-se então da composição de um mapa de intensidades que destitui um determinado eu - prévio, fazendo escapar, nascer frestas, linhas de fuga.

Devir-animal nada tem de metafórico. Nenhum simbolismo, nenhuma alegoria. Também não é o resultado de uma culpa ou de uma maldição, o efeito da culpabilidade. Como dizia Melville a propósito do devir-baleia do capitão Achab, é um «panorama» e não um «evangelho». É um mapa de intensidades. É um conjunto de estados, todos diferentes uns dos outros, implantados no homem no momento em que este procura uma saída. É uma linha de fuga criativa que só significa o que ela é. Diferentemente das cartas, o devir-animal nada deixa subsistir da dualidade de um sujeito de enunciação e de um sujeito de enunciado, mas constitui um único e mesmo processo, um único e mesmo processo que substitui a subjetividade. (Deleuze, Guattari, 2003, p. 69).

Ora, e o que a joaninha tem a ver com a produção de pensamento? Ou, melhor: o que a joaninha tem a ver com o forçar pensar no pensamento? Ainda, por que devir-joaninha do pensamento? Muitos questionamentos atravessam uma invenção. Um acontecimento que produz um agenciamento com o conceito para fazê-lo operar e produzir outras forças. Movimento de cavar e andarilhar e atravessar sobre a intensidade da pele é estar à espreita da vida que pede passagem. Para Deleuze e Guattari (2003), uma produção, uma invenção, uma feitiçaria.

ESTAR À ESPREITA DO QUE ACONTECE OU DA ATENÇÃO À VIDA

Escrever (pensar) como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto.⁸

Pensar requer um exercício, sobretudo de atenção. Entretanto, é importante o entendimento de qual atenção o desejo da pesquisa defende enquanto potência de um devir-animal, imperceptível, minoritário. Não se trata de uma atenção ligada à reconhecimento, pautada na concentração tomada como o avesso de alguma agitação ou num determinado eu, anterior ao acontecimento, que consciente de sua obrigação coloca-se em um estado atento. Pelo contrário! A atenção à vida que pede passagem requer o desmonte da forma-homem num processo de desterritorialização da consciência, ora, é preciso afirmar um devir-animal da atenção, para isso é necessário experimentar um devir-carrapato, ou devir-cachorro, ou um devir-rato, ou um devir-joaninha ou algum devir-outro que, dessubjetivado e inventivo, produza um mundo. São nessas linhas inventivas, fluxos dessubjetivados e movimentos errantes, que qualquer pergunta pelo propósito perde o sentido - *se em algum momento teve*. Como alerta Pelbart (2016), *é preciso esgotar essa molaridade do sentido*. E então, há de se experienciar um encontro sem causa, um acontecimento sem efeito, uma filosofia sem pressupostos e um pensar sem imagem. Pura produção.

Se tento me dizer, vagamente, o que me toca em um animal, a primeira coisa é que todo animal tem um mundo. É curioso, pois muita gente, muitos humanos não têm mundo. Vivem a vida de todo mundo, ou seja, de qualquer um, de qualquer coisa, os animais têm mundos. Um mundo animal, às vezes, é extraordinariamente restrito e é isso que emociona. Os animais reagem a muito

⁸ Nessa citação há uma inserção do pesquisador, localizada entre parênteses. Muitos parentes compõe uma pesquisa. Uma tese. Um doutorado. Um exercício errante de estudo. Tornar-se doutor exige muitos parênteses. (Deleuze, Guattari, 2003, p. 42).

pouca coisa. Essa história, esse primeiro traço do animal é a existência de mundos animais específicos, particulares, e talvez seja a pobreza desses mundos, a redução, o caráter reduzido desses mundos que me impressiona muito. Por exemplo, falamos, há pouco, de animais como o carrapato. O carrapato responde ou reage a três coisas, três excitantes, um só ponto, em uma natureza imensa, três excitantes, um ponto, é só. Ele tende para a extremidade de um galho de árvore, atraído pela luz, ele pode passar anos, no alto desse galho, sem comer, sem nada, completamente amorfo, ele espera que um ruminante, um herbívoro, um bicho passe sob o galho, e então ele se deixa cair, aí é uma espécie de excitante olfativo. O carrapato sente o cheiro do bicho que passa sob o galho, este é o segundo excitante, luz, e depois odor, e então, quando ele cai nas costas do pobre bicho, ele procura a região com menos pêlos, um excitante tátil, e se mete sob a pele. Ao resto, se se pode dizer, ele não dá a mínima. Em uma natureza formigante, ele extrai, seleciona três coisas.⁹

Ora, o carrapato então reage a três excitantes, e nada além: luminoso, olfativo e tátil. Ele, assim como o nômade, sabe esperar e tem uma paciência infinita¹⁰, ou seja, toda uma máquina de guerra é inventada na criação do pequeno mundo-carrapato. Nessa experiência o que está em jogo é o mundo que se inventa, o acontecimento que se dá. O devir-joaninha do pensamento no acontecimento parquinho cria mundos, ou pode agenciar políticas que operem na criação de mundos paridos nas frestas, que reage a dois excitantes fundamentais: em primeiro, a caça; a joaninha é vista vagando pela escada, por perto dos matos, a espreita. É

⁹ Esse recorte foi retirado da transcrição de uma entrevista concedida por G. Deleuze a C. Parnet no ano de 1988 e que foi gravada e divulgada no ano de 1996. Nessa ocasião, o criador e operador e destruidor responde a um abecedário, conhecido como Abecedário de Deleuze. (Deleuze, 1996, A de Animal).

¹⁰ Deleuze, Guattari, 2002, p. 52.

uma predadora, e percorre, pacientemente, à procura de suas presas¹¹. A força que esse excitante produz é avassaladora. Através de seu par de antenas, com função sensorial, ela se localiza geograficamente - um excitante que é regido por um sistema sensorial que posiciona - muitos conectores e acoplamentos para um acontecimento fundamental. O segundo, tátil; o encontro que se cria junto ao desejo das crianças pela joaninha inventa caminhos e compõe uma desterritorialização da forma-homem e da forma-joaninha, ora, mão e braço e animal deixam de ser órgãos e viram terra a ser inventada, caçada, nem reconhecida e nem reconhecível¹². No acontecimento parquinho, joaninha responde então a dois excitantes que operam num conjunto de signos de toda uma sociedade da caça, de uma indisciplina fundamental do guerreiro, uma feitiçaria: eis um mundo que só pode nascer na fresta, à espreita.

Um compromisso ético, estético e político: pensar como um rato que cava sua toca; como um cachorro que sempre tem seus pêlos atentos e demonstra isso através do movimento desassossegado de suas orelhas arrebitadas; como uma aranha sempre paciente e atenta ao que toca em sua teia; como uma joaninha que percorre degraus e peles ao criar mundos. Devir- joaninha do pensamento: ocupar com a criação que se dá nas frestas, nas miudezas, nos pequenos mundos, nas linhas errantes, nos signos animais, na desterritorialização completa. Ora, na diferença.

*Há uma inumanidade própria ao corpo humano, e ao espírito humano, há relações animais com o animal. Seria bom se terminássemos com o A.*¹³

¹¹ As joaninhas são predadoras vorazes dos afídeos, mais conhecidos como pulgões. Elas se alimentam dos pulgões tanto adultos como ainda em forma de larva.

¹² Deleuze, Guattari, 2006, p. 198.

¹³ Deleuze, 1996, A de Animal.

O ACONTECIMENTO PARQUINHO OU DA MATÉRIA EM MOVIMENTO

Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada¹⁴

Tomar o acontecimento parquinho como uma aula é um modo de afirmar uma (ou várias) concepções que podem colocar em questão o que se entende, num senso comum, por uma aula. Para Deleuze (1996) a aula é uma espécie de matéria em movimento¹⁵, ou seja, impossível ser concebida de forma prévia ao acontecimento, ora, só pode nascer na fresta, fruto de um agenciamento e muito ensaio. Dar uma aula pode ser encarado como o exercício errante de fazer filosofia: andar com um saco vazio e pegar o que interessa. Uma aula, então, não pode ser condicionada a determinado espaço delimitado e nem a um tempo sugerido - o tempo e espaço se misturam, viram um mesmo bloco de intensidades, inseparáveis, um duplo, um cubo.

Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante.¹⁶

¹⁴ Deleuze, 1996, P de Professor.

¹⁵ Deleuze, 1996, P de Professor.

¹⁶ Deleuze, 1996, P de Professor.

Curioso de pensar: quando Deleuze se refere a pequenez do mundo animal, a exalta; já a pequenez das conferências, incomoda-o por se tratar, segundo o filósofo, de um espaço-tempo pequeno demais. Como diferenciar esses dois pequenos mundos? Ao que parece, o pequeno mundo dos animais - como o do carrapato, do rato, da joaninha - está ligado a uma espécie de atenção ao mundo, ou seja, afirmam uma minoridade. Nesse sentido, se pode afirmar que toda minoridade produz, é produtora e produzida num devir-revolucionário. Todo devir é, antes de tudo, minoritário. Já o pequeno espaço-tempo das grandes conferências, simpósios e eventos, diz respeito à interiorização, às forças de dentro. Ora, são nesses espaços-tempos que as cabeças pensantes a serviço do poder¹⁷ efetuam seu papel de fazer conservar, exercício próprio dos aparelhos de estado. A minoridade de um devir animal produz máquinas de guerra; a pequenez das conferências, aparelhos de estado.

Quando um devir-joaninha do pensamento é agenciado no acontecimento parquinho o conceito de aula é colocado em questão: existe aula fora do espaço tomado como sala de aula? Ou ainda: existe aula no parquinho? Pelo meio: o que é então uma aula? Deleuze (1996) nos dá algumas pistas quando afirma que se trata de emoção, musicalidade e temporalidade, uma vez que esgarça e atravessa o tempo corrido estipulado de forma prévia - *uma joaninha, algumas crianças e um professor em um parquinho vira até tese de doutorado*; ora, aquela aula ainda não acabou...

A ideia que Deleuze (1996) defende para caracterizar uma aula como *matéria em movimento* ajuda a produzir e conceber o dinamismo que esse encontro - aula - faz valer enquanto potência. Assim, é possível questionar inclusive a forma-aula, que numa desterritorialização completa atravessada por um devir-animal também é arrastada, junto a forma-homem. Uma aula é o arrombamento das formas. O que está em jogo nessa composição não é perguntar por uma forma-aula, ela é fruto do ressentimento; o que se afirma enquanto arrombamento das formas é o que acontece no entre de uma aula, ou seja, os traços de singularidade, os signos em funcionamento, as frestas que se abrem, as máquinas de guerra, os mapas de fluxos, um *intermezzo*.

¹⁷ Gallo, 2002.

Afirmar o entre de uma aula como um *intermezzo*, é, definitivamente, o exercício de abandonar qualquer estrutura arbórea, ou seja, não se parte mais de uma raiz, ou de um tronco para fazer florescer; se trata então de fazer rizoma. Para entender um pouco melhor a potência política da afirmação do entre de uma aula como um *intermezzo*, pode ser importante a conceituação do que seria o modelo arbóreo, suas implicações e fundamentos. Para Gallo (2003), o sentido do modelo arbóreo é oriundo, produtor e mantenedor do que o filósofo chama de estrutura tradicional do conhecimento¹⁸. Eis o funcionamento: ora, uma árvore que tem suas raízes calcadas nos pressupostos e premissas do discurso da verdade; o tronco desse organismo arbóreo seria a própria filosofia - que tinha a pretensão de englobar todo o conhecimento até então elaborado; esse grande tronco vai reverberando e se ocupando com o crescimento de seus galhos - pode-se tomar estes galhos como as especializações (no sentido de especializar-se em algum determinado saber - saber mais, melhor, completo, fechado...), que tem em comum apenas a gestação desse tronco-filosofia, ou seja, toda uma genealogia. Nesse sentido, o modelo arbóreo representa uma espécie de hierarquização do conhecer: modula, organiza e controla os fluxos dentro de uma cadeia estática, apaziguadora, edipianizada.

Entrar pelo meio, esgarçar o meio, fazer meio, ficar com o meio: um exercício errante, que ao passo em que alarga o meio, estremece as bordas, um efeito inesperado, não previsível e muito menos intencional. O rizoma não suporta um eu, e nem poderia. Sobre rizoma, apontam Deleuze e Guattari (2000):

¹⁸ Gallo (2003), na obra *Deleuze e Educação*, traça um mapa filosófico bastante fértil para pensar junto as aproximações que a filosofia deleuziana pode ter com o campo da educação. No deslocamento 3: *Rizoma e Educação*, antes de conceituar o rizoma em Deleuze, o filósofo e anarquista do pensamento, apresenta o conceito de estrutura tradicional do conhecimento e a caracteriza como: “[...] aparatos, mecanismos, que permitam que se examinem os aspectos da realidade que se deseje transformar em objeto de estudo. Sem tais tecnologias, não seria possível o conhecimento ou, pelo menos, seu desenvolvimento dar-se-ia de forma muito mais lenta. Tais tecnologias são produzidas historicamente, de acordo com as possibilidades e problemas de cada momento. Por outro lado, o uso de tais tecnologias influi sobre o saber que se produz, definindo-o num campo próprio a tal tecnologia, do qual nem sempre é possível escapar” (Gallo, 2003, p. 86-87).

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). (Deleuze, Guattari, 2000, p. 36)

Para Deleuze e Guattari (2000, p.36) as perguntas "*Para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar?*" não passam de **questões inúteis**. Ora, e o que isso significa, ou ainda, o que se pode produzir com essa constatação? Essas questões dizem respeito, definitivamente, a uma espécie de ordenação, um destino, uma história. Ulisses é a prova da inutilidade dessas perguntas¹⁹. O exercício de pensar juntos as forças do fora, enquanto rizoma, implica em pensar a n-1: como diferença. Diferença só pode produzir multiplicidade, e nada além disso.

Escrever (pensar) a n, n-1, escrever por intermédio de *slogans*: faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha. Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca idéias justas, justo uma idéia (Godard). Tenha idéias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno. (Deleuze, Guattari, 2000, p. 35-36)

Exercitar um pensar tal qual o amor da vespa e da orquídea requer a invenção e a afirmação de um outro modo de estar com o conhecer. Entre uma e outra orquídea, existe um espaço que é, por efeito, preenchido junto a uma transmutação, uma invenção, uma arte. A orquídea, numa insurgência criativa, esculpe em sua pétala o órgão genital feminino da vespa, atraindo o vespa macho

¹⁹ Ulisses, retornando de sua visita a Eólo, o deus dos ventos, recebe de Eólo uma espécie de presente: um saco de couro queimado, amarrado com um barbante. No saco estavam os ventos tempestuosos. E junto com o presente, Ulisses recebe a instrução de não abri-lo em hipótese alguma. Ao embarcar de volta para casa, Eólo colocou um fluxo de vento que guiaria a embarcação de Ulisses de volta em mar calmo - *uma vez que os ventos arredios estavam condicionados no tal saco*. Entretanto, em determinado momento enquanto Ulisses dormia, um marujo, tomado pelo ambição e curiosidade, descobre o saco e logo imagina se tratar de um punhado de ouro e abre-o. Ao abrir o saco, os ventos tempestuosos encontram liberdade fazendo com que o mar ficasse furioso, que a rota fosse embaralhada e o retorno para casa impossível.

para uma relação. Um amor improvável. Por fim, obviamente, a vespa sai desse encontro com o corpo cheio de pólen, se transformando numa força polinizadora que vai preencher o espaço que existia entre as orquídeas. A orquídea difere a si própria para transformar a vespa macho numa máquina que funciona a seu propósito - no entre das pétalas, difere e faz nascer. Pensar como a relação entre a vespa e a orquídea é exercitar um pensar sem entendimento, sem imagem, que pegue o que importa, que esqueça, que abandone o que não servir e o que já estiver apodrecido. Que simule, fabule, crie.

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante.²⁰

Ao perder o norte, o caminho a ser seguido, e apostar na criação, no *intermezzo*, o parquinho, apesar de ser um espaço regular que não apenas é da escola, mas que compõe efetivamente a escola, pode ser operado como um lugar de multiplicidade, onde cada um, assim como numa aula, pega o que convém, ama como uma orquídea e uma abelha, que fabula ônibus e experimenta com joaninhas. No parquinho, o assunto de interesse foi pela experimentação com a joaninha, e aí

²⁰ Deleuze, 1996, P de Professor.

reside uma emoção, uma espécie de captar o que convém, um desejo pelo encontro. O devir-joaninha do pensamento é o exercício de produzir junto a essa experiência agenciamentos outros que coloquem o pensar e o conhecer sob a perspectiva da criação. O possível nasce sempre na fresta.

**CONECTOR 4 - MATEMÁTICAS E ROSAS OU INVENTIVIDADE E
RECOGNIÇÃO**

Por que ao ensinar, ensinamos a não pensar?

Como fazer do pensar ^{potência} no ensinar?

E se junto a potência do pensar,
abirmos mão do ensinar?

ENTRE MÁQUINAS E APARELHOS: PENSAR A N-1

A imagem da página anterior é efeito de um exercício proposto pelo professor Walter Kohan no evento organizado pelo Grupo Im@go: Laboratório da Imagem, Experiência e Criação, no ano de 2024, quando o professor convidado, durante sua exposição, faz o convite a essa produção. Tínhamos que, numa folha qualquer, escrever uma pergunta. E, ao terminar de redigi-la, deveríamos trocar essa folha com uma outra pessoa, que *responderia* à pergunta inicial produzindo uma *segunda pergunta*, e por fim, o papel retornaria a quem escreveu a primeira pergunta, para que, finalmente, respondesse com *mais uma pergunta*.

Algumas questões são colocadas nessas três perguntas. A primeira, coloca em questão um modelo de aprendizagem que despotencializa o pensar e suas forças, uma vez que investe na representação, nos *conhecimentos prévios*, na organização dos entendimentos, ou seja, em toda uma comunhão de ideias. Quando essa pergunta: *Por que ao ensinar, ensinamos a não pensar?* aparece como provocação, ela suscita em *uma outra pessoa*, a seguinte resposta: *Como fazer do pensar potência do ensinar?* - Aqui, uma resposta também provocadora nos convida a pensar (e não ensinar!). Será possível usar do pensar para ensinar, ou a própria conceituação do pensar já conjura qualquer ensinamento? O que quero com isso? Bom, talvez, o pensar abra mão do ensinar uma vez que o ensinar encontra abrigo numa lógica representativa. Não se ensina a pensar a N-1. Esse pensar, gestado no desconforto do encontro com o desconhecido só pode ser fruto de um esgotamento de possíveis, de um agenciamento maquínico. Nessa linha de raciocínio, fiz a terceira pergunta: *E se junto a potência do pensar, abríamos mão de ensinar?* - Talvez, uma aula não seja sobre ensinar, assim como, talvez a tarefa do professor não seja ensinar, mas investir na construção do pensar, ora, são verbos que apontam para lados distintos. Ensinar é indicar pistas, caminhos, métodos. Pensar é criar.

É interessante o exercício de debruçar sobre o modelo que incide e impera (*sofrendo resistências a todo instante*) na forma como a produção de pensamento é tomada, muito calcada nos pressupostos e, sobretudo, na representação. O modelo

da representação, que serve como expoente fundamental para a produção de conhecimento no mundo ocidental - *principalmente no que diz respeito ao plano de referências* - serve muito bem à conservação, ou seja, movimento de aparelho, que tem por objetivo captar e canalizar as forças e potências, apaziguando as relações, mantendo, abrigando. O movimento de aparelho de Estado então, incide na produção do pensamento buscando pelas regularidades, pelas invariâncias, pela manutenção. Esse modelo toma o pensamento como algo estável, que busca por uma essência, algo já pré-determinado, existente numa condição pré-humana, ou, inumana. Nesse sentido, Deleuze e Guattari convidam a tomar a produção de pensamento como algo exterior, que vaze os limites das interioridades, que produza diferença e, que antes, se produza na diferença. Ora, pensar como máquina de guerra. Dizem:

“É que a exterioridade da máquina de guerra em relação ao aparelho de Estado revela-se por toda parte, mas continua sendo difícil de pensar. Não basta afirmar que a máquina é exterior ao aparelho, é preciso chegar a pensar a máquina de guerra como sendo ela mesma uma pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar” (Deleuze, Guattari, 2002, p. 15)

Nessa (de)composição, algo salta aos olhos como pura potência: o devir-criança da infância como um mecanismo que opera o pensar como máquina de guerra, ou seja, que coloca em deslocamento as constantes e faz variar um modelo de pensar oriundo da representação. Como modelo, essa metodologia maior impera e milita no sentido de fazer-se única, entretanto, há um devir-criança que resiste à hegemonia e cria um movimento exterior, uma máquina pulsante, hidráulica, sorrateira. E, é nesse preciso momento que a exterioridade da máquina coloca em questão o triunfo da conservação: eis o pensar a N-1.

Ora, mas como isso funciona? Uma ação: ocupar-se junto aos movimentos - um movimento régio e um movimento nômade, suas velocidades e destinos. Junto a Deleuze e Guattari (2002) é possível pensar como os movimentos, tanto de máquina como de aparelho se constituem, e ainda, o que esses movimentos operam na produção de pensamento e, também, de ciência. Uma ciência régia, dos aparelhos, e própria da recognição, portanto, da representação, tende a afirmar um modelo de

pensamento que seja calcado no apaziguamento das diferenças, pelo reconhecimento. Já, uma ciência errante, produtora de linhas de fuga, afirma um modo de pensar que se constitui na diferença, na insurgência contra uma imagem dogmática do pensamento, que enfrente o ressentimento e, sobretudo, faça variar. É nesse esteio de discussão que se encontra um movimento de pensar errante: ora, como afirmar um *modo criança* de pensar?

Para Deleuze e Guattari (2002) o que mais interessa na produção de um modo outro de fazer ciência não é a ação de caracterizar e definir, criando modelos, ou categorizar o que seria ciência de estado ou ciência nômade, mas ao contrário, depositar atenção ao movimento fronteiro, ou seja, ficar com o que acontece, e isso implica o entendimento de que esses modos se constituem na relação. E não de forma prévia. Dizem:

Por isso, o mais importante talvez sejam os fenômenos fronteiros onde a ciência nômade exerce uma pressão sobre a ciência de Estado, e onde, inversamente, a ciência de Estado se apropria e transforma os dados da ciência nômade. (Deleuze, Guattari, 2002, p. 27)

Diante das duas concepções opositoras de ciência, os autores afirmam que “*No limite, só conta a fronteira constantemente móvel.*” (Deleuze, Guattari, 2002, p. 34). Isso nos ajuda a pensar que talvez um modo de *forçar pensar no pensamento* seja deslocar a criação de modelo, ou a afirmação de um modo em detrimento de outro, mas operar com o que acontece, ocupar-se com as questões postas, operar com os signos do acontecimento. Esses modelos de ciência trabalham com planos, mas obviamente que não os mesmos: enquanto o movimento de ciência régia opera com o modelo da reconhecimento, a ciência nômade se ocupa com a produção de diferença, afirma uma política cognitiva inventiva. Atenção: esses movimentos só podem se dar em acontecimento! Pensar a N-1, pensar em modo criança: um pensar enquanto em movimento de máquina, um pensar em acontecimento!

DAS ROSAS, QUESTÕES A PENSAR

Como afirmar um *modo criança* de pensar? Essa questão é capaz de embaralhar e turbilhonar códigos que estavam muito bem alinhados e definidos, ora, como operar, em pensar, com os signos da infância? Em suma, essa pergunta convida ao exercício da experimentação como ação criadora: *pensar é criar, inventar*. O modelo da reconhecimento, calcado na representação como forma de fazer aprender, tende ao apaziguamento das diferenças, à aniquilação da vida que pede passagem, ao tormento que o acontecimento convida. Assim, a política da reconhecimento opera sempre com um sentido, uma causalidade, um começo, meio e fim. A aposta na semelhança garante um lugar de conforto, negação. Dizem Deleuze e Guattari (2006):

O que se estabelece no novo não é precisamente o novo, pois o próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, numa terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível (Deleuze, Guattari, 2006, p. 198).

Numa terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível: pensar em modo criança! Se a imagem dogmática do pensamento nasce da política da reconhecimento, questão é colocada: como pensar com o corpo? Como experimentar um corpo que pensa? Um corpo-pensar? Como afirmar um *modo criança* de pensar que desregule as invariâncias, as analogias e as identidades? *É preciso esvaziar a mola do sentido*²¹. Afirmação de vida. Pensar a N-1, pensar em modo criança.

Sala de aula de primeiro ano de ensino fundamental: paredes ocupadas, coladas, inundadas. Paredes e carteiras povoadas. Solidões povoadas inundavam cada centímetro quadrado daquela sala. Voltemos à parede. Muitas coisas jogadas nas paredes com o objetivo de fazer: fazer falar, fazer ler, fazer representar, fazer contar... e fazer pensar? Questão que se coloca junto a Deleuze e Guattari e paredes e educação e matemáticas e e e... fazer representar. Fazer pensamento, não pensar. Compondo com Clareto e Rotondo (2014):

²¹ PELBART (2016, p, 43)

Fazer com que o corpo pense e que a inteligência venha a funcionar por último. Como, pensar com o corpo? Sim, um pensar que desestabilize as semelhanças, as identidades, as analogias, que se desapropriar da lógica (Clareto, Rotondo, 2014, p. 285).

O jogo que envolve a representação é insistentemente apostado, numa educação maior, como o modelo mais eficiente e eficaz de constituição do pensamento, nesse sentido, quando o conhecer é operado no campo da representação, o que é acionado não diz respeito à criação, mas a uma busca por algo já dado previamente, uma espécie de descoberta, ou seja, faz com que a lógica racionalista se apodere e suprima todo o processo criativo. Esse sistema implica diretamente no modo como se espera que as crianças, ou qualquer aprendente, se relacionem com as informações e afectos que estão circulando enquanto possibilidades. A experimentação é colocada em segundo plano, apostando que uma determinada cognição, e apenas ela, seja capaz de dar conta de todo processo de produção. Ora, de outra política é o pensar.

Na parede em questão tinham cartazes que continham a seguinte diagramação, em sequência: letras, números e rosas. Cartazes anunciam, então, uma aposta no modelo representativo como uma possibilidade para ler e contar. Do número 0 ao 9 no mesmo funcionamento, respeitando sempre a ordem dos números naturais e com mesma composição estrutural. Na parte superior do cartaz o nome por extenso do numeral correspondente, abaixo o algarismo indo-arábico e por fim, mais abaixo ainda, imagens de rosas coladas, correspondendo, necessariamente, às quantidades determinadas. Um exemplo simples para visualização:

DOIS

2

Duas rosas coladas

Primeiro, e na camada superior, o nome por extenso do numeral, no meio o algarismo indo-arábico e abaixo rosas coladas de acordo com a quantidade em

questão. Um belo dia, um garoto, em voz alta, começa um processo de contagem. “Zero, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, deeee..... Tia, cadê o dez?!”. Um devir-criança da matemática coloca toda cadeia em movimento e cria problema ao perguntar pelo dez. A professora, um tanto atenta ao que acontecia, devolveu a pergunta: “*Muito bem, cadê o dez? Vamos produzir o cartaz do dez!*”. A proposta foi que fizessem até o número 20, os mesmos cartazes. Professora e turma iam produzindo cartazes, e assim, uma aula ia se tecendo.

O menino, ainda perturbado com o dez, volta e pede uma rosa. Apenas uma rosa, nada mais. Ele pega essa única rosa e cola no décimo primeiro cartaz, ou seja, no cartaz que, em tese, representaria o número dez. **DEZ – 10 – 1 rosa**. Garoto cria problema no sistema representativo. Mais ainda: ele se usa da própria representação para fazer furos, escapes, variância, diferença. Uma rosa colada no cartaz e não dez. Pensar enquanto máquina de guerra resiste aos domínios estatais. Sala de aula: aparelho de estado. Sobre salas de aula com Clareto (2013):

A sala de aula como acontecimento. A matemática como acontecimento na sala de aula. Que matemática acontece na sala de aula? Que aula acontece? Abrir-se ao intempestivo, ao imprevisto e ao imprevisível. Abertura que racha a forma-sala-de-aula-de-matemática – plano composto por forma-aluno, forma-professor, forma-conteúdo, forma-matemática, forma-livro didático... – em sua previsibilidade, em seu planejamento, em seus mecanismos de controle, em sua forma já capturada e esquadrinhada. A aula acontece! Que aula acontece? (Clareto, 2013, p. 3)

A professora, ao reparar a situação, comenta: “*Que curioso! Olha só... que tal a gente observar os outros números, contar as rosinhas, e descobrir onde você errou?*”. Quando o inusitado se apresenta como possível na produção e criação de matemática, o menino diz: “*No 1, tem uma rosinha. No 0, nenhuma rosinha. O 10, então tem que ser uma rosinha do 1 e nenhuma rosinha ao lado*”. Ora, ela então investe na interpretação/exemplificação para dar conta daquilo que chamou de *erro*. O exemplo vira um problema conceitual referente a quantidades e produção de pensamento. Menino vai no próprio sistema de representação para nele e com ele, fazer problema. No fim das contas, o sino bate, nove outras rosas foram devidamente coladas e a aula de matemática chegou ao fim.

Essa concepção de *erro* como uma anomalia do que é *certo*, também serve muito bem a toda a lógica racionalista e cognitivista, uma vez que esse modelo é capaz de transformar qualquer ato desviante - *á aquilo que já se esperava previamente* - em algo a ser corrigido. O que deveria estar em jogo num modo inventivo e errante de estar com o aprender, no caso da educação matemática, não é apenas trocar o errado pelo correto, ou *colar mais nove rosas no cartaz do dez*, mas investir e insistir nos mecanismos que levaram a tal produção, ou melhor: junto ao menino e as rosas, sustentar tudo o que isso dá a pensar com aprender matemática.

Como tomar o pensar enquanto máquina de guerra? Ou ainda, como o pensar enquanto máquina de guerra, resiste aos modelos do que chamam de ensino-aprendizagem? Uma imagem dogmática do pensamento passa pelo modelo de reconhecimento (Deleuze, 2006) ao apostar num determinado modo de indução para apropriar-se das quantidades. Lógica das aproximações: busca-se reconhecer, semelhanças, identidades. O menino usa da lógica representacional do 0, como sem quantidade, (que já estava na parede...!) e constitui outro movimento: “*vida nobre, prolífera vida, vida singular, uma vida*” (Rolnik, 2019, p. 65).

Desejo, representação e educação matemática: o numeral 0 e os disparos inconscientes. Como é possível representar a quantidade de um número que indica ausência? Como o cartaz constitui uma representação para o zero? Na parede, uma pista: **ZERO – 0** -. Nenhuma rosa colada, vazio. Representação ou produção de um pensar? Junto a Clareto e Rotondo (2014), se representa, descobre. Se descobre, não inventa. Nem tão pouco produz. Educação a serviço dos aparelhos de estado. “*Uma vida genérica, vida mínima, vida estéril, mísera vida*”. (Rolnik, 2019, p.77).

Uma inquietação torna-se em problema de pesquisa: o direito ao inconsciente e a produção de um pensar em educação. Se é verdade que o capitalismo financeirizado, nesse estágio temporal do mundo, investe na e sobre a vida, como apontam Rolnik (2019) e Pelbart (2013), e não mais apenas nos movimentos ligados às economias globais, como esse fenômeno não incidirá diretamente na educação? E além: alguns podem dizer: ‘mas esse capitalismo sempre incidiu na educação’. Correto. Mas, o que está em jogo agora não são apenas concepções curriculares macro-políticas. Nessa nova fase, como afirma Rolnik (2019) “*é da própria vida que o capitalismo se apropria*” e, se apropriando da vida, tomam para si de forma cultural

e subjetiva – e até ontológica o que torna os mecanismos de dominação mais refinados, perversos, ligeiros e difíceis de serem combatidos. Na educação, capturam desejos. O pensamento é domesticado, reduzido, miserável. Compondo com Rolnik (2019), um exercício micropolítico: liberar o pensar da cafetinagem representacional. Menino torce sistema e com ele, uma tese de doutorado dirige-se aos inconscientes que protestam.

POLÍTICA COGNITIVA INVENTIVA OU UMA ROSA PARA O DEZ

Os cursos de pedagogia, de uma forma tradicional, tomam a relação de ensino-aprendizagem como um processo estático e unilateral, guiados por sujeitos da ação, ora, um alguém ensina e um outro alguém aprende. Essa noção vem carregada do campo das psicologias desenvolvimentistas, em suma maioria, ligadas ao behaviorismo e, sobretudo, ao cognitivismo. Cognitivismo esse que ressalta em sua filosofia toda uma estrutura biológica, categorizada e, de certa forma, como um modelo de desenvolvimento onde todos se enquadram - *ou pelo menos deveriam*.

Pensar, então, educação junto a uma política cognitiva inventiva significa abrir mão de alguns pressupostos que antes não só circulavam, mas ditavam, os discursos que dominavam os campos de pesquisa e estudos da pedagogia, e principalmente das relações entre pensar e aprender e ensinar e e e... Junto a Kastrup (2005) tomamos que a [...] *aprendizagem não é um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade* (p. 1273). Nesse sentido, o que está em jogo não é mais uma educação calcada no binômio ensino e aprendizagem, mas que faz parte de um processo de produção de subjetividade e todos os traços singularidades que essa composição dispara enquanto força.

A produção do pensar operado numa política cognitiva inventiva, além de não se ocupar com a *aquisição* de algum entendimento ou conceito, vai além, diz Kastrup (2005): “[...] a invenção de que eu falo, e para isso me baseio na filosofia de G. Deleuze (1988), não é uma capacidade de solução de problemas mas, sobretudo, de invenção de problemas” (Kastrup, 2005, p. 1274). Fazer da invenção um problema a ser engendrado na cognição, abre uma fresta importante na produção do

pensar, que diz respeito à possibilidade efetiva de afirmação de uma política cognitiva inventiva. Diz a autora:

Fazer da invenção um problema significa recusar a invariância das condições de possibilidade da cognição e reconhecer seu caráter temporal e de diferenciação interna. A invenção é uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma. Ela não é um processo psicológico a mais, além da percepção, do pensamento, da aprendizagem, da memória ou da linguagem, mas é uma potência temporal, potência de diferenciação, que perpassa todos os processos psicológicos. Colocando o problema da cognição a partir da invenção, falaremos então de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva e – o que é de particular interesse aqui – de uma aprendizagem inventiva. (Kastrup, 2005, p. 1274-1275)

Apostar nessa política cognitiva inventiva requer um outro modo de se estar com os conceitos, com o conhecer, e principalmente com a infância. Investigar o problema da cognição a partir da invenção pressupõe assumir que as crianças operam em ordens distintas, que elas rasgam os imperativos da representação, e de fato, criem. Há toda uma lógica moderna, racionalista e adulta que milita pela preservação da aposta na reconhecimento como o modelo ideal, uma vez que ele controla, tole e limita. Buscamos por aliados, precisamos de aliados.

**CONECTOR 5 - O QUE É ISSO TUDO SENÃO ESCOLA? OU IDENTIDADE
E DIFERENÇA**

O MENINO PROCUROU PELA ESCOLA OU ELE SÓ PODIA PROCURAR PELA ESCOLA

Era manhã, antes das 08:00 am, um menino de 8 anos aparece ofegante na escola, descalço, sem camisa e vestindo uma bermuda de pijama. Trazia consigo os olhos marejados, assustado, mas convicto. Ele procurou a escola como refúgio. A ida até lá teve um objetivo definido: precisava falar com a irmã mais velha, de 14 anos, que estudava no turno da manhã por já estar cursando o ensino fundamental II. Quando eu chego na escola, percebo a gravidade da situação. Ele foi buscar socorro - uma denúncia: a mãe estava sofrendo agressão física em casa, naquela manhã. Nesse dia eu chorei.

A situação deixa todos apavorados. O que fazer com isso? Acionou-se a polícia militar e não permitiu que esse menino de 8 anos e sua irmã de 14 fossem até em casa para socorrer a mãe. Esse papel não cabia a eles. Era perigoso demais, doloroso demais, cruel demais. A orientação que demos foi para que ficassem abrigados na escola se acalmando, recebendo o afago de colegas e de todo corpo escolar. Nisso, a manhã foi passando, e uma escola se fazendo.

Logo então, depois de buscar um copo de café para tentar me concentrar em conseguir dar aula (tarefa árdua dada a situação que nos tomou completamente), percebo um tumulto na portaria da escola, muita agitação: de longe, uma professora me grita: "*Eles fugiram, eles fugiram!*". O copo de café caiu no chão. Eu corri atrás deles. Apenas corri. Eu só podia correr.

A escola em questão fica situada num bairro periférico, e o acesso se dá por uma estrada BR. No meio do caminho, a diretora da escola chega de carro, me encontra no meio do percurso, eu entro dentro do carro e por fim, chegamos até a casa deles, praticamente junto com os dois - fugidos. Foi uma sensação horrível. Presenciar toda aquela situação: choros, gritos, conversas acaloradas, polícia. Eis um professor se fazendo, uma diretora, uma mãe, crianças, policiais, uma escola: tudo em fazeção.

Chegando lá, a mãe negou a violência. Isso nos faz pensar sobre todo o paradigma da violência doméstica: muito provavelmente não denunciar tenha sido algo condicionado pelo medo da retaliação que poderia sofrer. Essa é apenas uma

hipótese. O possível agressor estava presente em casa mas não apareceu na rua, e como a mãe das crianças negou a agressão para a polícia, o limite institucional não permitiu que eles entrassem. Por fim, voltamos à escola. O dia precisava seguir. É esgotando os possíveis que uma escola se faz.

Nesse dia, a escola não deixou de ser um espaço regular de aulas, com todo seu sistema organizador e disciplinarizador, mas também foi acionada como abrigo, socorro. Muitos lugares, ou onde muitas coisas acontecem. Possíveis são disparados enquanto acontecimentos marcam e, portanto, constituem vida. Escola nesta manhã foi desterritorializada, terreno de reivindicação. O menino descalço procurou pela escola porque ele *só poderia procurar pela escola*.

Após retornamos à escola, eu e a diretora, fui buscar saber como as crianças tinham “fugido”, uma vez que a maior parte da instituição é murada e todos os portões estavam devidamente fechados e trancados. Entretanto, nos fundos da escola existe um local onde é uma tela que delimita seu terreno, que leva a um pequeno barranco de terra, que se for descido, desemboca direto na estrada. As crianças conhecem a escola na qual estudam, traçam mapas, exploram os lugares, os permitidos e os que não são permitidos. Inclusive, por uma pulsão errante e um devir-revolucionário, fazem poder os que comumente não podem.

Nessa tela em questão, havia uma parte que já estava remendada, ou seja, em algum momento no passado tinha sido arrebentada e posteriormente arrumada. Bom, rasgar uma tela no local onde ela já sofreu uma emenda é uma tarefa menos difícil do que ter que rasgá-la pela primeira vez, ora a tensão que a sustenta já não é mais tão resistente. E as crianças sabiam disso. Elas sabem de muitas coisas. Foi então, que depois de longas conversas, descobrimos que as crianças, comovidas com a situação de sua amiga e seu irmão, refazem o buraco na tela para que eles fugissem. Crianças salvando a mãe: *rasga-se a hegemonia*. Para eles, por fim, apenas isso importava.

Vai salvar a sua mãe!

Como contei anteriormente, quando a professora me gritou dizendo que eles tinham fugido da escola, eu não raciocinei sobre as diversas imprudências que ir atrás deles, naquele momento, produziria, como: o perigo de correr por uma estrada BR; não saber o que esperar quando chegasse a casa deles; o que isso implicaria... enfim, eram muitas questões em jogo. Numa pulsão errante, infantil, eu apenas corri atrás. Sem ressentimento, nem algo a esperar: foi uma travessia onde só a ida me interessava. Obviamente, não se tratou de um professor indo salvar o mundo. Ou as crianças. Ou ainda uma mãe. Se trata, então, de como ficar com tudo isso que esse lugar - escola - é capaz de disparar. O que torce, e por isso cria, uma vida é força, intensidade, querer. O que faz escola não é uma lei, mas toda uma linha de desejo. Quando as crianças, deliberadamente, numa ação de bando, errante, difusa, silenciosa, escamoteada, rasgam a tela para que seus amigos pudessem ir de encontro a sua mãe, eles esgotam uma escola. Quando um professor corre, sem saber muito bem para onde e nem porque, ele esgota uma escola. Nada é mais como era. Uma escola vai se fazendo.

SALA DE LEITURA, LARISSA E DANDARA OU PENSAR JUNTO ESCOLA, IDENTIDADE E DIFERENÇA

Passados alguns meses do episódio da acusação de violência doméstica que tomou a escola como acontecimento, houve um encontro a ser discutido e esmiuçado enquanto força que dá a pensar junto à escola, identidade e diferença. Nesse ano letivo em específico, atuei como professor da Sala de Leitura, que tem como objetivo (institucional) trabalhar com as crianças aspectos relacionados ao *desenvolvimento das capacidades* de leitura e escrita, e concomitantemente *ampliar o repertório literário* delas. Entretanto, essa função tem, na rede em questão, a prerrogativa de poder ser trabalhada por projetos (escolha essa que fica a cargo da autonomia docente, ou seja, é uma possibilidade e não uma regra). Junto a essa possibilidade, eu optei por trabalhar com as crianças uma espécie de *passeio* - mais junto do que sobre - à região Nordeste do nosso país. Separei as aulas por núcleos dentro desse grande projeto, e em determinado número de encontros (que variavam de acordo com o quanto o tema rendia de afetações e inquietudes - *ações próprias do exercício errante do pensar se fazer*), e cada núcleo seria um tema, como por

exemplo: culinária, cultura popular, ritmos, personalidades e etc. A cada tema estudado, um gênero literário também era destrinchado. Ora, o que formava o núcleo era a junção: *tema e um gênero literário*.

Em determinada aula, o tema em questão eram as personalidades mais conhecidas (que nasceram na região Nordeste) e o gênero escolhido foi a carta. Para operar junto a algumas personalidades, escolhi apresentar às crianças a figura e história de Dandara dos Palmares, sua força e importância. Dito isso, em uma experimentação com escrita, solicitei que escrevessem uma carta para ela, sem nenhuma organização prévia ou encaminhamento a ser seguido. Larissa, uma menina de 13 anos, negra, residente do bairro em que a escola é situada, escreveu uma carta destinada a Dandara que dá muito a pensar junto à vida. Eis uma escola se fazendo. Eis uma menina se fazendo. Eis um doutorado se fazendo..

Dandara dos Palmares foi uma mulher, negra, escravizada, que se tornou líder do Quilombo do Palmares, um dos quilombos mais conhecidos na luta pela liberdade do povo preto na luta anti escravista. A escolha por Dandara como uma personagem conceitual dessa aula, se deu pelo fato de na maior parte das vezes, em se tratando da historicidade do Quilombo dos Palmares, é mais lembrado como um expoente da resistência um homem, Zumbi, fazendo com que essa tão importante mulher da nossa história seja silenciada: dos livros, da cultura, da escola e das crianças.

Um fato importante a ser problematizado: não se tem uma convicção histórica da existência física de Dandara. Alguns autores e algumas autoras defendem a tese de que ela foi um mito; outros/as defendem que o imaginário em torno da figura de Dandara era misturada e confundida com outras mulheres do quilombo, e alguns, tomados de uma misoginia inacreditável (por mais acreditável que seja!) ainda defendem que Zumbi dos Palmares precisava da figura de uma mulher como companheira e etc. No enfrentamento à morte da vida que são essas crenças racistas e misóginas, o que importa, de fato, é como diz Caetano e Castro (2020): “[...] *sendo mito ou não, a história de Dandara é uma verdade coletiva e historicamente consagrada pela repetição ao longo do tempo, através dos relatos e lendas populares*” (Brandão 2009, *apud* Caetano; Castro, 2020, p. 16). O que está em jogo então não diz respeito a ter sido viva ou não - novamente, antes geografia

do que história: mas o plano de força, a potência, e os quereres que tornaram essa mulher tão importante na constituição de toda uma luta racial, pela liberdade, por direitos. Ora toda uma outra relação com a vida.

Como mencionado, durante a atividade em aula, Larissa produz uma carta que encontra em Dandara a destinatária final. Larissa não se contém em apenas escrever uma carta, mas opera uma reivindicação. Ela aciona toda uma linha de desejo, e junto a esse movimento, uma série de problematizações nascem. É preciso desmistificar a boniteza da potência! *É só esgotando o possível que o cria!*

“... eu queria está no seu lugar!”

Quando a maquinaria desejante dispara “queria está no seu lugar!” ela deseja toda a intensidade que Dandara opera enquanto força não-hegemônica: mulher, negra, líder revolucionária, guerreira, estrategista, política, suicida. O desejo é por toda uma máquina de guerra. O que está em jogo são forças e quereres! Muita coisa vem nesse processo desejante: Larissa reivindica toda uma força não hegemônica - não resgata, mas faz aliança. No desejar o que ocorre é o esgotamento de si própria para criar outra coisa, outra Larissa, outra Dandara, outra relação com a vida, uma multiplicidade ainda a ser construída, um território a ser produzido, irreconhecível, criador. Uma crise é promovida: não se trata de querer uma subjetividade-Dandara, pronta, acabada, mas uma força-Dandara, um devir-mulher da Larissa.

Repare: para além de cair na ardilosa tentação de fazer qualquer análise que esbarre *no que ela quis dizer com isso* me atendo ao que Larissa efetivamente disse: *“eu queria está no seu lugar!”*. O que me colocou a pensar de imediato foi sobre uma criança cogitar ocupar o lugar de uma pessoa que cometeu suicídio. Durante a aula, apresentei às crianças um pouco da vida e da história de Dandara dos Palmares. Após Dandara ter sido sequestrada, e ter sido escravizada novamente (após uma fuga), ela decide então cometer *suicídio*. O suicídio, por ser um ato que reivindica uma autoridade tal sobre a vida, afronta de forma direta toda uma moralidade cristã ocidental: afinal, quem somos nós para tirarmos a própria

vida, esse bem sagrado? *Desejo rasga toda hegemonia*. Quando uma linha de desejo encontra-se com essa força, muitos códigos são embaralhados. O tema do suicídio, que desperta discussões fundamentais acerca do papel da escola e da comunidade escolar em uma política que valorize e priorize o bem estar das crianças, implica decisivamente na importância da saúde mental e do desenvolvimento de políticas públicas que sejam capazes de garantir a devida proteção aos muitos modos de violências às quais as crianças estão sujeitas diariamente, principalmente as pretas, pobres e estudantes de escolas públicas.

Uma criança preta encontra-se com a história de uma mulher negra, escravizada, líder do Quilombo dos Palmares (ocupava um lugar de poder em um local de resistência, ou seja, liderava principalmente sobre homens) na condição de escravizada na época do Brasil enquanto colônia de um país branco-colonizador-europeu. Novamente, não se trata de tentar adivinhar o que Larissa quis dizer em sua carta, mas o que ela efetivamente disse e além: o que isso produz? Quando o desejo aciona o movimento de querer estar no lugar de Dandara, o devir-negro da Larissa coloca em xeque toda uma hegemonia branca, e na minoridade que se cria, faz ruir a relação de opressão racial que escravizou Dandara e que sufoca Larissa e tantas outras e outros ainda atualmente.

Não é possível prever o que virá. O que sobra é compor com o que se apresenta, e, junto aos desejos desejanter, ficar com a vida que nasce na fenda, e só nela.

REIVINDICA UMA FORÇA MAS NÃO QUALQUER FORÇA

Força-Dandara não é qualquer força: é uma força política que afirma um modo de estar no mundo que *rasga a hegemonia*, produz diferença. Repare: havia uma força nas manifestações populares que ocorreram no ano de 2013 que bradavam “O Gigante Acordou!” em uma alusão a uma parcela da população brasileira em movimento de revolta contra um aumento no preço das passagens de ônibus, o que afeta diretamente à classe trabalhadora que depende decisivamente dos meios de transportes coletivos para transitarem pelas cidades e se deslocarem até seus locais de trabalho; o movimento também demonstrava uma insatisfação

com a classe política, com os escândalos de corrupção até questões como saúde e educação.

Quando essas manifestações ganham um coro maior, a repressão policial contra manifestantes e jornalistas cria uma espécie de revolta ainda maior e os focos de manifestações vão se espalhando rapidamente pelo país - a força militar do Estado em movimento de conservação, típica dos aparelhos. Nesse meio tempo, o Congresso brasileiro é invadido e mais de 1 milhão de manifestantes se espalham por todo o Brasil. Uma força é criada nesse processo. Entretanto, aos poucos, esse movimento foi cooptado por um discurso antipolítica, antiestado, conservador, patriótico (que flerta diretamente com o ódio a imigrantes), direitista e etc.

Essa força não serve a Larissa. Não é qualquer força! Larissa reivindica uma força que é de outra ordem das manifestações de 2013, que num movimento de máquina de guerra enlouquecida, abriu brecha para a promoção de um golpe de Estado no Brasil que dissolveu um mandato presidencial popular e de direito, que gerou e posteriormente pariu um governo neofacista, que atacava diretamente às instituições democráticas, de extrema-direita e abertamente racista. Definitivamente, essa força não serve a Larissa. Sempre uma força, mas nem toda força.

LEI 10.639 E OS MUITOS POSSÍVEIS

Vale destacar que esse projeto exercitado na sala de leitura com as crianças na escola foi baseado na Lei 10.639 sancionada no dia 09 de janeiro do ano de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, a luta do povo negro no Brasil e etc. Essa lei foi um avanço legal, enquanto ação de Estado, na luta anti-racista no Brasil. Dizem Gomes e Jesus (2013):

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (Gomes, Jesus, 2013, p. 22)

A Lei 10.639 serve então como um instrumento legal que garante um modo de fazer educação que seja, sobretudo, anti racista. A maior parte das alunas e dos alunos dessa escola são pretas e pretos. Uma escola pública, periférica, afastada do centro da cidade, situada geograficamente num bairro que outrora funcionou e operou como uma grande lavoura de café na época do Brasil enquanto colônia, ou seja, é um bairro majoritariamente preto por sua ancestralidade e seu recorte histórico.

Como produzir, numa escola majoritariamente preta, uma educação antirracista? Como exercitar uma educação anti racista numa escola cercada pela pobreza, pela violência, pela exclusão geográfica, pela falta de acesso a direitos básicos? Deduzo que a busca pelo *como* talvez levará a algum tipo de metodologia, ou receita. Claro que algumas ações concretas podem e devem ser feitas, afinal, está até previsto em Lei, mas o que realmente importa é o que de fato acontece, ou seja, estar sensível às minoridades e devires que se engendram nesse imenso caldeirão e fazem, nele e dele, outra coisa. Repare: o CNE, Conselho Nacional de Educação, na Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que traça algumas pistas de como operar a Lei 10.639/2003 na escola, principalmente no que diz respeito ao planejamento pedagógico e sua efetiva ação. A ver:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Brasil, 2004, p. 2)

Percebe-se então que existem documentos legais que balizam e norteiam (ou pelo menos tentam) como bússolas apontando para uma espécie de norte que seria o local de destino, ou seja, cria-se uma lei, uma pedagogia, uma metodologia, que vai tentar dar conta de afirmar, politicamente, as ações afirmativas anti racistas. É importante perceber como o resgate à identidade é fortemente sustentado nos argumentos legais, ou seja, existe um valor de pertencimento que sustenta, em tese, a valorização da história e da cultura afrodescendente, e portanto, da sua identidade.

CONECTOR 6 - UMA ESCOLA DE NÃOS E OS MOVIMENTOS ERRANTES

DE ALGUMAS REGRAS ORTOGRÁFICAS, UMA TORÇÃO

Interessante pensar que, quando um trabalho de doutorado se mistura tanto com vida (há uma vida só, apesar de tantas!), muitas coisas proporcionam elementos que movimentam os pensamentos, ou melhor, que forçam pensar no pensamento, ao passo de fazer questionar e problematizar até o que em outro momento, parecia confortável. Inclusive espaços e disciplinas. Tem tudo a ver com geografia! E com português e matemática.

O pesquisador/professor/curioso que vos escreve tem um caminhar na pesquisa em educação que foi bastante atravessado pelas discussões com as filosofias da diferença, a produção de pensar e educação matemática. A disciplina de matemática, seus afetos e questões, de alguma forma ou de outra, permeou os conectores que procurei produzir. Inclusive nesse exercício presente de tese. No entanto, pela primeira vez vou arriscar, junto às crianças (obviamente sem elas não teria tamanha coragem), um tensionamento outro: reivindicar uma escola de possíveis a partir - e junto - a um encontro novo: uma aula de português.

Certo dia, na aposta diária de tentar produzir algum pensar com as crianças em sala de aula, estávamos nos debruçando juntos acerca de algumas regras de ortografia (nem só de poesias e poemas sobrevive uma língua: haja gagueira!). Nesse momento, em específico, estudávamos o uso do ponto final, do ponto de exclamação e do ponto de interrogação. Em determinada hora, solicitei que eles escrevessem cinco frases utilizando cada pontuação, ou seja, cinco frases que terminassem com um ponto final, cinco com o ponto de exclamação e cinco com o ponto de interrogação. E assim, fizeram. E uma aula de português ia acontecendo.

Um menino levanta o dedo e me convida para ir até a sua mesa. Eu vou. Chegando ao encontro dele, me pergunta se ele estava fazendo a atividade de forma correta. Eu retribuo a pergunta dizendo não estar muito interessado nos acertos, mas na sua construção. Ele, não satisfeito com a minha resposta, insistiu para que eu visse o que tinha escrito. E, ao ler as cinco primeiras frases, me deparo com cinco denúncias, cinco amostras de como a experiência cotidiana da escola anda funcionando, de um olhar infantil - por isso potente - de um projeto de escola que serve a interesses que, efetivamente, não são os das crianças. Um modelo de

escola e de pedagogia que serve a representação, a padronização e as regras (inclusive gramaticais).

Todas as frases começavam da mesma forma:

“Na escola não pode...”

Esse encontro movimenta a pensar junto de todo um projeto de escola e de pedagogia que nos é oferecido diariamente, tanto no que diz respeito ao controle dos espaços, dos horários, das proibições, mas como também de toda uma metodologia criada para matar as forças que um devir-criança pode disparar, inclusive a aposta em um modelo de ensino e aprendizagem. A concepção de educação, representativa, explicativa, não está dissociada desse projeto de escola. Muito pelo contrário, ela é ao mesmo tempo fruto e produtora.

Não é difícil perceber os muitos *nãos pode* que a escola produz. *Não pode* correr no corredor *não pode* subir na carteira *não pode* conversar durante a aula *não pode* comer fora do refeitório *não pode* correr durante o recreio *não pode* usar celular *não pode* fazer trabalho em grupo *não pode* cantar... *não pode* muita coisa! Apesar da última frase acima ter terminado com um ponto de exclamação, no caderno do menino, ele colocou um ponto final. Não existe muito entusiasmo que justificasse transformar as proibições em exclamativas. Ele entendeu muito bem: *não pode* e ponto final. Entender e produzir, eis o dilema: entendeu, mas não serviu! Ou ainda, entendeu mas resistiu.

NÃO SEI SE PODE REIVINDICAR, MAS REIVINDICO

Passadas duas semanas, foi o momento da avaliação. Como antes feito no caderno, o exercício era exatamente o mesmo, ou seja, escrever cinco frases utilizando o ponto de exclamação. Um novo encontro com as mesmas questões, ora, obviamente tudo novo, apesar de não inédito. Atenção, professor! Só no caderno não foi o suficiente. Era preciso mostrar isso também na avaliação. É preciso exagerar isso, esgarçar, fissurar, repetir e repetir e repetir! E, e, e... toda uma síntese conectiva pra fazer sangrar aquilo que precisa ser dito, gritado,

experenciado, enfeitado. Fazer morrer aquilo que nos mata. Era preciso fazer desses *nãos* uma força outra, ocupar outros espaços dentro dessa mesma escola, dessa mesma sala de aula (e que lugar institucional, ora, uma prova!). Era preciso ser joaninha e percorrer: estar no caderno, na prova e na pele. Cavucar esse buraco com as mãos, deixar passar, sofrer, esgotar. Talvez ele nem saiba, mas escreveu com sangue. E ele nem precisa saber! E ele nem precisou saber! Só escreveu. E percorreu. E fissurou. E fez problema. Se ele sabe muito bem o que *não pode* na escola, ele sabe que pode reivindicar. Podendo ou não, eles fazem. O tempo inteiro. O que há, para além dos *não pode*, é só resistência possível.

Um dado interessante para pensar... enquanto a manifestação ficou no campo de mostrar um descontentamento, a frase terminava em ponto final. Quando foi pra prova, em tom de reivindicação, afinal apenas lutar só no caderno não bastava, elas vieram como frases exclamativas. Toda uma maquinaria linguística colocada em ação em função de um anúncio de vida: aqui muita coisa não pode!

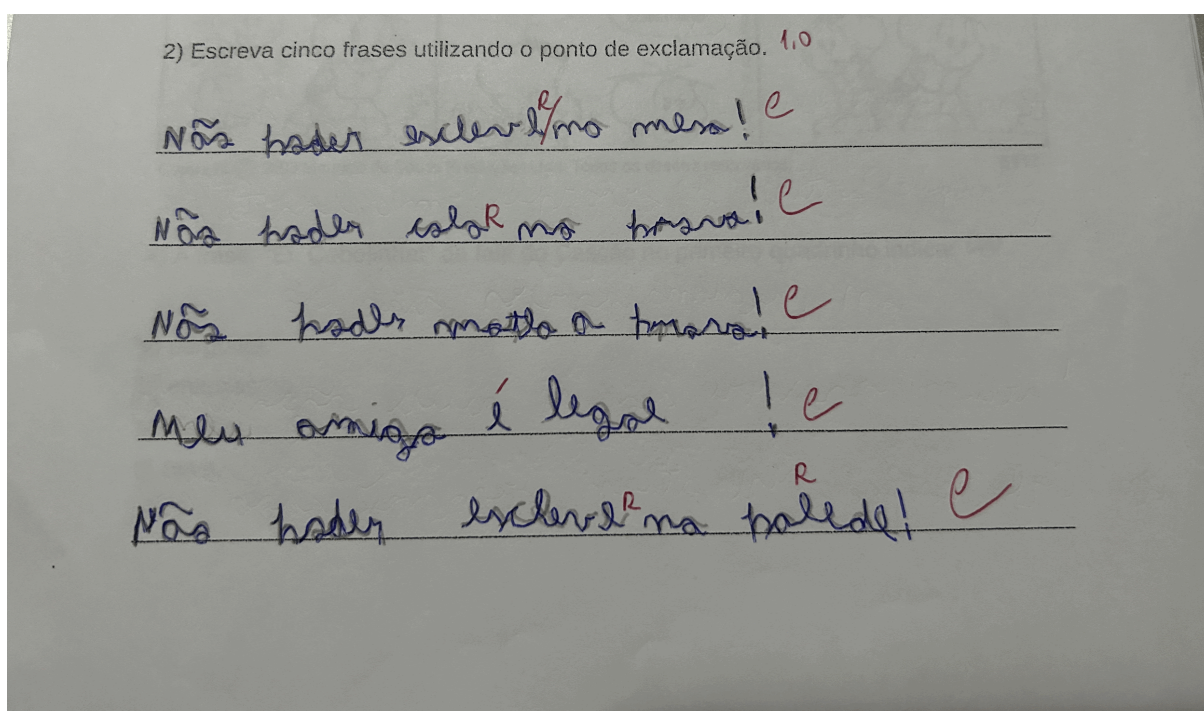


Foto tirada pelo autor, 2025.

Tomar a escola como terra arrasada não está de acordo com as forças e quereres que turbilhonam essa pesquisa, ao passo em que ditar alguma receita (ou pistas...) para transformar a escola em um lugar de possíveis também está fora de cogitação, pelo próprio problema filosófico que a invenção de possíveis coloca como questão. Só esgotando o possível que o cria. Ora, e agora? Como ficar com esse problema? Ou melhor, como exercitar toda uma maquinaria desejante, pulsante, errante, feiticeira, que vai movimentando outros códigos, formando outras alianças, fabricando novas armas? Não sei dançar, mas danço! Não sei resistir, mas resisto! Não sei fazer, mas faço! Não sei pesquisar, mas pesquiso!

DA AMIZADE OU UM RESPIRO NA ESCOLA

Quando a questão retorna na prova, um detalhe salta aos olhos - e a todo o corpo, quando menino organiza, em sequência, três reivindicações, faz um respiro operar na quarta, e finaliza com mais uma reivindicação. Esse movimento, desejante, é produção e efeito de uma pausa necessária, revolucionária: a amizade. Esse menino produz um lugar comum com a amizade que extrapola o sentido de senso comum da amizade, e desloca esse conceito para uma outra terra, ainda irreconhecida.

A amizade, na escola, é o lugar do encontro, no possível que se cria, na rotina de *nãos*, que no afirmar da amizade, é esgotada e transformada em outra coisa, experienciada de outra forma. A amizade como acontecimento é a capacidade de se conectar, agenciar fluxos, perceber os charmes. E isso não tem nada a ver com um comum de ideias ou pensamentos. O encontro, que só a amizade cria, é assim como uma aula, estar atento ao que convém, ocupar-se com o mundo de outra forma, atento ao que pede passagem, a urgência do sopro de ar.

A amizade. Por que se é amigo de alguém? Para mim, é uma questão de percepção. É o fato de... Não o fato de ter idéias em comum. O que quer dizer "ter coisas em comum com alguém"? Vou dizer banalidades, mas é se entender sem precisar explicar. Não é a partir de idéias em comum, mas de uma

linguagem em comum, ou de uma pré-linguagem em comum. Há pessoas sobre as quais posso afirmar que não entendo nada do que dizem, mesmo coisas simples como: "Passe-me o sal". Não consigo entender. E há pessoas que me falam de um assunto totalmente abstrato, sobre o qual posso não concordar, mas entendo tudo o que dizem. Quer dizer que tenho algo a dizer-lhes e elas a mim. E não é pela comunhão de idéias. Há um mistério aí. Há uma base indeterminada... É verdade que há um grande mistério no fato de se ter algo a dizer a alguém, de se entender mesmo sem comunhão de idéias, sem que se precise estar sempre voltando ao assunto. Tenho uma hipótese: cada um de nós está apto a entender um determinado tipo de charme. Ninguém consegue entender todos os tipos ao mesmo tempo. Há uma percepção do charme. Quando falo de charme não quero supor absolutamente nada de homossexualidade dentro da amizade. Nada disso.

Mas um gesto, um pensamento de alguém, mesmo antes que este seja significativo, um pudor de alguém são fontes de charme que têm tanto a ver com a vida, que vão até as raízes vitais que é assim que se torna amigo de alguém. Vejamos o exemplo de frases! Há frases que só podem ser ditas se a pessoa que as diz for muito vulgar ou abjeta. Seria preciso pensar em exemplos e não temos tempo. Mas cada um de nós, ao ouvir uma frase deste nível, pensa: "O que acabei de ouvir? Que imundície é essa?" Não pense que pode soltar uma frase destas e tentar voltar atrás, não dá mais. O contrário também vale para o charme. Há frases insignificantes que têm tanto charme e mostram tanta delicadeza que, imediatamente, você acha que aquela pessoa é sua, não no

sentido de propriedade, mas é sua e você espera ser dela. Neste momento nasce a amizade. Há de fato uma questão de percepção. Perceber algo que lhe convém, que ensina, que abre e revela alguma coisa. CP: Decifrar signos. GD: Exatamente. Disse muito bem. É só o que há. Alguém emite signos e a gente os recebe ou não. Acho que todas as amizades têm esta base: ser sensível aos signos emitidos por alguém. A partir daí, pode-se passar horas com alguém sem dizer uma palavra ou, de preferência, dizendo coisas totalmente insignificantes.

Em geral, dizendo coisas... A amizade é cômica.²²

Deleuze aponta uma pista interessante para pensar com a amizade quando trata a respeito dos signos, ora, quando o menino afirma que *meu amigo é legal!* é porque nessa relação que se cria, signos múltiplos se agenciam, se conectam, e toda uma máquina desejante infantil e irresistível faz furos nas paredes moralizadoras da escola, que cortam o significado. Essa maquinaria o faz, sem nem sequer se ocupar com isso! Ela esvazia completamente a mola do sentido. Só há devir. Nesse movimento, riso. No riso, nega falta. No riso, afirma vida.

Curioso pensar junto ao conceito de amizade, principalmente quando é possível deslocá-la da ideia moral e ética, que é caracterizada pelo simples *gostar*, e levá-la para o campo da pré-linguagem: na etimologia, o *filósofo* é o *amigo do saber* e, saber envolve um emaranhado de devires, agenciamentos, acoplamentos e conectores, ou seja, ser amigo é a força movente capaz de arrastar e deslocar relações. Não há pensar sem um ou muitos amigos.

A amizade entende de prioridades. No encontro do menino que procurou pela escola e pela sua irmã e pela ajuda, no rasgo da tela, signos se conectaram. No *Vai salvar sua mãe!* signos foram misturados. Neste lugar ocupa-se uma certa filosofia, um mapa de vetores. Uma frase curta, com quatro palavras, *toda uma delicadeza* foi

²² Deleuze, 1996, P de Professor.

arrombada (junto a tela!). Aquela mãe, já não era mãe só de dois. Muitos filhos fizeram uma mãe no afirmar de uma amizade. Menina que desejou ser Dandara, ao fazer, criou conectores e se aliou a ela, fazendo nascer uma força particular, uma amizade, uma espécie de aliança. *Questão de percepção!*

ERRO E ERRÂNCIA OU ERREI FOI MAL, ERREI DE NOVO

Voltemos à matemática. Certo dia, era o momento, agora, da avaliação de matemática. Muitas provas, na escola, constituem tese de doutorado. O mesmo menino que produziu uma pausa necessária junto à amizade quando foi avaliado na disciplina de português, fez da prova de matemática e da sua relação com o professor, um avesso. Ele tem essa estranha habilidade de *nos colocar a pensar*. O que dá a pensar, é algo muito interessante, uma vez que inaugura o problema e deixa todas as nuances desse processo se fazerem, acontecerem, sem prever e nem ressentir, afinal de contas... a gente nunca sabe o que vai aprender.

O que vai aprender, nunca se sabe. Essa afirmação é um tormento ao professor que espera e anseia que todos aprendam, exatamente, o que ele ensina. É uma suposição (ensinar) que vai dar conta de uma próxima suposição (aprender), em cadeia. O que me interessa (e para isso busco por aliados!), no entanto, é exatamente o contrário, ora, junto ao *que dá a pensar*, o que sobra? Quais movimentos são criados? Quais fluxos agenciados? Para além da aposta num ensinar e num aprender, que caminham no sentido molar do gozo da vitória que se justifica no acerto, em contraposição ao fracasso do erro, o que essa pesquisa turbilhona é movimento errante, ou seja, o processo pelo processo, a máquina e seus conectores, toda uma força hidráulica.

Falar em afirmar uma errância diz respeito à atenção à vida que pede passagem, ao encontro, às máquinas, aos desejos e aos muitos possíveis que as relações dentro da escola disparam. Vale a pena um repouso nesse conceito. Novamente, afirmar a errância, em hipótese alguma, pode ser confundida com uma aposta no erro. Há de se ter cuidado! Os conceitos: frutos diretos da filosofia - portanto, produtora e conectora (haja vista o cap. 1 do livro *O que é a filosofia?*).

Aprendi com esse menino: é preciso esgarçar, gritar, dizer e dizer e dizer. Professores e professoras, atenção: errância não se trata de uma aposta pelo erro, ou de produção de erro, muito menos de afirmação do erro. Opera em outro lugar, com outros personagens, em outros palcos.

ERRÂNCIA EM ALGUMAS NOTAS

Primeiro que não existe um manual para um *modo errante*; segundo que, numa perspectiva opressora, é plenamente possível acertar e errar - e nenhum desses movimentos serem errantes! A errância escapa a lógica maior, binária, excludente; ou melhor, ela pouco se ocupa com isso, ao passo em que sua força consiste exatamente *na afirmação da vida*. Correr pela avenida atrás de dois alunos: *movimento errante!*; produzir um respiro no meio das reivindicações numa prova: *movimento errante!*; pensar junto com as crianças com joaninhas: *movimento errante!*; criar um personagem conceitual - professor amigo - e com ele se conectar de uma forma que varia o pré-estabelecido entre professor e aluno: *movimento errante!* Eis o que virá.

O movimento errante não pode ser entendido como um objetivo, muito menos como uma metodologia. Quando qualquer força marginal é cooptada pelos aparelhos de Estado, ainda que num verniz revolucionário, o que ocorre é o apaziguamento dessas forças. Bom, fato é que mais importante do que analisar se os movimentos errantes são ou não cooptados, o que interessa a essa pesquisa é o quanto de atrito com a margem ela é capaz de causar, e ao atritar, que produz? Haja vista que o que vale é fronteira sempre móvel.

Como dito, não podemos *organizar um método errante*, mas podemos *investir na errância* como um modo fruto dos encontros e do atrito com os aparelhos de Estado. Ora, ao atritar, conjura. Por essa razão, os movimentos errantes que acontecem e são efeitos dos devires, podem ser tomados como armas necessárias para conjurar a formação dos aparelhos de Estado, mas, lembrando, isso só é possível no *entre* da relação, ou seja, não é com hipótese, nem com um objetivo e

muito menos com uma metodologia. Pelo contrário, requer conectores e máquinas, agenciamentos e encontros. *Só esgotando o possível o criamos.*

Se não tem hipótese, objetivo e nem metodologia, como investir ou afirmar nos movimentos errantes? Deleuze, quando questionado sobre o que seria ser de esquerda nos deu algumas pistas. Investir na errância, em espaços disciplinantes como a sala de aula e escola, requer um acoplamento: afectos e perceptos, atenção à vida, militância pela liberdade. Quando menino, ao resolver uma questão de prova de matemática anuncia:

Erei, foi mal.

E tenta a conta novamente.

Erei de novo.

O que ele faz é se conectar com o professor de um outro modo; se conectar com a prova de um outro modo; se conectar com a escola de um outro modo, ou seja, ele inaugura um movimento que é dissonante, elaborado. *Menino cria uma máquina* que ao passo em que estabelece novos conectores, coloca as primeiras relações todas em cheque. Há um investimento na relação, no se misturar com o que faz, na atenção de si que deposita. Errância tem a ver com processos de mudança, de transformação - toda uma nomadologia no movimento que faz variar: *é conceito fruto de uma filosofia da diferença.*

Quando menino aciona todos esses novos conectores, ele atíça um movimento errante muito particular e potente, que consiste em *fazer funcionar um plano de imanência num plano de referências*. Como é sabido, os conceitos são produtos diretos da filosofia, portanto são acontecimentos. O plano de imanência é toda uma diagramação onde esses conceitos operam e cortam. Processo duplo de criação: de conceito e de imanência.

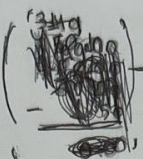
Já o plano de referências é o espaço onde a sistematização dos processos de aprendizagem são condensados e interiorizados. No plano de referência, a história apresenta os discursos de verdade, a genealogia é o que interessa. O menino da

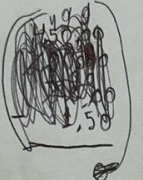
prova rejeita essas referências ao criar conectores. Vou além: menino-cartógrafo traça mapas e pensa *seguindo a linha de fuga do voo da bruxa*.

O que o menino-cartógrafo faz numa prova de matemática? Ele fragiliza a força interiorizadora que é constituída por toda uma moralidade que lhe é ofertada como pressuposto. Menino-cartógrafo o é não porque faz decalque de uma conta, lê e resolve um problema de subtração, pelo contrário, faz nascer um movimento errante ao fazer operar um *plano de imanência* num *plano de referência*. E aqui, assim como ele, reivindico: qualquer educação afirmada na política dos encontros gera deslocamentos! Movimentos errantes, algumas notas para pensar, criar e, assim como menino, traçar mapas.

6) Tiago tinha R\$ 450,00. Desse total, ele gastou quatro notas de R\$50,00, duas notas de R\$10,00 e R\$1,50 centavos. Quantos reais sobraram?

☒ a) R\$ 228,50.
 b) R\$ 230,00.
 c) R\$ 375,00.
 d) R\$ 388,50.

 → EREI FOI MAL

 → EREI DENOVO

$ \begin{array}{r} 200,00 \\ + 20,00 \\ + 1,50 \\ \hline 221,50 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 450,00 \\ - 221,50 \\ \hline 228,50 \end{array} $
---	---

R: NO TOTAL SOBROU R\$ 228,50

Foto tirada pelo autor, 2025.

**CONECTOR 7 - AFORISMOS OU O QUE ANDA VAZANDO DE UMA
ESCRITA**

DANÇANDO COM OS CONCEITOS

Deleuze (2006) cria pistas interessantes acerca da produção de pensamento, e como, sobretudo, o pensar é gestado e exercitado. Ora, uma visão clássica da produção intelectual e conceitual costuma tomar como pressuposto fundamental à hipótese da essência como instrumento a ser descoberto, desvelado, exposto. Nesse sentido, funda-se um modelo de produção conceitual baseado e calcado na representação.

Apazigua as dissonâncias, a vida passa a ser organizada de modo que o não-linear e o não-coerente passam a ser tomados como um adversário a ser abatido: ressentimento, cansaço²³.

O conceito de essência não pode ser descolado do eu e da identidade: se há uma essência/verdade a ser exposta, há também um eu que precisa ser afirmado para tal e uma identidade a ser preservada. Não há verdade sem identidade. Um não vai sem o outro.

Uma identidade chama por uma igualdade, por aquilo que não desvia, que mantém as forças apaziguadas, homogêneas, estéreis. Para além da identidade a ser preservada, uma multiplicidade a ser constituída! Eis o pensar a N-1. Nesse sentido, desfazer-se do eu é operar o pensar em outra ordem, nem do reconhecido e nem do reconhecível, mas na fresta da diferença, ou seja, é o exercício de desvincular-se de um suposto eu e produzir outra coisa.

“É que não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o re lançam.” (Deleuze, Guattari, 2010, p. 53). Pensar é criar, produzir diferença, diferir. Para Deleuze e Guattari (1997, p.36) *“já não se trata exatamente de extrair constantes a partir de variáveis, porém de colocar as próprias variáveis em estado de variação contínua”*. O exercício de criação do novo, próprio da diferença,

²³ O Cansaço aqui é tomado como um conceito de Pelbart (2016). Em oposição ao esgotamento.

portanto do pensar, não deve ser confundido, em hipótese alguma, com os mecanismos tradicionais de organização e composição do pensamento.

O pensamento e o pensar operam em ordens distintas. O pensar, como potência de uma máquina hidráulica turbilhona o pensamento e o convida a experimentação de uma dança. A saber: pressuposto basilar para o nascimento dos impérios foi o domínio dos dutos e canos, ora, sem a construção de toda uma lógica da água os estados seriam impossíveis. Sempre algo força a pensar. O pensamento, como uma série de conexões que buscam a estabilidade, canos e dutos, presta um fundamental papel à lógica da representação, ou seja, se busca uma essência, descobre, cria um império, uma moral. Se descobre, reconhece. Se reconhece, não inventa: representa. (Clareto, Rotondo, 2014).

Ainda além: fazer representar como um modelo de constituição de uma cognição maior. Investir na representação, no limite do esgarçamento, significa encontrar-se. A soberania do eu, e da identidade, militando contra a potência da inventividade. Deleuze e Guattari (2010) apostam na ruína do eu identitário e analítico quando investem na ideia de um pensar sem imagem.

A lógica do invariante é fruto e produtora, *ao mesmo tempo e espaço*, das identidades e seus processos de apagamento da diferença. Se pensar é sempre N-1, ou seja, produção de diferença, se pode afirmar que a formulação de uma certa ciência régia faz parte de um projeto capitalístico de afirmação da identidade. Ao passo que o investimento capitalista incide hoje sobre a potência do pensar, da criação, da vida. Diz Rolnik (2019):

Em sua nova versão, é da própria vida que o capital se apropria; mais precisamente, de sua potência de criação e transformação na emergência mesma de seu impulso ou seja, sua essência germinativa -, bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade. A força vital de criação e cooperação é assim canalizada pelo regime para que construa um mundo segundo seus desígnios. (Rolnik, 2019, p. 32).

Eis aqui um golpe! Com o discurso de valorização da identidade, há o sequestro da vida, aniquilação da diferença. É necessário resgatar, ao passo em que precisa *ao mesmo tempo gestar e fazer nascer*, uma potência criadora, menor,

popular, irresistível, vibrante, ora, assumir o enfrentamento, ou seja, deixar que máquinas desejantes criem fluxos – e os *cortem*, na afirmação do inconsciente como produtor.

Se pensar é produzir diferença, e não identidade, pensar é, portanto, ação do inconsciente, micropolítica, haja vista que a racionalidade, herdeira e mãe de uma moral dualista e positivista, o inconsciente produzido pelas máquinas desejantes – e *não manifestado pelas palavras*, ocupa-se com a vida que pede passagem, negando ao ressentimento e afirmando um modo inventivo de estar com ciência. Errante, não-reflexivo, nômade, animal, feiticeiro.

Na modulação inconsciente do pensar, os processos de subjetivação e dessubjetivação se confundem como duplos, um não vai sem o outro. Neste processo, o inacabamento e a imprecisão viram motores, assim como o cavalo para o nômade pecuarista, que deixa de ser proteína e vira força de arado. Um novo modo de produzir máquinas de guerra e desterritorializar o espaço do pensamento: pensar. Algo violenta o pensar: não o resgate a uma identidade, mas fruto de um movimento inconsciente, desejante.

CONECTOR 8 - ENCONTROS

ABECEDÁRIO Deleuze. [S. l.:s. n.], 1988. Disponível em: <https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/>. Acesso em: 05 de Agosto de 2023.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986. 275 p. ISBN 8524500360. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARIÈS.%20História%20social%20da%20criança%20e%20da%20família_text.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRANDÃO, J. S.. Mitologia Grega. V. 1. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 003/2004 CNE/CP, de 10 de março de 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

CAETANO, J. O. CASTRO, H. C. (2020). Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar. *Revista Eletrônica História Em Reflexão*, 14(27), 153–179. <https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12106>

CAMMAROTA, G. Fascículos de experiências: rastros de um estudo com crianças e matemáticas, inventividade e cultura ou pesquisar em modo João. Orientador: César Leite. 2021. 177 p. Tese (Doutorado) - UNESP, Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/f92bdc05-c781-4a88-a6ab-4ae3f98bb173/download>. Acesso em: 13 mar. 2024.

CLARETO, S. M; Rotondo, M. A. S. Como Seria um Mundo sem Matemática? Hein?! Na tensão narrativa-verdade. *Bolema: Boletim de Educação Matemática* [online]. 2014, v. 28, n. 49 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 974-989. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a26>>. ISSN 1980-4415.

DELEUZE, G. Conversações. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2008. 232 p. ISBN 85-85490-04-2. Disponível em: <https://grupodeestudosdeleuze.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/deleuze-g-conversac3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

DELEUZE, G. Diferença e Repetição. 2. ed. revis. e atual. Tradução L. Orlandi; R. Machado. São Paulo: Graal, 2006b.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. O que é a filosofia? 10. ed. São Paulo: 34, 2010. 272 p. ISBN 978-85-85490-02-7.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka - por uma literatura menor*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003. ISBN 72-37-0793-4.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs 1: capitalismo e esquizofrenia*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs 4: capitalismo e esquizofrenia*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1997. 176 p. ISBN 85-7326-050-5.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs 5: capitalismo e esquizofrenia*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2002.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, [s. l.] p. 169 - 178, 2002.

GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p. ISBN 85-7526-100-2.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdPZntn6nBHWXPbmd4YNQf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 janeiro 2024.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, ed. 93, p. 1273 - 1288, 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bG374G5nJQ6jtVgCbb7Vsvb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

KOHAN, W. *Infância entre Educação e Filosofia*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

LEITE, C. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 34, ed. 68, p. 13-28, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v34n68/2317-0972-ltp-34-68-00013.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PELBART, P. P. *O Averso do Niilismo: cartografias do esgotamento*. 2. ed. São Paulo: N-1 edições, 2016. 445 p. ISBN 978-85-66943-25-2.

SILVA, J. A. do N., MENDES, T. M., & de Oliveira, J. M. (2020). De África, Nzinga; da Diáspora, Dandara: cosmopercepção descolonizando o corpo negro. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 12(33), 402–430. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/956>