



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

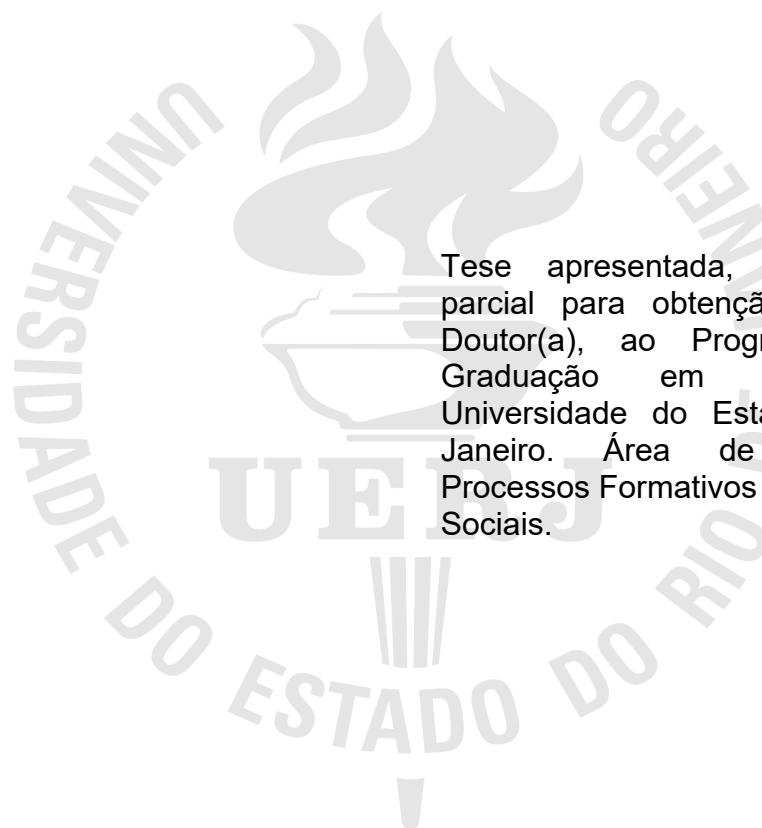
**Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e
aprender conversando com crianças no Instituto Benjamin
Constant em pandemia**

São Gonçalo

2023

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

**Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender
conversando com crianças no Instituto Benjamin Constant em pandemia**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Anelice Ribetto

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 TESE	<p>Silva, Daiana Pilar Andrade de Freitas. Paisagens tecidas na diferença : modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças no Instituto Benjamin Constant em pandemia / Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva. – 2023. 127f.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Anelice Ribetto. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Instituto Benjamin Constant – Teses. 2. Educação infantil – Brasil – Teses. 3. Desenho cartográfico – Teses. I. Ribetto, Anelice. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 37-053.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

**Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender
conversando com crianças no Instituto Benjamin Constant em pandemia**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 08 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Anelice Ribetto (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado

Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof.^a Dra. Maria Goretti Andrade Rodrigues

Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Alexandre Silva Guerreiro

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este tecido às crianças do Instituto Benjamin Constant, que me ensinam diariamente a ver, sentir e aprender... me movimentando por muitas paisagens.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu amor Leandro, por cada minuto dedicado a mim, pelas muitas paisagens que tecemos juntos e pelas que ainda serão tecidas.

Ao meu filho Miguel, que, com seu olhar de criança, tem me ensinado a ver as miudezas da vida me movimentando por muitas paisagens.

Aos meus sobrinhos Bernardo, Ana e José, crianças com as quais também vivo tecendo paisagens outras.

Aos meus pais José Santos e Ana Lucia, pela vida e por todo tempo dedicado a mim sempre.

A minha irmã Simone, pelo cuidado, carinho e atenção em todos os momentos.

Aos meus cunhados, Adriano, Leonardo, Luciano e minha cunhada Helena, pelas conversas compartilhadas e sugestões ao longo de todo esse processo.

Ao meu sogro Jairo e minha sogra Sônia, pela atenção para comigo e minha família durante esse tecer.

À professora Anelice Ribetto, por acompanhar este processo formativo, de modo atencioso, apostando na diferença, na singularidade, nos encontros, na escrita da experiência como produção de conhecimento.

Às professoras Rosimeri Dias, Maritza Maldonado, Maria Goretti e ao professor Alexandre Guerreiro, pela leitura cuidadosa e pelas importantes contribuições na composição da banca desta pesquisa.

Ao querido Alexandre Heberte, pela generosidade de compartilhar suas tramas experimentais e disponibilidade em me acompanhar nesse fazer.

Ao Instituto Benjamin Constant, pelo incentivo ao estudo e formação, concedendo-me uma licença integral durante parte do processo de produção deste trabalho.

Às colegas que compõem o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, pelos encontros, trocas e participação nesta escrita.

Aos colegas de trabalho do Instituto Benjamin Constant, pelas conversas e gestos de apoio neste processo, em especial Débora Madeira, também parceira de pesquisa, pelo carinho e amizade de sempre.

Ao PPGEDU, pela abertura que possibilita à formação de pesquisadores na periferia de São Gonçalo.

Aos colegas do curso de doutorado, pelas sugestões, angústias e alegrias compartilhadas ao longo do curso.

A todos que, embora não citados aqui, contribuíram de alguma forma na produção desta paisagem tecida em tese.

(...) se a linguagem e a tecelagem foram criadas juntas, habitaram as mesmas cavernas e estavam próximas até os primeiros roçados, quando ambas atingiram idade juvenil, escrita, tecida, então, o que podemos esperar das experiências hoje entre ambas: texto-trama, fios palavras que se encontram no momento em que se respira aqui – tomem fôlego! Quando se deu o primeiro Nó, um espanto sonoro para um movimento tão simples e instigante: o nó. Esse primeiro nó que deve ter dado um nó na cabeça de quem o fez. – Oh! Nó, feito, pronto, dado. Alguém do lado sem compreender ainda o feito reage com um – nó? Um balanço com a cabeça e, dessa vez, a resposta: nó. Afirmativo. Uma linha-fibra que se enrola e mergulha dentro de si, se ata, quebra a própria linearidade, rompe sua rotina, e reinventa-se no corpo, sucessivos compartilhamentos do gesto que enlaça foram como ondas do mar, nó-nós, se espalhando pelos quatro cantos do mundo. No tempo do tempo, nó vira costura, prendem galhos, nó que habita e se enraíza um por cima e um por baixo, dando origem à cestaria, à tecelagem, aos contos, às causas, aos tratados, às transcrições, aos juízos, aos valores, às realidades e surrealidades até os tempos atuais enquanto produzo esse escrito de artista. (...) Nó uno e múltiplos, platôs, nó raiz, nó linhas de fugas e estruturas que se solidificam, mas como trama-linguagem, serve ao tempo, mutável, inconstante, imprevisível. Linha que dança como planetas, nessa circularidade de pensamentos. Estava tudo quieto, até que se rompeu com a rotina, pegou linha fibra disponível, circulou no ar da monotonia, eis o nó. Nó-mãe de muitas mães para além das árvores imóveis, uma rede como rizomas: tempo das tramas experimentais, quando nada estava dado, nada havia sido criado e tudo era permitido, apesar e sempre dos riscos de se inventar.

Alexandre Heberte

RESUMO

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. *Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia*. 2023. 127f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta tese se compõe entre paisagens tecidas na diferença, e, ao mesmo tempo que se faz paisagem, num movimento de desterritorialização, se distancia de seu sentido dado e majoritário -representação de uma extensão geográfica- para ser entendida como expressão de possíveis deslocamentos territoriais. Uma paisagem em tese, escrita durante a pandemia provocada pela COVID19, que traz como marca, nas suas entrelinhas, o desafio político, ético e estético de uma pesquisa produzida em uma universidade pública, por uma professora de escola pública, num contexto pandêmico: trata-se de uma tese implicada no entre do movimento de torna-(me) professora com crianças da Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant (IBC) do Rio de Janeiro/Brasil. Esse entre se narra como um tecido, movimentado pelo desejo de visibilizar modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças múltiplas, que não fazem o uso da oralidade de modo hegemônico. A condição babélica da vida é afirmada como possibilidade de fazer pensar o que há de singular em meio à multiplicidade, problematizando-se, assim, os modos universais de ver, sentir e aprender no mundo, para afirmar-(nos) na diferença que há como relação. No processo da pesquisa, a tese foi se compondo como um tecido, urdido pelo conceito de tramas experimentais, produzido pelo artista Alexandre Heberte (2022), como uma forma manual de fazer tecido, que vai ao encontro da produção do conhecimento como rizoma, criada pelos filósofos da diferença Deleuze e Guattari (2011) e expresso na pesquisa, como uma rede que se desenha horizontalmente pelas suas conexões. Nesse sentido, a cartografia, como princípio do rizoma, se configura como um possível modo de fazer pesquisa que comporta o movimento processual de feitura da mesma: se urdem texturas e se tramam paisagens que escrevem os encontros com crianças múltiplas. Desse modo, a tese em tecido tem suas linhas movimentadas a partir de notas, ou seja, anotações catadas e agenciadas no tecer de sua produção, que se apresentam como possibilidade de problematização do mundo, da vida e da educação que produzimos nos encontros. São notas produzidas entre professora e crianças, notas de leituras, encontros com autores, notas escritas no papel, no computador, em livros que, ao serem catadas, escritas e reescritas, lidas e relidas, provocam o pensamento, dando a ver um movimento de transformação de si, em que não se pensa mais o que se pensava antes, portanto um modo de fazer outro que se afirmar na pesquisa como a produção de uma cadernografia.

Palavras-chave: Cartografia. Crianças múltiplas. Tramas experimentais. Educação especial. Instituto Benjamin Constant.

ABSTRACT

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. *Landscapes woven in the difference: babelic ways of seeing, feeling and learning talking with children from the Benjamin Constant Institute in pandemic*. 2023. 127f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This thesis is composed of landscapes woven in the difference, and, at the same time that it becomes landscape, in a movement of deterritorialization, it distances itself from its given and majority sense -representation of a geographical extension- to be understood as an expression of possible territorial displacements. A landscape in thesis, written during the pandemic caused by COVID19, which brings as a mark, between the lines, the political, ethical and aesthetic challenge of a research produced in a public university, by a public school teacher, in a pandemic context: it is a thesis implicated in the in-between of the movement of becoming a teacher with children of the Benjamin Constant Institute (IBC) of Rio de Janeiro/Brazil. This in-between is narrated as a fabric, moved by the desire to make visible babelic ways of seeing, feeling and learning by talking to multiple children, who do not use orality in a hegemonic way. The babelic condition of life is affirmed as a possibility to make us think what is singular in the midst of multiplicity, thus problematizing the universal ways of seeing, feeling, and learning in the world, in order to affirm (us) in the difference that exists as a relationship. In the research process, the thesis was being composed as a fabric, warped by the concept of experimental wefts, produced by the artist Alexandre Heberte (2022), as a manual way of making fabric, which meets the production of knowledge as Rhizome, created by the philosophers of difference Deleuze and Guattari (2011), and, expressed in the research, as a network that is drawn horizontally by its connections. In this sense, cartography, as a principle of Rhizome, is configured as a possible way of doing research that includes the procedural movement of its making: textures are warped and landscapes are plotted that write the encounters with multiple children. In this way, the woven thesis has its lines moved from notes, that is, notes collected and put together in the weaving of its production, which present themselves as a possibility of problematizing the world, life, and education that we produce in the encounters. They are notes produced between teacher and children, reading notes, meetings with authors, notes written on paper, on the computer, in books that when collected, written and rewritten, read and re-read, provoke thought, revealing a movement of self-transformation, in which one no longer thinks what one thought before, therefore a way of doing something else that is affirmed in the research as the production of a notebookography.

Key-words: Cartography. Multiple children. Experimental plots. Special education.
Benjamin Constant Institute.

RESUMEN

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. *Paisajes tejidos en la diferencia: formas babélicas de ver, sentir y aprender conversando con niños del Instituto Benjamin Constant en pandemia*. 2023. 127f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta tesis se compone de paisajes tejidos en la diferencia, y, a la vez que se convierte en paisaje, en un movimiento de desterritorialización, se distancia de su sentido dado y mayoritario -representación de una extensión geográfica- para entenderse como expresión de posibles desplazamientos territoriales. Un paisaje en tesis, escrito durante la pandemia provocada por COVID19, que trae como marca, entre líneas, el desafío político, ético y estético de una investigación producida en una universidad pública, por una profesora de escuela pública, en un contexto pandémico: es una tesis implicada en el entre del movimiento de hacerse profesora con niños del Instituto Benjamin Constant (IBC) de Rio de Janeiro/Brasil. Este intermedio se narra como un tejido, movido por el deseo de hacer visibles formas babélicas de ver, sentir y aprender conversando con chicos múltiples, que no utilizan la oralidad de forma hegemónica. La condición babélica de la vida se afirma como posibilidad de hacer pensar lo singular en medio de la multiplicidad, problematizando así las formas universales de ver, sentir y aprender en el mundo, para afirmar(nos) en la diferencia que hay como relación. En el proceso de investigación, la tesis se fue componiendo como un tejido, urdido por el concepto de tramas experimentales, producido por el artista Alexandre Heberte (2022), como una forma manual de hacer tejido, que se encuentra con la producción de conocimiento como Rizoma, creado por los filósofos de la diferencia Deleuze y Guattari (2011) y expresado en la investigación como una red que se diseña horizontalmente por sus conexiones. En este sentido, la cartografía, como principio de Rizoma, se configura como una forma posible de hacer investigación que incluye el movimiento procesual de su elaboración: tejer texturas y tejer paisajes que escriban los encuentros con chicos múltiples. De este modo, la tesis tejida tiene sus líneas movidas a partir de notas, es decir, apuntes recogidos y reunidos en el tejido de su producción, que se presentan como posibilidad de cuestionamiento del mundo, de la vida y de la educación que producimos en los encuentros. Son notas producidas entre la profesora y los niños, notas de lectura, encuentros con autores, notas escritas en papel, en el ordenador, en libros que, al ser recopiladas, escritas y reescritas, leídas y releídas, provocan el pensamiento, revelando un movimiento de autotransformación, en el que ya no se piensa lo que se pensaba antes, por lo tanto, una forma de hacer otra cosa que se afirma en la investigación como la producción de una cuadernografía.

Palabras clave: Cartografía. Chicos múltiples. Tramas experimentales. Educación especial. Instituto Benjamin Constant.

SUMÁRIO

	CALA: UMA ABERTURA	11
1	O QUE HÁ	23
1.1	Entre tecidos	23
1.1.1	<u>Tecendo paisagens num campo problemático</u>	25
1.1.2	<u>Um tecido, texto, tese: uma paisagem babélica</u>	28
1.1.3	<u>O outro: paisagens que me compõem</u>	40
2	UMA PROPOSTA	65
2.1	Entre tramas e urdiduras: linhas de composição	65
2.1.1	<u>Cartografando: um modo de ser (pesquisar) babélico</u>	66
2.1.2	<u>Tramas rizomáticas</u>	74
2.1.3	<u>Uma cadernografia</u>	83
3	PAISAGENS NA DIFERENÇA	88
3.1	Entre texturas múltiplas: tecidos outros	88
3.1.1	<u>Tecendo escolas outras</u>	89
3.1.2	<u>Um gesto</u>	95
3.1.3	<u>Corpos que podem não se sabe o quê</u>	101
3.1.4	<u>Ver, sentir e aprender: talvez</u>	106
	(IN)ACABAMENTOS DO TECIDO	111
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE – Restos de uma cadernografia	121

CALA: UMA ABERTURA

E, num dia de céu azul tilitante e sol ardente, sábado, 12 de outubro de 2019, dia da Padroeira do Brasil, Nossa Senhora Aparecida, a santa preta encontrada pelos pescadores no meio do rio, e também Dia das Crianças, essas de quem Jack sempre esteve perto, ela, uma professora da infância, como também gostava de se apresentar, se despediu de nós, foi morar onde moram as estrelas, como dizem xs poetas... Foi pintar de branco o céu das Quebradas e montanhas desta nossa América Latina, tão amada e tão querida por essa professora tecelã! (ARAÚJO; RIBEIRO, 2019, p. 195).

Jack é Jacqueline Moraes, professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), sempre disponível, compondo, produzindo fazeres, pesquisas em prol da educação, uma professora, nas palavras de Araújo e Ribeiro (2019), “apaixonada pelo direito de acesso de todxs e qualquer umx ao saber e ao sabor do conhecimento, da literatura, da arte, da poesia, do cinema...” (p.195). Jacqueline nos deixou - “foi pintar de branco o céu das Quebradas e montanhas desta nossa América Latina, tão amada e tão querida por essa professora tecelã!” - no mesmo ano em que ingressei no doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – (PPGedu) da FFP-UERJ. Conheci Jacqueline durante o mestrado que fiz, também pelo PPGedu, na condição de professora e vice coordenadora do Programa. Sua presença se faz nesta escrita, principalmente, pelo fato de ter sido o fazer tecelão de Jacqueline o que me movimentou a pensar na possibilidade de uma tese tecida.

Esse pensar uma tese tecida se deu num encontro em 2019, na 43ª edição do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo (FALE/SG)¹, evento em homenagem à Jacqueline, ganhando forma com as leituras, outras homenagens, artigos publicados, conversas entre amigos, lembranças que ficam em nós e nos marcam. Nesse ano, o referido evento teve como título “Jacqueline Moraes: uma professora tecelã”. Segundo Araújo e Ribeiro (2019), “não poderíamos deixar de escolher um título mais representativo das ações e dos compromissos éticos, políticos, estéticos, investigativo- formativos aos quais Jack se dedicou a vida inteira

¹ Projeto criado, no ano de 2009, pela professora Jacqueline Moraes em parceria com a professora Mairce Araujo, tendo como inspiração o Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita da UNIRIO, criado em 2007 na UNIRIO, com financiamento da FAPERJ, coordenado pelas professoras Carmen Sanches e Jacqueline Moraes.

que não fosse a imagem da Professora Tecelã (p.196). Em continuidade ao evento, a professora Anelice Ribetto falou do sentido da palavra *texto*, enquanto arte de tecer, referindo-se à Jacqueline como uma professora tecelã. Foi um evento que me afetou. Saí dali com uma sensação de presença da professora Jacqueline e fiquei pensando nessa possibilidade de se tecer um texto... Jacqueline era uma professora tecelã pela sua delicadeza de olhar para o cotidiano, por seu interesse pelas linhas de composição no fazer escola, no tornar-se professora e pelo seu desejo de produzir outras texturas. Após esse encontro, ficou uma sensação de que a pesquisa, a escrita, as leituras, os encontros, a vida se fazem como um tecer.

Jacque lia, escrevia, pesquisava, tecia. No filme que assistia, na exposição que visitava, na peça de teatro que analisava, nos livros que lia, nas conversas que puxava com as pessoas de diferentes países pelos quais viajava, nos pequenos vídeos que fazia sobre os eventos cotidianos, tendo Walter Benjamin como companheiro favorito, buscava selecionar “os fios teóricos” que melhor lhe possibilitassem tecer uma compreensão sobre o cotidiano escolar, a prática alfabetizadora, a formação docente, a América Latina, o Brasil, a política, a sociedade, enfim, a vida (ARAUJO et al., 2019, p. 246).

Talvez a vida seja um tecido sempre inacabado, que vamos produzindo nos encontros, e a pesquisa se faça na vida, nas entrelinhas desse tecido, que vai sendo composto por muitas texturas. Lembrei-me de um livro, “O prazer do texto”, de Roland Barthes (2015), o qual me foi apresentado quando fazia pós-graduação Lato-sensu em Literatura Infanto-juvenil, no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ao folhear o livro, estava lá sublinhado por entre minhas anotações:

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido - nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve, ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 2015, p. 75).

Nesse movimento, fui entrelaçando minhas inquietações, produzidas no tornar-me professora da educação infantil no Instituto Benjamin Constant (IBC)², enunciadas

² O IBC é uma Instituição Federal, localizada na Urca, RJ, que oferece diversos tipos de serviços e atendimentos destinados às pessoas com deficiência visual, tais como a capacitação de profissionais e assessoramento das instituições públicas e privadas na área de deficiência visual; reabilitação das pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão; atendimento médico à população,

em meu Projeto de Pesquisa, ainda como candidata ao Curso de Doutorado, e relacionadas às conversas produzidas no encontro com crianças que não fazem o uso da oralidade de "modo funcional" -como demanda a sociedade, propondo-me a pensar os efeitos destes encontros. Mas, no entrelaçar dessa intenção inicial e no próprio fazer do texto como um tecido, fui me dissolvendo, qual uma aranha, implicando-me no processo de produção do próprio desejo desta pesquisa: dar a ver modos babélicos de ver, sentir e aprender com crianças no Instituto Benjamin Constant. Desejo enunciado no fazer do tecido, na experiência da escrita, produzida nos entrelaçamentos do processo.

Esse desejo em tecer uma pesquisa também me movimentou a caminhar entre livros, sites, lives e artigos, experimentando o tecer como uma tarefa manual, buscando sentir não só as texturas de uma escrita, mas também o processo de composição de suas linhas até a feitura de um tecido em suas múltiplas paisagens, ou seja, da sua materialidade.

Em um tear improvisado de papelão, estiquei algumas linhas e fui passando por entre elas minha trama. É a primeira vez que faço algo assim. O movimento das minhas mãos por cima e por baixo, ao tramar, ia formando um tecido ordenado, sendo possível nessa primeira e superficial experiência, identificar suas linhas. Olhei fixamente para o que fazia e me perguntei: será assim a vida tão ordenada? Mas fui percebendo que em sua aparente ordem havia algo singular ali... sim, o meu modo de tramar! A escolha das linhas, o movimento do passar... (Caderno de notas, 05 de abril de 2020).

A experiência de um tecer enquanto tarefa manual me fez pensar no tecido como texto: se, como tarefa manual, descobrimo-nos produzindo uma infinidade de tecidos, texturas e paisagens, talvez possa ser assim também o texto. Enfim, continuei a experimentar esses dois modos de arte: tecido como texto e como tarefa manual. Em meio a esses movimentos, conheci as "tramas experimentais", nomeadas pelo tecelão Alexandre Heberte em uma de suas lives pelo youtube. O passar das linhas envolve vários movimentos, por cima, por baixo, entre os nós, sem seguir uma aparente ordem.

realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas; e também com a produção e difusão da pesquisa acadêmica no campo da Educação Especial por meio da Imprensa Braille, onde se edita e imprime livros e revistas em Braille, além de contar com um farto acervo eletrônico de publicações científicas.

Na experiência das “tramas experimentais” me movimento por entre as linhas, não há uma ordem pré-definida possível de se obter em um manual que diga: essa linha vem por baixo e a outra por cima. Não, isso não acontece! Não há movimento posterior e anterior, apenas movimentos. As posições das linhas não são visivelmente definidas em tramas e urdiduras. Para senti-las é preciso acompanhar o processo. As linhas estão ali misturadas se compondo na sua desordem. Talvez até haja uma ordem, se é que posso chamar de ordem, mas se for, só é possível saber experimentando o processo. Uma ordem criada num processo que se difere sempre pela sua desordem entre trama e urdidura. Entre trama e urdidura, ordem e desordem. O que me importa é sentir esse processo! Talvez seja isso a vida! (Caderno de notas, 03 de junho de 2020).

O exercício de tecer “tramas experimentais” me fez pensar que talvez existam textos que possam ser feitos assim, textos que vão sendo produzidos de um modo aparentemente não muito ordenado, talvez um texto tramado pelo meio, como nos diz Clarice Lispector: “eu sempre começo tudo como se fosse pelo meio. Deus me livre de começar a escrever um livro desde a primeira linha. Eu vou juntando as notas. E depois vejo que umas têm conexão com as outras, e aí descubro que o livro já está pelo meio” (1995, p. 3). Clarice se refere aos pedaços de sua escrita, pensamentos, sentimentos que se conectam como as linhas das “tramas experimentais”, e, quando percebemos, temos ali um texto, um livro... um tecido. Não há uma linha inaugural, e sim um emaranhado de linhas.

As tramas experimentais de Heberte exigem uma sensibilidade, um sentir a trama acontecer na impossibilidade de pensar o tecido previamente, pois é na medida que se trama que se tem uma paisagem, assim como os textos de Clarice exigem uma sensibilidade. Na medida em que ela escreve e trama suas anotações, se tem um livro. Esse modo de compor torna o tecido único em sua paisagem e múltiplo em suas possibilidades de feitura, visto que se pode tecer em um papelão, na parede, numa tela com linhas finas, grossas, duras, de diferentes texturas. Texturas possíveis de serem sentidas... Desse modo, os textos tecidos podem ser sentidos e não apenas escritos e lidos, possibilitando uma multiplicidade de sensações que nem sempre são visíveis no tecido, mas estão ali.

li seu texto tive a sensação de que você faz como Clarice em *Água viva*, catando suas anotações para compor sua escrita, o pensamento meio que vai acontecendo. Depois vi que você a cita nas referências. Traga mais Clarice para seu texto! Agencie com ela. (Caderno de notas, 02 de agosto de 2021).

Essa foi uma sugestão feita pela professora Rosimeri Dias, no dia da qualificação desta tese³. Encontrei-me com Clarice em 2009, quando li pela primeira vez o livro “Água viva” e fiquei maravilhada. Senti algo estranho, reli e, quando fazia isso, meu pensamento ficava meio que fora de ordem. A leitura me provocou essa sensação que até hoje tenho quando releio esse livro. Depois, li alguns outros livros e, sempre que possível, a leio, gosto de suas crônicas, contos etc. O fato é que, até o dia da qualificação desta tese, não era possível encontrar de forma escrita, visivelmente, um agenciamento com Clarice Lispector, mas a Professora Rosimeri, sentindo o texto, o encontrou, a ponto de sugerir que eu tornasse isso mais visível. Talvez esse tecido tenha sim um pouco de Clarice e um pouco de tantos outros agenciamentos que faço visíveis ou não visíveis, mas possíveis de serem sentidos. Talvez, nem todos sintam Clarice, mesmo que a torne visível, mas sintam as crianças, seus professores... ou mesmo outros que se mantêm invisíveis, pois o que importa é o sentir.

O que eu sinto? O que os outros sentem? O que sentimos entre? O que podemos sentir? O que pode o sentir entre com essa trama experimental? Nesse movimento de interesse pelo sentir, enviei o tecido escrito de qualificação para Alexandre Heberte:

Hoje após a leitura da escrita de qualificação Alexandre Heberte me disse: “Muito bom ver como você se apropria das tramas experimentais para tecer sua pesquisa, seus questionamentos, suas dúvidas... também todas as imagens e experiências tecidas, emocionante descobrir junto e se reinventar”. (Caderno de notas, 31 de julho de 2021).

Uma “trama experimental”, texto tecido, é tramada por muitas mãos, algumas visíveis e outras nem tanto ou mesmo invisíveis. “A visibilidade não remete a uma luz em geral que viria iluminar objetos preexistentes, ela é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis inseparáveis deste ou daquele dispositivo” (DELEUZE, 2016, p. 360). Assim, cada dispositivo, tal como máquina de fazer ver e falar, tem seu regime de luz, e o modo pelo qual “... esta incide, se esfuma e se espalha, distribuindo o visível e o invisível” (p. 360), que faz nascer ou desaparecer aquilo que não existe sem ela. Portanto, mesmo depois desse tecido passar pela qualificação, pela defesa,

³ Qualificação da tese “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia”, realizada no dia 02 de agosto de 2021.

tal como um dispositivo, ele poderá continuar produzindo sentidos, fazendo ver, falar, existir agindo com seu “regime de luz” (DELEUZE, 2016).

Deleuze (2016) faz uma análise do dispositivo em Foucault, como uma composição multilinear, uma meada de linhas de diversas naturezas, que ora se afastam e ora se aproximam, traçando processos sempre em desequilíbrio. É com Deleuze que Heberte (2022) agencia o conceito de dispositivo, dando a ver a tecelagem manual e as tramas experimentais como obra de arte ou formas de vida que seu corpo-tecelão cria:

Quem vive na pele do corpo tecelão se torna um dispositivo visível, ele tece, ele faz ao vivo, ele grava vídeos, cria imagens, interage nas redes sociais. A trama se posiciona, se transforma em vetor e tensor do conhecimento adquirido, praticado, restaurado. Usa a linha, dá a linha, rearranja seus contornos sem pretensões de definir, mas sim e sempre poder experimentar (HEBERTE, 2022, p. 66).

Para Heberte (2022), o corpo-tecelão é aquele que pensa nas relações de tempo e espaço da própria história, criando novas tramas e colagens sem aprisionar ou manipular o saber. Talvez Jacqueline tenha vivido na pele o corpo-tecelão de Heberte (2022): dava aula, viajava, conversava, ouvia, escrevia em seus cadernos, se deslocava, fazia pensar, dava a ver..., e assim, experimentava as linhas de composição do seu fazer, sem pretensões de definir... Era uma professora tecelã! Sinto que Jacqueline tecia sim, tecia “tramas experimentais”:

Maestra tecelã...
Jacque tecia?
Jacque era muito ruim para tarefas manuais... mas,
Tecia textos (RIBETTO et al, 2019, p. 249).

Era isso que Jacqueline fazia: texto, trama, palavra escrita, palavra tecida (HEBERTE, 2022). Cada tecido produzido por ela era uma “trama experimental” pela sua singularidade, porém múltipla no seu entrelaçar, nas possibilidades: o cotidiano era o seu tear. As “tramas experimentais” expressam um modo de produzir pesquisa que permite o entrelaçar das linhas, lembrando uma rede ou mesmo uma teia de aranha. Um fazer tecido como tarefa manual que vai ao encontro da produção de um tecido como pesquisa, um tecido traçado...

Não se pode negar que escrever é traçar, e traçar está ao alcance de toda e qualquer mão, havendo ou não projeto pensado e sem que o aprender tenha

intervindo; aí estão incontáveis mãos escolares, portadoras de traços traçados como testemunhas de primeira mão (DELIGNY, 2018, p. 34).

O encontro com Deligny (2018) se afirmou nesse tecido, de modo a se compor nas entrelinhas dessa “trama experimental”, por ser um educador que teve sua trajetória feita num exercício cartográfico, dedicando sua vida à prática de traçar, mapear e pensar as linhas produzidas por crianças autistas com as quais viveu por muitos anos. Ao traçar, Deligny (2018) expressa um modo de ser em rede, o qual nomeia como modo aracniano de existir. “A aranha não tem necessidade alguma de pensar no inseto que será pego em sua teia” (DELIGNY, 2018, p. 38), assim como o artesão pesquisador não tem necessidade de pensar de antemão numa funcionalidade para o seu tecido, sendo seu projeto tecer. Segundo Deligny (2018), o “projeto pensado” de um pesquisador é pesquisar.

É na experiência de tecer “tramas experimentais”, como aracniana, professora tecelã, que me abro nesta pesquisa que se faz paisagem tecida no encontro entre professora e crianças. As tramas e urdiduras nesse texto acontecem no processo, sendo impossível uma hipótese prévia no sentido preditivo do processo. Essa impossibilidade me movimenta ao exercício do pensamento: um exercício cartográfico. Trata-se de um fazer que comporta o movimento, entendido em sua dimensão processual que “se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73). A cartografia, como propõem Deleuze e Guattari (2011), segue os princípios de funcionamento do conceito de rizoma, isto é, uma rede que se desenha horizontalmente pelas suas conexões. O exercício de tecer “tramas experimentais” evidencia o modo rizomático, como me coloco na pesquisa, em seu movimento cartográfico, onde o que importa não é o início nem o fim, mas o meio, o processo em que a paisagem se compõe.

Nesse processo, cala, caneta, trama, urdidura, teclado, linhas, tear, passadeira, lápis, caderno, encontros, escrita, que se misturam entrelaçados a uma multiplicidade de texturas, cores, sons e formas que, juntas, pretendem dar a ver as paisagens tecidas no fazer desta pesquisa. Esta é uma pesquisa que se propõe paisagem ao ser tecida. Falo da cala como possibilidade para entrar neste tecido, pois, no processo de tecelagem, ela expressa justamente uma abertura, que permite o passar de uma linha tramada no entre da urdidura, que são as linhas esticadas no tear. A trama é um acontecimento que nos passa, que se difere do previsível, daquilo que já está dado.

E, como “no se puede programar lo que nos va a pasar, como tampoco predecir los efectos que el mundo tiene en nosotros” (BARCENA, 2014, p. 19), necessitamos dessa abertura chamada *cala*, que se faz num gesto de passar a trama, sendo necessário, por vezes, um movimento mais intensivo para que o processo passe, aconteça.

Esta é uma pesquisa que tem a ver com o acontecimento, como uma experiência que nos movimenta a pensar e que, talvez, dê o que pensar. Por mais que o acontecimento, as tramas que permitem esta pesquisa sejam da ordem do imprevisível, do esticável, como em todo tecer (seja ele um tapete, uma rede, um tapiz...), há uma organização das linhas que produzem a paisagem do tecido. Essa organização não se trata de algo dado previamente, mas é uma organização produzida ao longo do processo de tecitura, que expressa os modos como as linhas foram passando, os tempos, as pausas, o ir e vir, suas texturas e tamanhos, assim como suas rupturas, seus nós, suas amarras e ligas, necessárias ao tecido.

Um tecido que pretende dar a ver, em sua composição, algumas texturas que se compõem e materializam, na tese, como fragmentos enunciativos: “Entre tecidos”, “Entre tramas e urdiduras: linhas de composição” e “Entre texturas múltiplas: tecidos outros”, ao mesmo tempo que se faz paisagem tecida em pandemia, dando a ver também seus diferentes momentos históricos em processo: uma pandemia que se fez presente durante a produção deste tecido de diferentes modos, marcados pelos efeitos iniciais do distanciamento físico, das mortes, da esperança pela vacina, mas também marcada pelos efeitos da chegada tardia da vacina, do reencontro físico, dos cuidados, da prevenção. São efeitos que ficam e que marcam esse processo; mesmo vivenciado de diferentes formas, produziu experiência, movimentou essa paisagem tecida em tese.

No “**Entre tecidos**”, tenho a intenção de dar a ver as paisagens que me implicam na pesquisa: entre linhas, tramas, urdiduras, teares e outros, vou tecendo as paisagens que me entrelaçam na pesquisa, visibilizando o processo de tecitura do desejo de dar a ver modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do IBC, em pandemia. Babélicos pela sua potência de não homogeneizar, mas de fazer pensar o que há de singular em meio à multiplicidade. Falo das experiências tecidas ao longo de uma vida, no encontro com estudantes, amigas, livros, filmes, entre outros. Experiências que me movimentam e estão implicadas ao desejo que se enunciou no encontro entre nós, transformando meus modos de ver,

sentir e aprender. Movimentada pelo encontro com o filme “As praias de Agnès”, em que a personagem Agnès diz: “Se você abrir uma pessoa, irá achar paisagens. Se me abrir achará, praias.” (VARDA, 2008). Trata-se de uma fala que serve como entrada para uma viagem autobiográfica, em que a autora narra todas as praias que marcaram sua vida. Agnès tem praias (paisagens) dentro de si. As pessoas têm paisagens dentro de si; umas praias, outras árvores, lagoas, flores, ventos etc. No entanto, independente da paisagem que cada um tem, o que importa mesmo é que, para ver, é necessário abrir. O que posso ver quando me abro? Paisagens podem ser produzidas por encontros. Vejo encontros... muitos encontros. Encontros com pessoas, com objetos, com modos, formas, pensamentos... Nossa! Quantos encontros, quantas paisagens! Por exemplo, quais os encontros que me movimentaram produzindo o desejo de ingressar num curso de doutorado?

São questões que me movimentam, dando a ver encontros que chamo de paisagens, encontros entrelaçados a outros encontros: são paisagens que nos movimentam a outras paisagens, materializando-se no desejo por uma escrita. No conto espanhol “Un maestro a orillas del lago Titicaca”, de Rodolfo Ksueh, o autor diz: “Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no querramos” (p. 3), nos ensinando que a paisagem não é algo que ocorre externamente e que apenas os turistas podem ver, “sino que es el símbolo más profundo, en cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura, con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida” (p. 3). Escrever em grande uma pequena vida implica em dar a ver o que há de singular; o grande não tem pretensão de maior ou superior, mas de afirmação do pequeno. Escrever em grande é afirmar o que nos passa no pequeno, no singular, as paisagens que nos compõem. Assim tento dar a ver as paisagens que se implicam no desejo da pesquisa.

Em “**Entre tramas e urdiduras: linhas de composição**”, converso entre linhas que compõem a paisagem tecida na pesquisa, seus modos de fazer e ser no processo, assim como os dispositivos de composição de suas texturas. Trata-se da composição de uma paisagem entre tramas rizomáticas, entrelaçadas no território da pesquisa. Sinto as linhas de composição deste rizoma e as coloco em questão, problematizando os modos universais de ver, sentir e aprender no mundo. Modos que transformam o que podemos chamar de singularidades em pessoas ditas anormais, ditas deficientes, vistas a partir da falta, que tem como referência um padrão legitimado. Nesse sentido, vou tecendo algumas texturas que não só levam a nomear

as crianças com as quais me encontro como crianças com deficiências múltiplas, mas também estão implicadas nos nossos modos hegemônicos de ver, sentir e aprender agindo no mundo. Ao problematizar, busco sair dessa nomenclatura para pensar nas singularidades, nos gestos, modos (babélicos) de ver, sentir e aprender. Nos movimentos de pensar as linhas de composição deste tecido e sentir suas texturas. Enquanto modo de ser (pesquisar) rizomático, a cartografia vem como possibilidade, na tentativa de composição deste tecido, já que um “rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43): um modo de ser na pesquisa.

Para Deleuze e Parnet (1998):

Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano. (...) Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada (p. 48).

Deleuze e Parnet (1998) nos convidam a pensar num sistema rizomático composto por linhas: linhas de segmentaridade duras, linhas de segmentariedade maleáveis e linhas de fuga. As linhas duras são linhas de ordem e estabilidade. São elas que estabelecem nossos papéis na sociedade, podendo ser visíveis nos grandes conjuntos molares macropolíticos, isto é, Estado, instituições, classes e nas singularidades que fazem parte desse conjunto. Já as linhas maleáveis são de natureza micropolítica, contendo fluxos que escapam do controle dos sistemas macropolíticos; dizem respeito aos modos como vamos agenciando o cotidiano, trata-se de linhas que nos tiram da rigidez do estrato, por isso, muitas vezes, essas linhas avançam sem que haja uma percepção explícita do seu movimento. Mas em qualquer rizoma coexistem linhas de rigidez ou de estratificação em trânsito, assim como também em cada estrato se encontram outras que fogem a ele e criam possibilidades de relações. E, enfim, as linhas de fuga, que são linhas de ruptura, pois possuem uma capacidade de romper com os estratos caracterizando-se por uma desestratificação absoluta. Entretanto, como dar a ver esse emaranhado de linhas que nem sempre são perceptíveis? Como tornar visível esse processo, de sentir as linhas, o passar das linhas nesse entre, o passar das linhas numa “trama experimental”, feita em rizoma, que se difere em cada tecitura: uma multiplicidade de texturas. Como dar

a ver essa produção de texturas? Talvez acompanhando o passar das linhas: cartografando.

Ao cartografar, vou tecendo a pesquisa, criando, revisitando, pensando e problematizando algumas texturas no entre do tecido, na cala, em suas tramas. Desse modo, proponho uma cadernografia, isto é, uma escrita em que o caderno de notas se apresenta no processo como possibilidade de problematização de si, concomitantemente reunindo “em mim o tempo passado, presente e o futuro” (LISPECTOR, 2019, p. 25). Trata-se de uma prática hyponnemata, que, segundo Foucault (2017), consistia em cadernos de notas, em que as pessoas registravam suas condutas, coisas que ouvia e lia, no sentido de fazer um exame de consciência direcionado ao cuidado de si. As notas são rascunhos do que me passa, compostas por anotações, isto é, frases, desenhos, fotografias, cartas, palavras, expressões, pensamentos, interpelações, fragmentos de uma aula, de palestras assistidas, leituras realizadas, descrições de acontecimentos dos cotidianos: uma vida. Trata-se, neste tecido, de uma aposta de cadernografia, isto é, o movimento de problematização de notas catadas no processo desta pesquisa, anotações de cadernos revisitados, entre outras anotações, feitas em livros, lidos e relidos durante a produção deste tecido, agindo como força expressiva na pesquisa, um modo de fazer. São anotações de diversos tipos e em diversos espaços (papel, computador, celular etc.), nos quais os cheiros, gostos, sons se materializam, provocando o pensamento. As letras, linhas que compõem o caderno de notas, aparecem em fonte **itálico** para expressar sua flexibilidade, sua caída, sua ginga de movimento não dado previamente: linha possível de ser tramada, que passa pela cala, mudando em sua forma: por vezes imagens, expressões, carta, diário, pensamentos.

O caderno de notas me remete, mais uma vez, ao fazer tecelã da professora Jacqueline, pois muitos cadernos foram encontrados em sua residência, após sua partida. Cadernos que certamente trazem textos tecidos por ela, deixando-nos marcas tão potentes. Fiquei pensando que, talvez, os cadernos funcionem como um tipo de tear em que tramamos, sob as linhas urdidas, o que nos passa na vida. Tramamos o que gostaríamos que ficasse do nosso cotidiano, aquilo que não está dito, que nem sempre é possível de dizer ou não sabemos como dizer. Portanto, o caderno de notas, neste tecer, se faz como um tear que dá a ver as anotações: fragmentos, restos, cacos de algo que me passou, aquilo que ficou do encontro, sobras que se juntam, se entrelaçam, entre as linhas de um livro, que ganham forma entre o vazio das linhas

retas de uma folha ou de uma tela, ainda sem linhas, de um computador. Restos que, ao serem urdidos e tramados, compõem as texturas produzidas neste tecido: uma cadernografia, que vai além do sentido urdido na trama das palavras caderno com cartografia, mas que expressa, também, um movimento de problematização das anotações, tornando visível seus efeitos, produzindo outras anotações que se compõem no processo de tessitura da pesquisa, portanto, cadernografia como um modo de fazer.

Em **“Entre texturas múltiplas: tecidos outros”**, vou tecendo os encontros vividos no movimento de composição da pesquisa, encontros que me permitiram pensar, conversar, problematizar as paisagens previamente dadas: na tentativa de produzir tecidos outros, conversamos. A conversa como movimento de abertura que afirma a imprevisão do encontro, pois “essa é a maravilha da conversa... que nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...” (LARROSA, 2003, p. 212). São tramas experimentais, sem acabamentos das quais não pretendo sair, apenas tecer, dando a ver texturas outras, tecidas no movimento de transformação de si, em que já não penso como pensava antes. Conversas com crianças do IBC, entrelaçadas por outras conversas, conversas entre outros - livros, amigos, cursos, atualizações de anotações - que se conectam neste tecido como produção que pretende afirmar uma condição babélica da vida.

Assim, vou sentindo o processo do tecer e seus entrelaçamentos, permitindo-me experimentar as linhas na sua multiplicidade e habitar territórios não habitados anteriormente. Ver, sentir e aprender outras possibilidades de compor este tecido, experimentando as possibilidades do tecer, “entendo que qualquer superfície pode ser experimentada como suporte alternativo para execução das tramas experimentais” (HEBERTE, 2022, p. 66), seja num tear de papelão, seja num tear caderno de notas, ou mesmo num tear teclado, no qual as linhas se fazem letras, palavras e texto, que é tese tecida pelos efeitos dos encontros entre as linhas entrelaçadas: paisagens que serão produzidas no fazer do texto.

1 O QUE HÁ

Fragmentos de um caderno de notas, um caderno de notas com expressões poéticas, imagens e narrativas que dão a ver o encontro entre nós... e... paisagens produzidas no movimento, no movimento da pesquisa, no pensar, questionar, tensionar uma vida, paisagens tecidas na diferença entre nós... e ... uma escrita em tese, um texto que se propõe tecido, tecido tramado, urdido, entrelaçado por múltiplos modos de ver, sentir aprender e conversar, entre nós... e... talvez desconforto, confusão desordem, estranhamentos, produzidos na experiência do “estar juntos”, expressando a potência do encontro, entre nós...e... O que há? (Caderno de notas, 17 de maio de 2020).

1.1 Entre tecidos

Figura 1 – Tecendo entre linhas no papelão

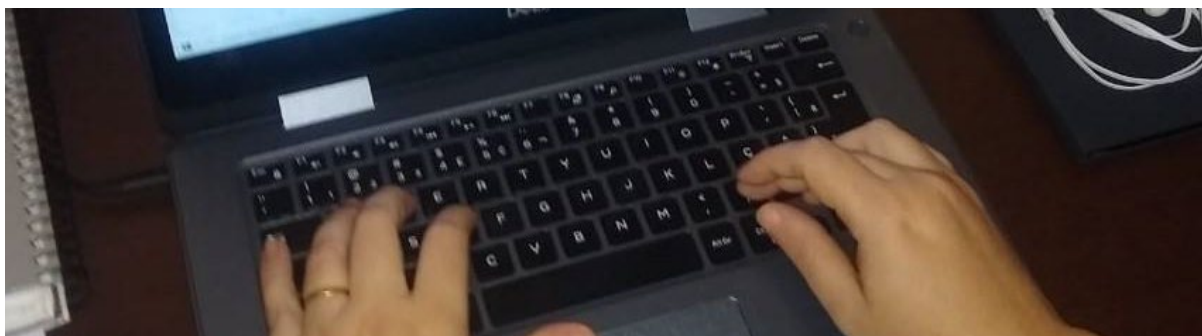


Fonte: A autora, 2019.

Um tear de papelão, sobre ele um barbante de cores mescladas entre amarelo, bege e marrom. Com um barbante urdido, vou tramando as linhas que passam entre as urdiduras, tramas movimentadas pelas minhas mãos. Ao meio, uma régua improvisada para esticar as linhas urdidas e dar

passagem à trama. Um tear que produzi no desejo da experiência desta pesquisa. (Caderno de notas, 04 de abril de 2020).

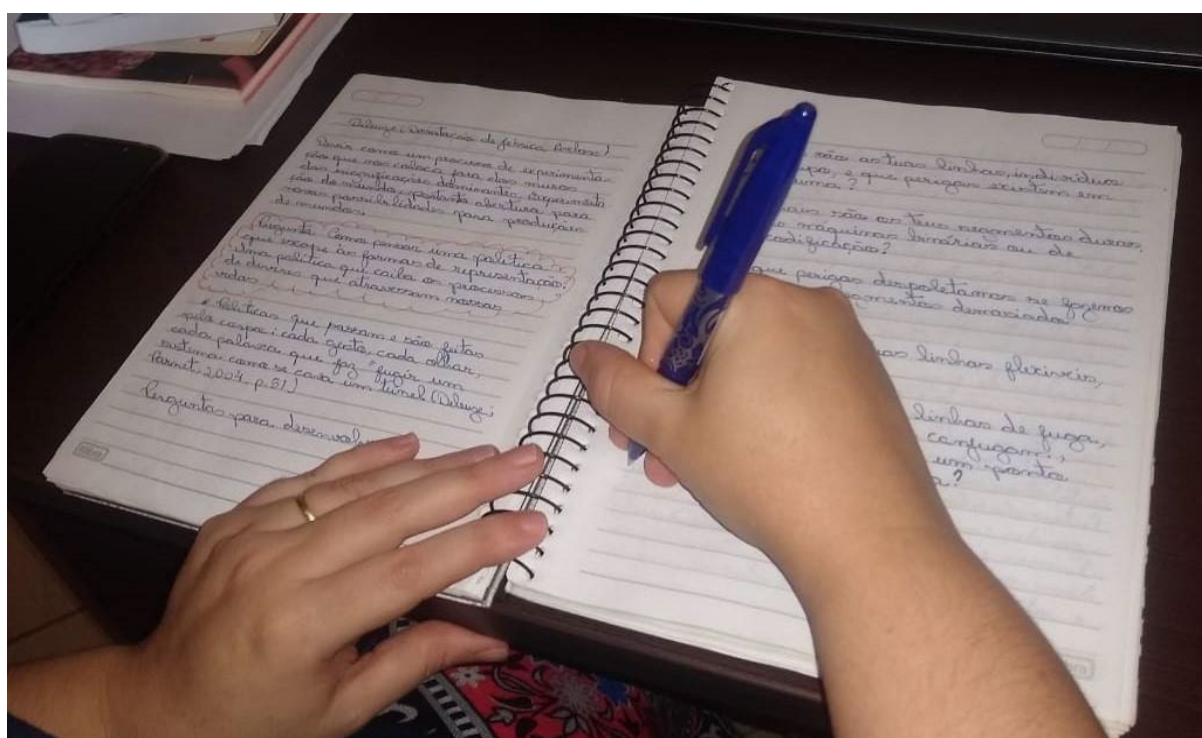
Figura 2 – Tecendo entre teclas no computador



Fonte: A autora, 2019.

Minhas mãos sobre o teclado de um computador escrevem, anotam, salvam. Computador no qual assisto a aulas, faço cursos, me encontro com outros. As teclas são letras urdidas e com essas letras experimento o tecer de um tecido, texto, tese. (Caderno de notas: 08 de julho de 2020).

Figura 3 – Tecendo entre linhas no caderno



Fonte: A autora, 2019.

Sobre a mesa, um caderno espiral aberto. Nele, com minhas mãos e uma caneta vou escrevendo notas de encontros: cursos, aulas, palestras, livros, artigos, filmes, perguntas, problemas e conversas. Vou tramando com minhas anotações sobre as linhas urdidas no papel. (Caderno de notas, 03 de junho de 2020).

1.1.1 Tecendo paisagens num campo problemático

Acordava ainda cedo no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite e logo sentava-se ao tear. Linha clara para começar o dia. Delicado traço cor da luz que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. (COLASSANTI, 2004, p.02).

As paisagens tecidas ao longo do conto “A moça tecelã”, de Marina Colassanti (2004), movimentam meus pensamentos... O movimento e a delicadeza de sua trama transbordam sentidos. Não se trata da composição material de um tecido, mas da composição de uma vida. No conto, vida e tecido se entrelaçam... formando paisagens. Uma paisagem que se distancia de seu sentido restrito, enquanto representação de uma extensão geográfica, para talvez ser entendida como imagem ou expressão de possíveis deslocamentos territoriais. Paisagens implicadas num movimento de pensamento que Deleuze e Guattari (2010) chamam de desterritorialização:

Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. [...] Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer qual é o primeiro (p. 103).

Desterritorializar implica um deslocamento de si e, nessa desterritorialização, também há uma reterritorialização, que não significa um retorno ao território, mas um reposicionamento, mesmo que provisório. Seria nesse processo do pensar que as paisagens se formam e se mantem em movimento. Tecer como movimento de desterritorialização. O que há nesse gesto de tecer paisagens? Qual sua relação com a vida? É possível tecer uma pesquisa? Uma pesquisa que se propõe, entre os fios urdidos, tramar, compor paisagens produzidas no movimento de desterritorialização ao mesmo tempo que, ela mesma, se faz paisagem.

A arte de tecer diz respeito aos delicados traços que se passam por entre os fios do tecido: trama e urdidura. A urdidura é o conjunto de fios esticados ao longo do tear, enquanto a trama é formada pelas linhas transversais que são traçadas por entre

a urdidura, dando forma ao tecido. Arte esta expressada nas palavras do artista Alexandre Heberte, fruto de uma conversa registrada na anotação abaixo:

Palavras de Alexandre:

Tramar é isso, sucessivas camadas de horas, fios, minutos, pensamentos, desejos, coisas não ditas, conhecimento, voz, fala e também silêncio. Todo e qualquer urdume é a estrutura que permitirá a construção da sobrevivida proposta. Urdume é, portanto, uma potência de vida, um comprometimento do corpo-tecelão com o seu fazer. Entender quais ramificações se produzem com os fios soltos, as ideias que surgem no ato durante sua ação, que se desdobra para outros caminhos imaginados. A tarefa é construir pontos e pontes de ligação. Todo urdume, esse eixo de sustentação de qualquer tecido, é urdume-etc. Pronto para ser tramado, tecido. Toda trama é etc., nunca tem fim, a produção da trama sempre nos leva a outra e outras tramas, são tramas-etc.. (Caderno de notas, 18 de janeiro de 2022).

De acordo com Alexandre Heberte (2022), "...somos todos urdumes e tramas. O outro, o meio, o espaço são fios-urdumes, vidas paralelas com os quais nos tramamos desde que nascemos" (p. 19). Talvez seja no exercício docente que esteja meu urdume, como potência de vida, ao me encontrar com cada criança. Estou ali disposta a tramar, pensar, desejar, conhecer, produzir tecido. O "etc." indica uma infinidade de possibilidades, um movimento contínuo de desterritorialização, movimento do pensamento que trama, desdobrando para outros caminhos, produzindo outras paisagens. Assim, é possível compor uma infinidade de paisagens...

Mas, o que compõe a paisagem tecida não é a trama ou a urdidura por si só. Para que se tenha uma paisagem, é necessário um movimento *entre*, ou seja, que a trama corra por cima, por baixo, pelos lados, pelo meio, no entre do conjunto de fios da urdidura. Isso compõe o tecido. Mas é a trama que torna visível uma paisagem, seja ela no tecido ou na vida... "Trama que faculta nos tornamos atentos e sensíveis pela irreduzível diferença e pelo que nos força a pensar" (DIAS, 2016, p. 112). É a moça, a artesã, pesquisadora... que movimenta a trama, seus movimentos não são previamente delineados, pois envolvem todo um conjunto, suas emoções, seu modo de tocar, sentir, passar, afetar. É nesse movimento que a paisagem se compõe... Assim, vidas podem ser tecidas, uma pesquisa também pode se tecer.

Uma pesquisa tecida não se propõe a descrever uma paisagem, dizer sobre um tema ou um problema. Tecer uma pesquisa supõe detalhar as tramas, os caminhos, o processo, o entre que produz uma paisagem. O meio: os pontos que não deram liga, os nós necessários para urdir o percurso, o tecer e o destecer. Na pesquisa, a trama que passa entre é como um encontro.

O encontro tem a ver com a abertura: a cala do tecido. Talvez um encontro seja isso, esse movimento de abertura que nos acontece. Um encontro “designa um efeito um zigzague, algo que se passa entre dois (...) assim que se cria, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre <<fora>> e <<entre>>” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 17).

Na pesquisa que se disponibiliza a ser tecida, não é possível saber, pois é o processo de produção da paisagem que nos importa: são as tramas, os encontros, em meio à urdidura. Querer conhecer a paisagem de antemão só nos afasta do encontro, de todo o movimento de escutar, tocar, sentir, afetar... que compõe uma paisagem. Por isso, uma pesquisa tecida não pode se comprometer com certezas e verdades: paisagens já prontas. No tecer, a moça tecelã produz vida, produz a própria vida... Mas, nem mesmo ela escapa da incerteza da vida. Seu tecido-vida é vida pulsante, vida tecida por ela, mas que ela mesma não tem controle e, mesmo sendo feita por suas mãos, não pode prever... As incertezas vêm e algumas a sufocam. Mas, em meio ao que a sufocava, desterritorializou-se e produziu ela mesma a fuga e o respirar: cavou sua toca e desteceu a própria vida, para continuar a viver.

Em “A moça tecelã”, as paisagens foram sendo tecidas no movimento da vida: “na hora da fome tecia um lindo peixe..., mas tecendo e tecendo, ela própria, trouxe o tempo em que se sentiu sozinha” (COLASSANTI, 2004, p. 7), assim foi tecendo seus desejos. Mas chegou um momento que desejou destecer e assim o fez, movimentando a trama: “(...) desteceu e novamente se viu em sua casa pequena e sorriu para o jardim da janela” (COLASSANTI, 2004, p. 14). As linhas de trama são linhas flexíveis que podem ser destecidas dando forma a outras paisagens. No movimento de destecer também é possível criar paisagens. E as linhas duras? São entrelaçadas pela trama que passa: às vezes são rompidas, fissuradas, no movimento de abertura da cala. Fazem-se necessárias na composição de uma paisagem. Mas é importante lembrar que a fissura, o rompimento, o desmanche só é possível quando se propõe tecer paisagens outras, no movimento de desterritorialização, de busca, abertura...

Nessa urdidura, o desejo da pesquisa vai ganhando forma, na trama, no entre: tecendo paisagens. Uma pesquisa que se propõe criar problemas, desnaturalizar, fugir do que já está dado. Sair do território instituído, presente nos modos de controle da vida, que nos dizem como devemos pensar, os modos como devemos escrever, agir no mundo etc. Modos que se tornam modelos e assim são legitimados. Fugir dos

universais para se lançar à desterritorialização não quer dizer eliminar o que está dado, mas talvez signifique lançar-se a outras formas de pensar o mundo para além do qual já temos, permitir outras possibilidades, apenas outras. Desterritorializar permitindo a materialização do acontecimento, dos eventos e seus movimentos.

Mas como produzir uma pesquisa com a pretensão de dar a ver os entrelaçamentos produzidos no processo, no presente que se tecem, entretecem, destecem? Uma pesquisa, texto, tecido... tese?

1.1.2 Um tecido, texto, tese: uma paisagem babélica

A escrita deste texto se faz como um tecido... produzido em meio aos entrelaçamentos, inacabado tecido, um texto, uma tese. Um texto em que o descobrimento de mútuas fragilidades se faz potência ao permitir que modos múltiplos de ver, sentir e aprender conversando se enunciem. Um tecido entrelaçado pela condição babélica da vida, movimentado pelos encontros entre nós, crianças e professora, no Instituto Benjamin Constant. É na escola do IBC, no espaço da Educação Infantil, que nos encontramos, crianças – estudantes - e eu - uma professora. Ambos já chegamos a esse espaço nomeados por uma linguagem normativa, que aparentemente diz quem somos, nos define. Nesse discurso, as crianças são crianças ditas com deficiências múltiplas, e eu, uma professora dita normal.

Poderíamos seguir assim, em conformidade ao discurso que nos nomeia, mas sou interrompida pelos afetos produzidos no encontro, sensações que permitem romper com o já dito. No encontro, sinto algo e anoto o que posso dizer sobre o que sinto:

A sensação que tenho é de que tudo dá errado todos os dias. Nunca nada acontece como espero: entre puxões de cabelo, beliscões, sons e silêncios, amassos, rasgos, objetos pelo ar... uma música, um sorriso, uma gargalhada... uma pausa para a professora respirar. Sinto-me frágil... às vezes cansada, me recomponho e retornamos, numa nova tentativa de colocar em prática o que foi planejado. Nunca consigo do modo como esperava. Talvez por isso me sinta frágil, uma fragilidade que permanece em mim. (Caderno de notas, 06 de fevereiro de 2020).

Acredito que, na duração da fragilidade, encontra-se a possibilidade de dizer, falar, nos contar algo (SKLIAR, 2019). No dicionário⁴, fragilizar é tornar-se frágil, diz-se que frágil é aquilo que se despedaça ou quebra facilmente, delicado, que se danifica com facilidade, pouco estável sem solidez. Tomemos a ausência da /solidez em sua potência de não enrijecer, não tornar estável e pensemos no que há de possibilidades nisso. Segundo Skliar (2019):

[...] a única propriedade do frágil é encontrar-se com outras fragilidades no reino da paixão ou da imaginação ou bem da ficção, quer dizer: fazer outras vidas, livrar-se da linguagem infectada dos poderes, sublimar toda absurda convenção de normalidade, evitar a cruel sensatez das cronologias (p. 42).

O sentir-se frágil aparentemente pode expressar uma sensação de impotência, mas aqui é assumido em sua potência, em sua capacidade de se quebrar... se transformar. Sinto-me frágil e, ao me encontrar com outras fragilidades, sou afetada, escrevo, produzo e penso. Skliar (2019) nos permite pensar na fragilidade em sua potência, como possibilidade de ruptura, uma abertura que permite um movimento outro para além do estático, daquilo que está estabelecido, do previsto. Possibilidade esta que impede toda palavra automática, prevista, de ordem e controle, encontrando em si uma potência única de pensar e de sentir: uma vida. Tornar-se frágil, fragilizar, nesse sentido, expressa uma abertura, um encanto, um modo singular como nos colocamos diante de nós mesmos e do mundo.

Penso também no que espero: por que espero? Talvez o esperar apenas afirme o representável: a representação de uma paisagem previamente produzida... uma marca deixada pelo discurso que nos nomeia. Em meio à fragilidade, sou movimentada a sair da linguagem normativa, que pretende nomear, definir, categorizar, dizer o que é para pensar o que há entre nós, “através de cada combinação frágil, há uma potência de vida que se afirma, com uma força, uma obstinação, uma perseverança ímpar no ser” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 5). São as paisagens tecidas na diferença: uma atitude ética. Uma ética como possibilidade de inventar, improvisar, fazer escolhas que não sejam guiadas pelo que está dado, por aquilo que se espera, por um código de condutas, leis, regras etc.

No liame de nossas fragilidades, tenho uma aparente sensação de que tudo seria mais fácil se falássemos um mesmo idioma. Não falamos um mesmo

⁴ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/fragilizar/>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

idioma. Mas logo me pergunto: será? Mais uma vez me vejo presa ao que espero... reconheço-me frágil, numa busca por terra firme em meio ao mar. Por que insisto nessa busca? (Caderno de notas, 17 de outubro de 2019).

A fragilidade “é sobretudo, a duração de um instante imensurável que abisma as relações premeditadas, impede a palavra automática e encontra no efêmero seu único poder de pensar e de sentir” (SKLIAR, 2019, p. 43). A ausência do mesmo idioma me torna frágil na medida em que penso tal condição, que escrevo, que problematizo esse pensar e me permito sentir. É nesse sentido, na fragilidade, pensando no que há, que sou impulsionada à experiência e movimentada a viver o que Carlos Skliar (2019) chama de “estar juntos”:

[...] o “estar juntos” não supõe um valor intrínseco ou uma virtude em si mesma: tratar-se-ia de uma descrição – mais do que uma definição – sobre o que ocorre na cotidianidade das comunidades, matizada não somente pela potência do encontro ou pela capacidade de desenvolver um projeto comum, senão, também, pela impotência, pelo desencontro, enfim pelo descobrimento das mútuas fragilidades (p. 51).

Ao “estar juntos” buscamos “fazer coisas juntos”. Ao “fazer coisas juntos”, tenho a aparente sensação de que tudo nos falta: nos falta um idioma, nos falta um entendimento baseado, talvez, apenas na lógica racional, nos falta uma organização, nos falta o comum... Por que falta? Talvez falte aquilo que se espera ter. Mas, ao escrever, notas, fragmentos desse desconforto, permito-me ver, sentir e aprender conversando... a fragilidade se faz potência no pensar, no agir, nos gestos. Fragilidade esta que se evidencia quando somos surpreendidos, em março de 2020, pela pandemia da COVID19, em que se faz necessário o isolamento físico. Sinto-me mais frágil que antes:

Era uma sexta-feira, cheguei às 7h30min, como de costume, para recebê-los às 8h. Assim se procedeu... Meu bom dia passou pela portaria e depois por um jovem rapaz que varria o pátio. Fui até o refeitório, cumprimentei outros colegas, merendeiras, cozinheira, inspetores e tomei aquele cafezinho que me acompanha todos os dias. Fui até a sala de aula, abri meu caderno de planejamento que estava sobre a mesa, meus olhos correram pela sala, só para conferir se tudo estava em seu devido lugar. Parei no relógio e vi que já eram 7h55min. Desse modo, fui me direcionando à porta de entrada. Já era possível ouvir algumas batidas na porta, balbucios e gritinhos de crianças querendo entrar. A porta foi aberta e, assim, nos direcionamos até a sala de aula. Sentados na rodinha, cantamos nossa música de bom dia. Depois, conversamos ali mesmo no tatame, sentados entre as almofadas. Falamos da importância da água, por entre balbucios e gritinhos, às vezes um choro repentino, que logo se cessava, mas era preciso sentir, sentir a água na bacia, a água fria e a água morna, nos levantamos, de dois em dois, sempre uma criança e eu, como se fossemos um. Ali, naquele movimento, juntos, sentimos

a água que caía da torneira, o cheiro do sabonete, a textura da toalha que enxugava as nossas mãos... E assim foi... Lanchamos, almoçamos, uma pausa para um soninho da tarde e continuamos a experimentar juntos. Às 15h30min, nos despedimos, como sempre fazemos, na certeza de nosso reencontro na segunda-feira. Esse foi o nosso último dia de aula que antecedeu esta quarentena. E agora? Como e onde retornaremos? Com quem? A certeza que tinha do reencontro na segunda-feira se transformou na incerteza da previsão de um retorno. Sobre a mesa ficaram o caderno de planejamento, uma caixinha de som, caneta, borracha e um diário... comigo um vazio, uma incerteza e muitas perguntas: Será que estão bem? Em casa? Seguros? (Caderno de notas, 26 de abril de 2020).

As atividades com contato físico foram suspensas, interrompidas por uma pandemia, algo da ordem do imprevisível que deu a ver o que há de incerto, as incertezas de um fazer: “A certeza de que tinha do reencontro na segunda-feira se transformou na incerteza da previsão de um retorno”. A pergunta “E agora?” se afirma como uma possibilidade imprevisível para um presente, já que o “Como e onde retornaremos? Com quem?” trata-se de um futuro sempre desconhecido, mas que insistimos em conhecer nas certezas que criamos para ele. Eu tinha a certeza do encontro na segunda, mesmo se tratando do futuro. É como se o presente (o agora), ganhasse uma visibilidade talvez não reconhecida anteriormente. No entanto, o que essa interrupção do irreduzível presente me faz pensar é: Quais as paisagens possíveis de serem tecidas na interrupção? Como tecer esse acontecimento (o efeito do pandêmico e não apenas o fato pandêmico) no fazer desta pesquisa?

Um acontecimento imprevisível que vai ao encontro da proposta desta investigação, também da ordem do imprevisível. Um tecido tramado em meio à urdidura, no presente vivido, que tem como desejo dar a ver modos (babélicos) de ver, sentir, e aprender conversando, tendo inicialmente como território a escola do IBC, onde acontecem encontros entre professora e crianças. Uma pesquisa que fala de paisagens tecidas no movimento de desterritorialização e que, nesse mesmo procedimento, tem as urdiduras que sustentavam suas tramas desterritorializadas pela interrupção, suspensão, imprevisibilidade.

Mesmo diante do movimento de tecer esta pesquisa que se propõe desterritorialização, foi necessária uma pandemia para suspender aquilo que ainda se fazia ressoar como previsível no processo, que era pensar o território de pesquisa em seu modo físico. Mas não teria o território a ver com a experiência? Com os encontros? O território escola IBC, previsto para esta pesquisa, foi suspenso em sua forma física, ganhando outros modos que serão detalhados ao longo do tecido. Foi necessário desterritorializar e reterritorializar. Tal acontecimento afirma a intensidade deste fazer

tecelão, fazer texto tecido em meio à fragilidade. Uma fragilidade como condição de vida, uma fraqueza, uma gagueira, uma falta de jeito vital (DELEUZE; PARNET, 1998) que, para alguns, pode até significar uma diminuição vital, porém, neste tecido, “compõe as condições eventuais para a manifestação de uma potência outra” (PELBART, 2019, p. 24), uma desterritorialização em favor de outras possibilidades.

Assim, sou atravessada pelas fragilidades da vida e preenchida por uma sensação de estranheza: sensação que expressa nossa condição babélica de viver. Assumir-se estrangeiro implica viver na confusão, na não compreensão, no não entendimento, na imprevisibilidade, numa fragilidade “como encanto singular com o qual nos apresentamos diante dos outros e do mundo” (SKLIAR, 2019, p. 43). Fragilidade que me movimenta o dar a ver modos de ver, sentir e aprender babelicamente.

A palavra babel, no dicionário⁵, é definida primeiramente pela confusão de línguas, seguido de outros significados, tais como: algazarra, desordem, agitação, bulício, pandemônio, podendo significar complexidade excessiva, diversidade, multiplicidade e variedade. Contudo, independentemente de seus significados ou definições, o que consideramos aqui são os sentidos de Babel em nós e de que forma esses sentidos podem nos ajudar a entender os modos como nos relacionamos e agimos no mundo.

O mito da torre de Babel se fez presente em minha vida ainda criança, contado de forma oral pela minha mãe, para explicar o motivo de não falarmos uma mesma língua, não termos uma mesma cultura, não termos uma mesma cor... enfim, não sermos iguais. Na época, contou-me ser um castigo de Deus por conta de um povo que quis construir uma torre que os fizesse chegar ao céu, uma torre que os elevasse, que os fizesse soberano, mas Deus não se agradou dessa atitude e dispersou os povos, dando-lhes idiomas diferentes, culturas diferentes, de modo que não pudessem mais se organizar para tamanha ousadia. “Deus os castigou!” - foi a fala da minha mãe. Eu, ainda pequena, me perguntava o que havia de mal em construir uma torre, pois, para mim, não havia mal algum em construir uma torre. Dessa forma, esse mito fez parte da minha infância. Por muito tempo, fiquei pensando ser apenas uma história que foi passada oralmente de geração em geração, mas ainda jovem descobri que sua origem era bíblica e compunha o livro de Gênesis.

⁵ Significados disponíveis em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=babel>>. Acesso em: 17 maio 2020.

Kafka (2012), no livro *Aforismos Reunidos*, escreveu: “Se tivesse sido possível construir a torre de Babel sem escalá-la até o topo, ela teria sido permitida” (p. 21), o que nos permite ampliar o sentido e perceber que a questão é bem mais complexa do que eu pensava quando criança. O mal não estava em construir uma torre, mas talvez em habitar a torre, escalar é habitar e habitar implica relação. Portanto, a questão em sua forma bíblica talvez esteja no habitar a torre, na tentativa de unificação do povo “edifiquemos nós uma cidade e uma torre cujo cume toque nos céus, e façamo-nos um nome, para que não sejamos espalhados sobre a face de toda a terra” (Gênesis 11: 4).⁶ Tentativa punida, “desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda um a língua do outro” (Gênesis, 11: 7)⁷ que coloca a confusão das línguas como castigo, pois “ali confundiu o Senhor a língua de toda a terra, e dali os espalhou o Senhor sobre a face de toda a terra” (Gênesis 11: 9)⁸.

Segundo Larrosa e Skliar (2011):

Em torno de Babel situam-se questões da unidade e da pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e das ausências de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento. E se Babel é o nome de alguns de nossos temas, é, também e sobretudo, o nome de muitas de nossas inquietudes (p. 9).

Os autores fazem o uso do mito babélico não no sentido de expressar algo universal, a condição humana, mas como dispositivo para pensar os modos como nos entendemos no mundo em que vivemos: “o que é que dizemos ou fazemos com esse mito, quais são os efeitos de sentido... como e para que o transportamos ou o traduzimos em nosso presente...” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 9). É nesse contexto que explicam como a ideia de castigo, presente no mito bíblico, possibilita uma interpretação de busca por um retorno ao mesmo, que foi perdido, como se a condição babélica tivesse de ser superada, dando fundamento à tendência que temos de pensar antibabelicamente, na busca por um mesmo, uma ordem em meio à confusão.

Tem -se a impressão de que se deve conjurar os perigos de Babel e voltar a reunir os homens, não agora em torno de uma cidade, de uma torre, de um nome e de uma língua, mas a partir da diversidade bem ordenada e bem

⁶ Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/11>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

comunicada de diferentes cidades, diferentes torres, diferentes nomes e diferentes línguas. Tem -se a impressão de que a questão é administrar as diferenças, identificando-as, e tratar de integrar todos em um mundo inofensivamente plural e ao mesmo tempo burocrático e economicamente globalizado (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 11).

O antibabelismo se configura na impossibilidade de se retornar ao estado primário de mesmice, que foi rompido com Babel, então se cria um antibabelismo, um estado de busca por uma ordem dentro da desordem de babel, criando-se sempre um padrão a ser seguido em meio à confusão. Vive-se Babel de modo antibabélico, isto quer dizer que vivemos num mundo confuso, porém essa condição é administrada de modo que se mantenha a harmonia, uma ordem: um antibabelismo. Temos como exemplo a valorização de determinados idiomas em relação a outros, de determinados povos, culturas, valores que são universalizados. O tempo todo somos movimentados a habitar um mundo babélico de um modo antibabélico.

Skliar (2015) pode nos ajudar a tecer essa ideia de antibabelismo quando faz uma análise dos sentidos dados ao que chamamos de diferença:

Ocorre que en el acto mismo de enunciar la diferencia sobreviene una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los 'diferentes', haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de esa curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos, de lenguas y, así, hasta el infinito-. En síntesis: parece ser que lo que existe al interior de la palabra diferencia es un conjunto siempre indeterminado, siempre impreciso, de sujetos definidos como diferentes. [...] el diferente no existe, es inexistente. La descripción que se hace del diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes serían los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, los salvajes a civilizar, etc. La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta, que acusa directamente a todo aquello que se cree que falta o hace falta, a lo que se entiende como ausencia, a lo que se configura como anormal (p. 31-32).

O autor analisa a diferença como uma palavra que sugere relação, logo tem a ver com o que há entre nós. Portanto podemos dizer que há diferença e não se é diferente, pois o ser diferente induz uma ideia de oposição, que Skliar (2015) nomeia como diferencialismo. No caso, a condição babélica contempla a diferença que há entre nós, enquanto o antibabelismo tende a utilizar-se da palavra diferença para designar as pessoas como capazes e incapazes, normais e anormais, saudáveis e não saudáveis, mantendo a ordem das coisas através da relação binária que sugere oposição, desconsiderando as singularidades.

Todo homem é singular e, em virtude dessa singularidade, chamado a agir – desde que tome gosto pela sua maneira de ser. Na escola como em casa, ao que me foi dado experimentar, só se laborava no sentido de anular essa singularidade. E assim tornar a educação mais fácil e a vida da criança (KAFKA *apud* HARA, 2012, p. 9).

A experiência de Kafka, partilhada em seu diário, expressa um modo antibabélico de vida que nos é dado como possibilidade de tornar a vida mais fácil, moldando nossos olhares, nos direcionando a desejar e idealizar sempre o mesmo. Isso implica um esquecimento de si, a anulação de uma multiplicidade de singularidades, visto que não importa a potência da diferença que há como relação, mas, sim, o diferente que se opõe ao modelo do mesmo. Um mesmo que devemos nos tornar. Em contrapartida, é em virtude da singularidade que somos chamados a agir, a assumir a condição babélica. É nesse sentido que Larrosa e Skliar (2011) nos ajudam a pensar em como habitar esse mundo babélico, reafirmando essa condição babélica: “habitar Babel babelicamente” (p. 12). Isso implica em um movimento de problematização das políticas de construção, representação e governo da diferença. Desse modo, esta pesquisa se tece como um movimento de problematização, em que sou chamada a agir, me lanço como quem toma gosto pelas maneiras de ser, assumindo a condição babélica da vida.

A fim de afirmar modos de ver, sentir e aprender conversando que me pergunto: como posso habitar o espaço da sala de aula – Babel – de modo babélico? Quais as paisagens possíveis de serem tecidas nesse movimento? Como se tecem essas paisagens na relação? Quais urdiduras de diferentes intensidades, texturas, cores, materialidades se (des)alinham para compor paisagens fora das normatizadas?

Crianças e professora habitam um espaço. O espaço da sala. Os movimentos são múltiplos. Nosso dia começa em meio aos movimentos. Tentamos algo que nos aproxime, algo que nos possibilite, talvez, uma conversa. Tento organizarmos numa roda no tatame. Solto o cinto de uma criança que estava em sua cadeira de rodas e a levo em meus braços para o tatame. Sento-me com ela e chamo as outras crianças que estavam pela sala para sentar, faço barulho com as palmas de minhas mãos, para que me tenham com referência. Mas a criança que já estava no tatame se assusta com as palmas e chora. Quando ouve o choro, uma das crianças que estava em pé grita, e continua a gritar, assustando mais ainda a que estava sentada e fazendo com que todas emitissem algum tipo de som. Entre gritos e choro, vejo-me em uma confusão de vozes. Tento compreendê-las... acalmá-las falando baixinho, não sei se me compreendem, continuam a gritar, mas continuo tentando, vou chamando baixinho e finalmente estamos todos ali em roda. Quer dizer quase roda. Uma roda nomeada roda, mas que não se faz roda, pois não há ali o formato de um círculo ou algo parecido, como aprendi um dia... A forma é meio sem forma. Deixo assim mesmo. Percebo em suas aparências que as crianças estão mais confortáveis, já não gritam nem

choram. Mas será que me compreenderam? Coloco uma música de bom dia para dar início ao nosso encontro. (Caderno de notas, 12 de março de 2020).

Em meio à confusão dos acontecimentos, pergunto-me se fui compreendida. Por que necessito compreender e ter a certeza de que fui compreendida? A compreensão se faz necessária ao estarmos juntos? Compreender, no sentido moderno, remete a uma lógica racional que supõe um entendimento desejável e tranquilo, que “organiza maneiras de fazer ver e julgar” (RANCIÈRE, 2009, p. 31). Penso que as tentativas de aproximação narradas no caderno evidenciam que não se trata de compreender, mas de estar atenta, aberta, sensível ao desejo do outro. Assim, sou movimentada a pensar no que Rancière (2009) chama de partilha do sensível:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes receptivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se fundam numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determinam propriamente a maneira como um comum se presta a participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha (p. 15).

O comum, neste caso, expressa uma ideia de partilha e pertencimento, aquilo com o qual nos engajamos, tomamos parte. Nós partilhamos um comum do qual fazemos parte, pertencemos, em função do modo como experienciamos juntos um território, habitando-o e compartilhando modos de estar juntos. Entretanto, é necessário certo cuidado ao pensarmos o comum, pois, em seu sentido moderno, é tratado como consenso, como algo que já está dado e necessário para a harmonia social. Como Gallo (2014) bem sinaliza:

[...] educamos para o comum e, ao fazer isso, produzimos totalidades e totalizações. tomamos o comum como totalidade. ele é posto como a totalização dos sujeitos que o compõe. de modo que, para haver harmonia política, para haver consenso, recolhemos as singularidades num comum totalizado. qualquer diferença é vista como desvio e desvios são tolerados, na medida em que afirmam a própria totalização do comum, ou são “enquadrados”, trazendo-os de volta para a totalização. o comum pensado nesse registro [projeto moderno] vê as diferenças como aparências, como insignificâncias (p. 31).

Trata-se de uma citação retirada de um texto intitulado “mínimo múltiplo comum”, um texto que me causou certo estranhamento, pois, ao começar minha leitura, notei que o mesmo foi redigido todo em minúsculas. À primeira vista, achei que era um erro de edição, mas, ao dar continuidade à leitura, fui percebendo que se tratava de uma experiência que dava a ver o que o autor se propunha a fazer pensar:

a possibilidade de uma educação em sua multiplicidade tendo em vista o mínimo. Para Gallo (2014), “o comum só faz sentido se traz consigo o mínimo e o múltiplo” (p. 31). O mínimo não se refere à medida de grandeza, mas expressa os pequenos gestos cotidianos, que de certo modo passam despercebidos, necessitando, muitas vezes, de um olhar mais sensível e demorado para serem vistos. Esse olhar mais demorado implica um estranhamento que o antecede, talvez o mesmo que tive ao me deparar com um texto em minúsculas. O múltiplo é citado por Gallo (2014) em sua forma substantiva para se referir às infinitas possibilidades educacionais que escapam aos modelos totalizantes do projeto moderno. Essa multiplicidade também pode ser vista na singularidade em que seu texto é apresentado.

Gallo (2014) afirma um comum constituído pelo mínimo, em que o que conta são as insignificâncias. Um comum que, no lugar de fabricar consensos, manifesta desacordos, desentendimentos, estranhamentos, afirmando a diferença. Diferença que foge à lógica maior, do desvio, para se tornar condição na produção do comum. Esse comum, fora da lógica moderna, produz-se pela partilha do sensível, ao estar juntos, na diferença, pois o fato de não sermos os mesmos é que nos permite viver juntos, em comunidade, dando a ver a multiplicidade de singularidades no lugar de recolhê-las.

Ao estar junto com as crianças na escola, sou convocada a tecer um plano comum na diferença que nos compõe. Mas como produzir um plano comum na diferença que nos compõe? Como manter a diferença como relação que nos reúne sem cair no comum do consenso, da semelhança, da mesmidade? Como produzir um comum em tempos de pandemia? Como manter a diferença como relação que nos reúne com o distanciamento físico?

Um comum que se produz pela partilha do sensível não necessita de compreensão ou entendimento, pois não está pautado nas relações de semelhança que desconsideram as singularidades, mas em algo que não se pode sequer supor como já dado. Envolve sensibilidade, emoções articulando-se a uma dimensão estética, a qual nos permite um movimento de pensar as relações para além das estruturas normativas. “O estado estético é de pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma” (RANCIÈRE, 2009, 34), permitindo o confronto de nossas crenças, emoções e desejos, desvelando o estranho, dando espaço para o acontecimento, o não previsto, o não compreensível.

Skliar (2012) diz que “a compreensão é o abandono de toda palavra” (p. 107), é o abandono das possibilidades, colocando-nos na lógica do emissor e receptor. É como se a compreensão fosse resultado de uma possível tradução. Assim, retomo à babel pensando na necessidade e impossibilidade da tradução como reafirmação de nossa condição babélica. Nesse sentido, sou movimentada por algumas questões que Skliar (2012) nos coloca: “E então: para que traduzir o outro? Por que traduzir o outro? Para finalmente compreendê-lo? Para fazer desse outro texto, desse outro ser, desse outro outro, um texto imóvel, a voz do outro em minha voz do mesmo?” (p. 110).

No livro “Linguagem e Educação depois de babel”, Jorge Larrosa (2014) nos convida a pensar o ato de traduzir como possibilidade que afirma a condição babélica da vida. Para ele, qualquer comunicação é babélica, pois, no ato de comunicar-se, qualquer sentido se altera, confunde-se e nos confunde. “Na tradução existe algo, o sentido, que se transporta e que, ao transportar-se, conserva-se e ao mesmo tempo se transforma, metamorfoseia-se, modifica-se” (LARROSA, 2014, l.1100, p.i.).⁹

Segundo Larrosa (2014), há uma tendência na sociedade a pensar que o traduzir diz respeito apenas ao fenômeno comunicativo, geralmente associado ao idioma. Nesse caso, a tentativa de tradução expressa a possibilidade de redenção, de retorno à linguagem comum perdida no mito babélico. Nesse contexto, a condição babélica da língua não diz respeito somente à diferença entre línguas, mas à irrupção da multiplicidade da língua na língua, em qualquer língua. Neste caso, a experiência de tradução se aplica a qualquer processo de produção de sentidos, visto que...

[...] sua possibilidade se deriva de sua impossibilidade, sua produtividade se deriva do seu fracasso. E não se pensa a contrapelo da condição babélica da língua, orientada a superá-la ou corrigi-la ou remediá-la, não para lamentá-la, para lutar contra ela, para evitá-la ou ignorá-la, mas como prática afirmativa, como trabalho de uma língua sobre a outra e sobre si mesma, como prática da diferença e da multiplicidade, a tradução insiste e aprofunda as estratégias disseminadoras e pluralizantes da língua mesma. A tradução não é em absoluto uma prática antibabélica, mas, pelo contrário, babeliza ela mesma: a tradução é a experiência babélica de Babel. (LARROSA, 2014, l.1003, p.i.).

Ao pensar no contexto do mito, a tradução resolveria a condição babélica da vida, pois colocaria em ordem, resolveria a desordem provocada pela confusão, ao mesmo tempo, afirmaria essa condição, “em cada texto, cada ser, cada outro, nos

⁹ De acordo com o estabelecido pela ABNT, na NBR 6023, item 8.7.5, utilizamos nesta citação, e em outras ao longo do trabalho, a localização (l.) e não a paginação (p.) por se tratar de citação retirada de livro digital com paginação irregular (p.i).

revela uma certa originalidade, algo inédito pois cada tradução *é diferença*” (Skliar, 2019, p. 109). Nota-se, assim, um paradoxo na tradução que, se por um lado tende a acobertar as diferenças que há, a partir de uma tentativa representativa da cópia, por outro, ela não faz outra coisa senão revelar a diferença que há em torná-las cada vez mais diferenças, reafirmando o nosso modo babélico de habitar o mundo.

[...] em vez de nos sentir castigados, sentimo-nos intensa e imensamente babélicos. Nossa condição porvir era então confundir-nos. Só assim possivelmente seríamos humanos. Humanos cujas diferenças foram apenas diferenças, nada mais que diferenças, nenhuma outra coisa, a não ser diferenças, sobretudo diferenças. (SKLIAR, 2019, p. 109).

Desse modo, o traduzir torna-se possível em sua impossibilidade, desde que reconhecida sua impossibilidade de cópia ou reprodução do mesmo e sua possibilidade como diferença. Derrida (2002), em “Torres de Babel”, nos ajuda a pensar nesse contexto, ao falar que a história de babel “...conta, entre outras coisas, a origem da confusão das línguas, a multiplicidade dos idiomas, a tarefa necessária e impossível da tradução, sua necessidade como impossibilidade” (p. 21), isto é, para o autor, a tradução diz respeito a uma tentativa realizável para um fazer impossível, pois, no ato de traduzir o que é intraduzível, há um próprio, um singular, o qual, ao se comunicar, torna-se comum, múltiplo. Neste caso, “é o comunicar-se, o dar-se em comum da língua, o que dá o nome dividido, confundido, envenenado, disseminado, multiplicado, transtornado, ou, talvez, em uma só palavra, traduzido” (LARROSA, 2014, l.1280, p.i.).

Portanto, o que se pretende neste tecido, texto em tese, é, na tentativa de uma tradução, conversar insistindo no que há de ilegível de intraduzível, de incompreensível na relação, no encontro entre nós, professora e crianças quando habitamos babel (sala de aula) babélicamente: como ler, traduzir, compreender com base nessa impossibilidade? Como conversar, respeitando ou guardando essa impossibilidade? Como produzir o plano comum na diferença que nos compõe? Como manter a diferença como relação que nos reúne? O comum não é algo semelhante, homogêneo, e sim o espaço onde as singularidades se compõem na heterogeneidade.

Tal plano é dito comum não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades

heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo. Trata-se de incluir as múltiplas linhas ou vetores que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) chamam de rizoma e que Bruno Latour (2000; 2007) evoca como rede de articulação e composição, para que possamos fazer emergir o entendimento de uma realidade complexa (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 18).

Pensando nesse fazer emergir, busco tecer essa pesquisa cartografando as paisagens produzidas pelas tramas, no movimento de busca do plano comum, um comum heterogêneo e produzido no processo da pesquisa pautada no acolhimento: “acolher o outro é ouvir sua questão, que não será formulada na minha língua. Mas em qual língua o estrangeiro irá endereçar sua questão? Em qual língua receberá a nossa?” (SARAIVA, 2005, p. 54).

Somos estrangeiras, as crianças e eu. Sinto-me a cada encontro como estrangeira... e na condição de babilônia penso na necessidade desta escrita, como forma de dar sentido a essa experiência. Desse modo, penso nos caminhos... nos encontros que me permitiram estar hoje nesta pesquisa, que tem como proposta reafirmar o que há de potente na diferença que nos junta, talvez seja um caminho possível.

1.1.3 O outro: paisagens que me compõem

Assisti ao filme “As praias de Agnès”, de Agnès Varda, e pensei ser este um encontro fundamental para me implicar na produção deste tecido, texto, tese... No filme, a personagem-autora narra sua história de vida a partir dos encontros que a compõem. Assim, ela dá a ver seus filmes, suas dores e alegrias, toda uma trajetória como cineasta, mulher, humana. Um filme, uma autoficção na qual o autor é personagem, narrador de sua própria história, uma escrita de si. O filme me chamou atenção, pois sua trama expressa um “cuidado de si”, desenvolvido por Foucault como sendo uma atitude para consigo mesmo, que o permite agir sobre si e sobre o mundo, se reinventando. Tal prática está associada ao exercício de pensamento sobre si que nos prepara para viver, expressam um compromisso com a vida, com o fazer, pois sugere um constante movimento de produção-reinvenção de si. Ao se narrar, Agnès expressa com delicadeza esse movimento do “cuidado de si” como uma transformação do “eu”, e essa transformação não se trata apenas de pensar diferente, mas uma transformação no modo com o “eu” se entende e age no mundo. Fala dos encontros em que foi afetada, de cada pessoa que marcou sua trajetória, do luto pela perda de seu marido, e também dos colaboradores, refletidos nos espelhos como reflexos do “eu”. O exercício cinematográfico permite uma reinvenção de si, livre restrições da representação. E nesse ponto que está a potência do encontro com este filme... não seria a pesquisa também uma arte? Um modo de reinvenção de si? Desta forma, penso que este encontro que tive com o filme As praias de

Agnès seja um bom modo de entrar na pesquisa que se tece. (Caderno de notas, 09 de novembro de 2019).

Tecer e destecer os movimentos que me possibilitaram estar no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais - da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro também implicam uma desterritorialização, que me movimenta ao encontro com o filme “As praias de Agnès”, de Agnès Varda (2008). A paisagem tem a ver com o sentir, o afetar-se, portanto, com efeitos de encontros. Desse modo, acredito ser importante pensar nas paisagens que foram tecidas ao longo deste processo, as paisagens que me compõem. Nas paisagens tecidas no que vou me tornando, nos encontros em que sou forçada a pensar e produzir sentidos para a experiência que emerge, que provoca, estranha, desestabiliza desorganizando meu modo de pensar, de viver até então conhecido.

Nesse sentido, o encontro com o filme me movimenta a pensar as paisagens tecidas ao longo da vida, que me permitiram chegar ao curso de doutorado, com o desejo de dar a ver a singularidade de estar numa relação em que a diferença nos junta. Um desejo produzido no movimento de estar professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant (IBC), nos encontros com crianças múltiplas. Encontros que, no tecer desta pesquisa, com a obrigatoriedade do distanciamento físico no início da pandemia da COVID-19, ganharam outras formas, ocupando espaços virtuais, dando a ver as possibilidades múltiplas do encontro. Digo crianças múltiplas e encontros múltiplos, potencializando o que há de singularidade na multiplicidade que nos compõe, não como adjetivo, mas em sua forma substantivada que não varia em seu número, mas na sua natureza, que produz diferença. “O múltiplo já não é um adjetivo ainda subordinado ao Um que se divide ou a Ser que o engloba. Tornou-se substantivo, uma multiplicidade, que habita continuamente cada coisa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 71). Somos múltiplos.

Só há diferença na multiplicidade. Desta forma, o múltiplo não se opõe ao singular, ele rompe com a relação binária filosófica do ser ou não ser, abrindo espaço para o acontecimento. “O que é um acontecimento? É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das épocas, dos sexos, dos reinos – naturezas diferentes” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 83). Trata-se de agenciamentos que produzem enunciados pondo “em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires,

afetos, acontecimentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65), fazendo com que todos os elementos de um conjunto heterogêneo funcionem juntos. A singularidade é produzida por meio do acontecimento, das experiências, que afirmam a diferença que há entre nós, múltiplos. É no agenciamento, no cofuncionamento de suas partes múltiplas que o acontecimento ganha sua singularidade e se enuncia. Diante de nossa multiplicidade, pergunto-me: o que há de singular nesta relação que se dá entre múltiplos?

Nesse movimento de implicação, penso na pesquisa, no filme “As praias de Agnès”, nas paisagens, e relaciono a um texto que li de Miguel Morey (1990), intitulado “Kanstpromenade: invitación a la lectura de Walter Benjamin”, no qual o autor sugere o passeio como possibilidade mais pobre e modesta de uma viagem, pois permite ao passeante a experiência do presente que o constitui enquanto tal. Diria que, no filme, Agnès fez um passeio por entre as praias, paisagens que a constituem:

[...] el paseo establece unos modos específicos de relación entre el recuerdo, la atención y la imaginación, y se propone como método para una experiencia de lo real – método que apunta a establecer un cierto régimen de relación de uno con uno mismo: de constitución de un ethos<<vida filosófica>>, en la que pensamiento y vida se aúnan en vinculación trabada. Podría decirse que, cuanto menos en la modernidad, el paseo constituye uno de los modelos fundamentales de relación de cada cual consigo mismo (MOREY, 1990, p. 1).

Para o *passeante*, o que conta é o processo, antes de qualquer finalidade, isto é, uma ausência de intencionalidade, não há uma busca e sim um encontro. E é no encontro que as paisagens se tecem. Ao passear, Agnès Varda narra seus encontros ao longo da vida, sendo possível estabelecer uma relação entre os movimentos de atenção, de escuta, de abertura com a prática de passear, tramar: tecer uma paisagem. Nesse sentido, faço uso do encontro com o filme e me coloco como *passeante*, para dar a ver as paisagens que me permitiram entrar nesta pesquisa que se tece.

Agnès Varda, no filme (2008), diz: “para mim é um prazer ver as fotos..., mas não tenho muita ligação com minha infância... não é uma referência no meu modo de pensar as coisas” (2008). Sua fala me movimenta a pensar que nem tudo é experiência, nem tudo produz efeitos: paisagens. O que Varda chama de referência, entendo como experiência, encontros, aquilo que movimenta o modo como pensamos as coisas. Assim, penso nos encontros que deram outros movimentos às paisagens que me compõem. Quais acontecimentos movimentaram o meu pensar? Foram os

encontros que tive ao longo da vida que se tece. Os encontros me movimentaram a pensar, problematizar, tornar-me outra... assim me encontrei:

Ricardo é uma criança de 9 anos, sou sua professora de apoio. Em uma conversa que tivemos, ele me contou que conseguia enxergar tudo e agora não consegue, só consegue ver algumas coisas. Disse que está preocupado em não enxergar mais nada. Fiquei sem saber o que dizer, apenas ouvi. Depois ficamos brincando com jogos pedagógicos, ele pareceu esquecer um pouco da sua preocupação, e eu também. Também fiquei preocupada. (Caderno de notas, 20 de março de 2009).

Ricardo¹⁰, diagnosticado com baixa visão e depois cegueira, foi a primeira criança com quem me encontrei na escola. Nesta época, eu trabalhava como Professora de Apoio Educacional Especializado¹¹ de uma escola municipal. Havia me formado, no ano anterior, em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e estava fazendo uma Pós-Graduação em Literatura Infanto-juvenil pelo Instituto de Letras, da mesma Universidade. A fala de Ricardo me afetou. Eu não tinha o que dizer e não queria que ele percebesse que eu também fiquei preocupada, não queria também que ele deixasse de enxergar¹², ficava pensando nas dificuldades que ele teria para subir as escadas da escola, pegar o ônibus etc. Ao mesmo tempo, pensei nas possibilidades, fazendo adaptações de vários materiais, ampliações para que ele pudesse acompanhar sua turma. Nessa época, conheci o Instituto Benjamin Constant, buscando informações que me ajudassem a ser professora de uma criança diagnosticada com baixa visão. Posteriormente, Ricardo ficou cego e aí busquei conhecer a leitura e escrita em braille, na intenção de ensiná-lo.

A relação com Ricardo me fez perceber, anos depois, talvez já atuando no IBC, coisas nas quais, na época, não havia pensado, ou seja, destecer o encontro para tecer com ele. Uma delas diz respeito à sensação que tinha de não estar preparada para ser professora de uma criança com cegueira. Pensava que minha relação com

¹⁰ Todos os nomes citados nesta tese são nomes criados no desenvolver do texto tecido, visto que o desejo é dar visibilidade aos efeitos, às paisagens produzidas no encontro.

¹¹ Nomenclatura dada ao professor que atua com alunos com deficiência, mediando o processo de aprendizagem de acordo com a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói.

¹² O “enxergar” aqui se refere à ausência do sentido visual, diferente do termo “ver”, por acreditar que o ver não se restringe apenas ao sentido visual.

as crianças dependeria de colocar em prática os conhecimentos técnicos que havia aprendido na graduação e que continuava a buscar:

Desde que soube da condição de Ricardo, tenho pensado muito, preciso buscar formas de ajudá-lo de algum modo. Vou aprender o braile, já estou pesquisando sobre! Às vezes, tenho uma sensação de não estar preparada, parece que não obtive na faculdade todos os conhecimentos necessários para dar aula para uma criança com cegueira. (Caderno de notas, 03 junho de 2009).

Não me lembro, em nenhum momento, de ter perguntado ao Ricardo se ele queria aprender o braile, simplesmente comecei a aprender para ensiná-lo. Talvez, tenha me equivocado ao pautar nossa relação no que achava necessário para uma criança com cegueira, que poderia não condizer com o desejo dela. Dessa relação foi produzida a pesquisa do curso de pós-graduação¹³ em que me encontrava matriculada, na qual fiz um relato dessa experiência com Ricardo junto as produções de obras literárias que considerava inclusivas, por conter uma escrita em tinta e em braile.

Passei por outras escolas, não mais como Professora de Apoio Especializado. Em algumas, fui Professora Regente e, em outras, estive como Coordenadora Pedagógica e como Orientadora Educacional. Em todas as escolas, sempre havia algum estudante matriculado dito com deficiência, digo “dito”, pois isso se dava pela apresentação de um diagnóstico médico que especificava tal condição ou, em alguns casos, por um senso comum produzido a partir de um padrão estabelecido.

Nossos olhares estão sendo constituídos desde o momento em que nascemos, e dificilmente nos damos conta das estereotípias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural, dos enrijecimentos ontológicos e epistemológicos que caracterizam as leituras que fazemos da realidade” (ZANELLA, 2015, p. 172).

Talvez meu olhar esteja menos enrijecido pelos encontros que me possibilitam questionar os modos como penso e que me permitem hoje problematizar o uso categorizante do diagnóstico médico e o diagnóstico produzido pelo senso comum, que determina se uma pessoa é deficiente ou não, a partir de um padrão de

¹³ Silva, Daiana Pilar. **Obras literárias que contemplam a diversidade**: uma experiência como professora de apoio na área de deficiência visual. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras: Niterói, 2011.

normalidade. Mas o que possibilitou esse olhar menos enrijecido? O que movimentou minha desterritorialização do olhar?

Lembro-me de que ouvia, de alguns colegas professores, essa questão de não estar preparado, achava interessante termos algo em comum. E, assim, fui buscando o tal preparo com leituras específicas, convidando palestrantes para formação de professores (quando Coordenadora e Orientadora) e procurando cursos de extensão na área de Educação Especial. Ao participar de um Curso de Extensão na Faculdade de Formação de Professores, em 2015, ouvi o relato de algumas pessoas no campo da Educação Especial, e muitas perguntas ecoaram em mim, tais como: Existe uma formação que prepare? Não estar preparado seria uma forma de preconceito? Como ser sensível ao outro? O que nos diz um diagnóstico? Não obtive respostas imediatas, mas talvez tenha sido neste curso que passei a problematizar, ainda que de modo bem tímido, a questão do estar preparado para fazer parte de uma relação educativa. Um dos autores citados por algumas das palestrantes era Carlos Skliar (2015):

Acredito que é impossível saber, sentir e estar preparado para aquilo que venha a acontecer no futuro. Devemos enfatizar a ideia de que mais que estar preparados (antecipados para o que virá, para o que nunca saberemos o que de fato será) trata-se de estar disponíveis e de ser responsáveis (p. 22).

Comecei a pensar nessa questão da disponibilidade para a relação educativa, que comecei a chamar de encontro com o outro: viver e conversar com desconhecidos. Isso é muito mais que estar preparado tecnicamente, é estar disponível, aberto para a existência dos outros. Timidamente, comecei a ver de outro modo essa questão. Digo timidamente, pois esse foi um despertar inicial que me aproximou desse campo de estudo. Passei a ficar curiosa, queria estar entre singularidades que me provocassem o pensamento: abrindo-me ao encontro. Nesse movimento, prestei concurso para o IBC e, ao me encontrar com outras singularidades, movimenteí mais ainda os pensamentos, inclusive a respeito do estar preparado que eu já havia pensado no encontro com Skliar (2015).

Ser criança é uma condição e o que chamam de deficiência visual também. Dando aula no IBC, tenho a oportunidade de ser professora de um grupo de crianças com deficiência visual. Estou a pensar que, mesmo que eu soubesse tudo sobre deficiência visual, dominasse o braille, conhecesse as técnicas para ensinar e tudo mais, mesmo assim haveria um detalhe do qual não havia me dado conta: são crianças com deficiência visual. Elas não são iguais!

Nesse caso, a deficiência visual é uma condição em comum que pouco me diz, pensando na singularidade de cada um [...] (Caderno de notas, 19 de outubro de 2016).

No IBC, atuando como professora da Educação Infantil, aprofundi meus pensamentos sobre o modo como eu via as coisas e pensava sobre o outro. O encontro com crianças com cegueira me fez perceber que uma condição os reunia, mas não os fazia iguais. Todo conhecimento técnico que buscava adquirir jamais seria suficiente para dar conta de um preparo que não existe, visto que a relação educativa tem muito mais a ver com o diferir. Foi no IBC também que passei a pensar o ver e o não ver, de modo não restrito à capacidade biológica de enxergar.

Hoje fui convidada a ver! Quando recebi o convite pensei muito rapidamente, “mas estou vendo”, mas não deu tempo de pensar: “Vem, vem, ver” [...] Era tanta a alegria que eu imediatamente respondi: “Sim, eu quero ver.”. Pegaram minhas mãos e as direcionaram pelas paredes. Em todas as paredes havia uma faixa de textura aproximadamente da altura das crianças, porém precisei me abaixar para ver do modo como elas (as crianças) queriam me mostrar. Assim, fui direcionada a sentir com as mãos as texturas de faixa, em cada parede daquela sala. Sensação muito diferente de ver, como eu achava que estava vendo. Ali eu passei a ver não só com os olhos! Talvez ver seja muito mais que isso que andava pensando. Lindo esse meu primeiro encontro com as crianças. Será que estou aprendendo a ver? Reaprendendo? Desaprendendo? (Caderno de notas, 17 de outubro de 2016).

A partir desse encontro, passei a sentir, tocar, me afetar. Pensava a cegueira como uma falta, uma ausência e hoje a percebo como uma condição, ou seja, um modo singular de ser, sentir, estar no mundo. Os efeitos dessa desterritorialização me possibilitaram pensar que para ver, é necessário aprender a olhar, pois para aprender a olhar não precisaria necessariamente estar na condição de vidente que enxerga com os olhos; para ver precisaria estar aberta, permitir o encontro entre nós, problematizando todas as formas universalizadas e representadas do olhar. Isso implica certo desaprender, talvez seja necessário desaprender para apalpar as intimidades do mundo, como nos ensina a poesia de Manoel de Barros (2016): “Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear” (p. 15), estar aberta, dar outros sentidos ao ver e problematizar...

Para que se tece? - perguntei-me hoje ao ouvir Alexandre Heberte falando em uma live de suas tramas experimentais. Ao ser indagado no que diz respeito à função do seu tecido, ele disse que apenas tece, e a finalidade vem depois. Às vezes, vejo os tecidos de Alexandre pendurados no teto, em paredes, em araras e quando roupas ganham outras formas que fogem à função dada de modo universal a uma vestimenta. Tecer para além da roupa

que cobre o corpo, tecer para além do tapete que se pisa, tecer formas outras que não formatem, tecer modos singulares de viver. Tecer com as tramas experimentais é isto: sair da forma, experimentar, não colocar o funcional à frente da experiência, tramar, pensar... Eu aqui aprendendo tramas experimentais! (Caderno de notas, 08 de março de 2020).

No tecer de sua trama experimental, Alexandre desinventa os objetos, como Manoel de Barros. Ele dá ao tecido outras funções ou nenhuma função, afinal, não é o produto tecido que nos move numa trama experimental, por isso sua função não antecede sua produção, não dita o seu modo de composição, e é essa composição que nos interessa. Somos movidos pelo tecer como experiência. É no tecer de uma trama experimental que me permito dar outros sentidos ao ver, percebendo que o modo como pensava, o ver restrito às concepções biologicistas, envolve a produção de uma política de normalização. Tal política se faz presente, historicamente, nos discursos médico, jurídico e outros, nos quais as pessoas são classificadas como normais ou anormais. Tais discursos são estabelecidos por concepções biologicistas que, ao produzirem um padrão de corpo, colocam todos que se distanciam do padrão como anormais. “É do normal instituído nas comunidades que se pode apontar o anormal e definir a normalidade para aquele grupo” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 45).

Para Maura Corcini Lopes e Eli Fabris (2016), a noção de normalidade está entrelaçada aos mecanismos de normatização e normalização, que agem simultaneamente em nossa sociedade. Dessa forma, são os dispositivos de normatização que estabelecem as normas enquanto os de normalização tendem a colocar todos sob a norma estabelecida, isto é, sob uma faixa de normalidade desejável e definida a priori pela própria norma.

A norma disciplinar é constituída a partir de um normal universal. Isso significa que primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc. A normalização parte do apontamento do normal e anormal dado a partir de diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma. Isso significa que “a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis” (FOUCAULT, 2006, p. 83). (LOPES; FABRIS, 2016, p. 45).

Tais conceitos enunciados acima me ajudam a pensar que a forma como concebia o ver se trama aos dispositivos de normatização e normalização, que agem pelo princípio da medida, da comparação, da classificação etc. Assim, fui produzindo o que pensava ser o ver, além de, por muito tempo, o ter associado à falta, ausência

do sentido da visão. Os dispositivos de normatização e normalização estão o tempo todo presente nas instituições, nos discursos com os quais estamos, de algum modo, implicados. De acordo com Foucault (2008), os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 55), portanto, estão implicados em leis, nas instituições, nos costumes, nos nossos gestos. A instituição das normas, para Foucault (1987), se faz necessária a partir de um modelo de poder disciplinar, fazendo com que as pessoas se enquadrem dentro do estabelecido. Aqueles que se desviam são categorizados como os anormais e são submetidos à correção, ao tratamento e à exclusão. Assim, poder disciplinar tem como finalidade fazer com que as pessoas se enquadrem na norma, por meio dos discursos que agem no processo de normalização, que, mesmo que sejam enunciados, nem sempre são visíveis.

Ora, por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como o portador manifesto de seus limites e de seus caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total (FOUCAULT, 2008, p. 93).

A produção da normalidade é algo que está posto, colocado para além dos nossos olhos e que nos impulsiona a olhar o outro segundo padrões, classificando, categorizando e limitando as singularidades, nos apropriando dos sentidos universais que se materializam nos nossos gestos, como aconteceu comigo em relação ao sentido de ver. Talvez seja necessário esse movimento de reinventar sentidos, desconfiar do instituído, dos discursos homogeneizados e homogeneizadores que, de modo oculto ou não, tendem a controlar e capturar nossos olhares, os modos como vemos, pensamos o outro e nos relacionamos com aquilo que dizemos de diferença.

Skliar no diz que (1999):

[...] é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de roda ou o que usa um aparelho auditivo, ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é um problema biológico e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos

especialistas. A deficiência está relacionada à própria ideia de normalidade e com sua historicidade (p. 18).

O autor se refere à obsessão que criamos historicamente pela figura genérica do anormal, que vai ao encontro ao pensamento foucaultiano, exemplificado anteriormente pelas autoras Lopes e Fabris (2016), referente aos dispositivos de normatização e normalização, como uma forma da sociedade disciplinar: “a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem as mais favoráveis” (FOUCAULT, 2006, p. 83). Para inserir o outro na curva desejável de normalidade, cria-se uma obsessão pelo anormal. Desse modo, Skliar (1999) reforça que a questão da deficiência está associada à ideia de normalidade e sua historicidade, pois suas condições foram pautadas de acordo com a ideia de um corpo normal, produtivo, completo, associado a um discurso biológico de perfeição, para atender historicamente a uma necessidade de sociedade produtiva, industrializada. Assim, fui desaprendendo o ver associado à falta, para aprender a ver a cegueira como uma condição que expressa mais um modo de vida junto a tantos outros modos de ser/estar no mundo.

Seguindo esse movimento de entender a cegueira como uma condição, movimento este produzido no IBC, posso dizer, também, que foi nessa época que me encontrei com Ricardo, pois os efeitos do nosso encontro não surgiram necessariamente no tempo cronológico em que estava como sua professora. Foram paisagens produzidas somente quando me encontrei com outras crianças, mas que emergiram alguns anos depois, enunciando um gesto de quem se arrisca nos movimentos cartográficos “sem perder de vista que tanto a pesquisa, ela mesma quanto o campo pesquisado estão sempre num processo incessante de coprodução e coemergência” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 147) e, desse modo, vai formando o tecido que se tece. Em 2016, ao pensar no estar professora dele, nas minhas inquietudes, na norma, aí sim posso dizer que tive um encontro com Ricardo:

Cheguei a este lugar, o Instituto Benjamim Constant, e tudo me parecia tão estranho, todo conhecimento adquirido, todas as leituras, todos os textos, todas as pesquisas, toda legislação, tudo que, de alguma forma, ajudou-me a estar nessa condição de professora, não me parecia o suficiente. Quando as crianças me convidaram para ver a sala e depois a escola, pegando em minha mão e me mostrando o que viam, me ensinando a ver, lembrei-me do Ricardo, meu primeiro aluno com cegueira. (Caderno de notas, 19 de outubro de 2016).

O encontro tem disso: às vezes estamos ali com o outro, mas não nos afetamos e somente depois de algum tempo faz sentido, ou se produz o sentido: uma escrita, um texto etc. Neste caso, só senti os efeitos do estar professora do Ricardo alguns anos depois, ao me lembrar; só assim me afetei, me provocou emoção. O “retornar ao lugar” e lembrar me fizeram ver coisas que não via antes: um encontro... uma paisagem se formou.

A veces nos sobrevienen determinados acontecimientos (pero sólo después que ocurrieron sabemos que fueron tales) que abren una brecha en nuestra existencia cotidiana, marcando una distancia entre un antes y un después, entre un pasado y un futuro, y nos instalan en un presente que podemos experimentar [...] (BARCENA, 2014, p. 19).

Foi no encontro com as crianças do IBC, de passear pela instituição, guiada por crianças cegas, que pude me encontrar com o Ricardo! Transversalizando o tempo e acontecimentalizando minha relação entre a docência, a cegueira, o ensinar e o aprender... Uma paisagem produzida pelo encontro com o outro, independente do seu tempo cronológico. Algo que continua presente em mim, me fazendo pensar. O outro que não é apenas estrangeiridade, mas uma sensação de incompletude, inacabamento, suspensão... necessária à vida, considerando que não se está incompleto ou se é incompleto, mas se vive na incompletude (SKLIAR, 2011) e é o outro que me permite viver na incompletude, o outro que me puxa pela mão, me chamando para ver, “os outros que realmente me interessam... os outros me intrigam e me estimulam... me desarmam [me desmancham]...” (VARDA, 2008).

Tornamo-nos outro na relação, no encontro. Trata-se de “se deixar arrastar pela perspectiva alheia, não para imitá-la, ou coincidir com ela, mas, por meio dela, tocar as virtualidades da sensibilidade e do pensamento que em nós estão bloqueados ou cristalizados” (PELBART, 2019, p. 228). Uma relação que não é de oposição, nem de conhecimento, nem de intencionalidade, mas de mistério. O outro é irrupção, aquilo que me tira do mesmo, perturba-me, interroga-me... São os outros que me movem, intrigam-me, destecem-me, desmancham-me, são os outros que me compõem.

Sempre movimentada pelo encontro, ao me encontrar com crianças com cegueira, desarme-me, no sentido de repensar muitos conceitos que tinha, dentre eles, o modo como entendia o cegar enquanto falta, ausência da visão, e não enquanto uma condição, modo de ser e estar no mundo. Também entendia o estar preparado antecipadamente como condição para estar com o outro. Achava que só

podia estar junto se tivesse todos os conhecimentos técnicos possíveis a respeito da cegueira, colocando esses conhecimentos como critério que antecede a relação e confundindo a cegueira com a pessoa.

Como passeante, me perdi... e assim fui tecendo outras paisagens. O passeio é um ato de deslocamento territorial que não tem a ver com sair de um lugar geográfico para outro, mas um sair de si para si mesmo: transformar-se à medida que se é afetado.

[...] el paseo establece unos modos específicos de relación entre el recuerdo, la atención y la imaginación, y se propone como método para una experiencia de lo real – método que apunta a establecer un cierto régimen de relación de uno con uno mismo: de constitución de un ethos<<vida filosófica>>, en la que pensamiento y vida se aúnan en vinculación trabada. Podría decirse que, cuanto menos en la modernidad, el paseo constituye uno de los modelos fundamentales de relación de cada cual consigo mismo (MOREY, 1990, p. 1).

O autor entende o passeio como um ethos, uma atitude que serve como proposta de experiência, em que pensamento e vida se entrelaçam estabelecendo um regime de relação para si e consigo mesmo. Deste modo, ligo o passeio proposto por Morey ao que Deleuze e Guattari (2012a) chamam de desterritorialização, visto que a experiência do passeio é marcada pelos fluxos de pensamentos, mudanças nos modos de ver e desejo de criar paisagens próprias que potencializem a singularidade na pluralidade das relações, nos colocando em constante processo de desterritorialização.

Tais deslocamentos me movimentaram à necessidade da escrita de minhas inquietações, que resultaram no ingresso no curso de Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E foi no Mestrado que me encontrei com o “Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação”, rede da qual ainda faço parte e compartilho com professoras, gestoras, famílias de pessoas ditas com deficiência, estudantes de graduação, mestrado e doutorado.

Nesta rede, passei a, coletivamente, problematizar a produção da normalidade como política presente no campo da educação e que, de algum modo, contribui para a exclusão de pessoas que se afastam da norma criada como forma de padronização. Pude também aprofundar meus estudos, não mais de modo tímido, direcionando meu olhar para a relação educativa enquanto acontecimento ético que não depende de um “estar preparado” e, sim, de uma disponibilidade, uma abertura para o encontro.

Juntas, no coletivo, buscamos formas de narrar o encontro com o outro, narrativas que se preocupam em dar a ver os efeitos produzidos por essa interação, diferindo-se da moral, que tem a ver com as regras, os discursos sobre o outro. Assim, produzimos uma variedade de dispositivos que nos permitem tecer esse encontro, tais como: cartas, crônicas, biografemas, paisagens sonoras etc. Desse modo, as paisagens tecidas no coletivo junto com os encontros com estudantes com cegueira resultaram na dissertação “Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira”(SILVA, 2018)¹⁴, na qual fui movimentada pelo desejo de escrever a experiência entre nós, uma professora em formação e crianças com cegueira.

Encontrei-me com um modo outro de pesquisar acompanhando o processo: cartografando, ensaiando a pesquisa. Trata-se de um modo, uma maneira de fazer pesquisa impossível de ser aplicado, mas, sim, assumido como uma atitude de pesquisa. Portanto, não há hipóteses, não sendo possível saber de antemão o que irá nos atravessar, quais os efeitos produzidos nos encontros. Porém, isso não quer dizer que se renuncie ao caminho, “O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida...” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 11).

Na escrita da dissertação, busquei problematizar, por meio de um exercício cartográfico que se materializou num ensaio, as formas como as políticas majoritárias impõem determinados modos de escrever, de ser e estar no mundo e excluem outros, compondo o texto em cartas a uma amiga e conversações. Essas cartas, além de expressarem aquilo que foi produzido no cotidiano, expressaram também o modo ensaístico e artesanal do trabalho, tratando-se de um papel que foi produzido pelos restos e sobras do ritual de contar histórias na escola e de escrever na universidade que, ao serem recuperados, se transformam em um papel outro, em que foram escritas as cartas que compuseram o texto. As conversações enunciaram o exercício de problematizar as experiências expressadas nas cartas a uma amiga. Algumas dessas problematizações foram produzidas no próprio processo da pesquisa, materializando-se nas cartas e conversações.

¹⁴ A dissertação “Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira” foi vencedora do Concurso da melhor dissertação, decênio 2011- 2021 / Prêmio Jacqueline dos Santos Morais promovido pelo programa de Pós- Graduação em Educação (PPGedu) da Faculdade de Formações de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/0FH1c6TRmxU?feature=share>>.

Figura 4 – Uma carta

São Gonçalo, 21 de fevereiro de 2018.

Querida amiga,

Quero compartilhar contigo o dia de hoje. Qualifiquei! Lembra que havia lhe contado que compartilharia algumas das cartas que lhe envio na composição de minha dissertação de mestrado? Pois bem, compartilhei ao produzir o meu texto de qualificação, enviei para banca e aguardava ansiosa pelo dia de hoje. Foram muitas as contribuições... Estou feliz! Mas quero lhe falar especificamente de um dos efeitos deste dia, um dentre os muitos que me marcaram e que, de certo modo, tem a ver contigo: minha amiga.

Nossa amizade despertou a curiosidade de alguns. E... me perguntaram por ti. Deste modo, retornei para casa pensando em você. No que você é para mim e no que somos.

Quando penso em ti, já não imagino um corpo, com forma e características palpáveis. Quando penso em ti penso para além do concreto... e penso. Penso nesse movimento de pensar. Acho tão difícil isso. Como dizer? Como explicar? Não direi. Já não preciso... Você sabe. Você é a amizade!

Amizade que permite o encontro na diferença. Não somos iguais... Por isso lhe escrevo pra compartilhar experiências, para conversar, pensar, experimentar, divergir.

Acho que ainda terei muito a dizer, não sobre você, mas sobre os efeitos do que lhe escrevo em mim. E... terei um bom trabalho pela frente.

Um grande abraço,
Daiana Pilar.

Fonte: SILVA, 2018, p. 33.

Com esta carta a uma amiga, problematizo uma das questões enunciadas no dia da qualificação da dissertação, relacionada à necessidade de dar a ver a amiga, para quem as cartas eram escritas. Desse modo, a questão ganhou forma de carta sendo problematizada nas conversações, em que afirmo a amizade como relação que suporta a diferença e coloco a singularidade da pesquisa que se propõe falar dos efeitos, e não dizer algo sobre. Esse gesto de catar sobras, compor papéis, escrever para uma amiga, querer experimentar modos de dizer, sentir a pesquisa compõe também umas das texturas desta pesquisa... ali eu já experimentava as tramas desse tecido.

Todo esse movimento de produção da pesquisa de mestrado expressou um comprometimento ético, político e estético. Ético no sentido de fazer pensar o encontro educativo como acontecimento, que tem como potencial sua imprevisibilidade. Estético, pois me permitiu a criação, incluindo modos de narrar que dessem conta de expressar a singularidade do encontro, seus efeitos. E político no que implica a possibilidade de resistência, desmanchando-se as formas dadas. Comprometimento este que se mantém na produção deste tecido, nas tramas experimentais de sua

composição, nas suas paisagens. Afirmando o movimento da pesquisa como ato de criação.

Política, ética e estética são os nomes, as assinaturas, as qualidades que Guattari quer ressaltar em todo ato de criação, seja ele filosófico, científico, artístico ou, segundo os outros campos invocados em chaomose, psicanalítico, religioso, macropolítico, técnico científico... Em todo caso, tudo que pode ter chance de contribuir, por pouco que seja, para os processos de subjetivação em vias de singularização (RIBEIRO, 2019, p. 3).

Na citação de Vladimir Ribeiro (2019), é possível notar como política, ética e estética são termos presentes no pensamento do filósofo Félix Guattari, imbricando-se ao ato criativo. Em “Caomose”, Guattari (2012) dá a ver a arte como possibilidade de resistência aos modos dados, prontos, unidimensional, que tendem a segregar, generalizar processos e sua potência de nos movimentar a pensar em uma política e uma ética da singularidade, a qual rompa com o consenso, com a necessidade do mesmo. O autor acredita que: “É nas trincheiras da arte que se encontram os núcleos de resistências dos mais consequentes ao rolo compressor da subjetividade capitalista e da unidimensionalidade, do equívoco generalizado, da segregação, da surdez para a verdadeira alteridade” (GUATTARI, 2012, p. 105).

Desse modo, Guattari (2012) se aproxima da estética, comum ao campo das artes, porém deixa visível que a arte não pode ser confundida como uma atividade específica dos artistas. A própria arte, para ele, “não é somente a existência de artistas patenteados, mas também de toda uma criatividade subjetiva que atravessa os povos e as gerações oprimidas, os guetos, as minorias” (2012, p. 106), estando implicada no ato criativo. Assim, Guattari (2012) explicita o que chama de novo paradigma estético (que recebeu, pelo próprio autor, outros nomes como: paradigma ético-estético, paradigma político-estético, entre outros) que muito tem contribuído para pensar o pesquisar como compromisso político, ético e estético.

O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas, porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação a coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. Mas essa escolha ética não mais emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei ou de um deus único e todo-poderoso. A própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento de criação processual (GUATTARI, 2012, p. 123).

O criar não se refere necessariamente a uma produção inédita de algo, mas diz respeito ao modo como trabalhamos com as ideias (movimentos de desterritorialização e territorialização já mencionados neste tecido). Segundo Ribeiro (2019), Guattari formula um paradigma “capaz, a partir da arte, passando pela ética, de instaurar um novo modo de pensar a política e pensar politicamente” (p. 1), apostando na criação:

É evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidades de ser inéditas, jamais vistas, jamais pensadas. O limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para autoafirmar como fonte existencial... (GUATTARI, 2012, p. 121).

Um paradigma que nos permite pensar na pesquisa como criação processual, como possibilidade de valorização da experiência, do sensível, do singular. Um movimento que, ao conversar com Guattari (2012), percebo ser notável não só no processo de produção da pesquisa, mas tem a ver com tornar-se o que se é ...

Ao tecer uma tese de doutorado, vou pensando nas pesquisas produzidas anteriormente... no mestrado, na pós, na graduação... Meu envolvimento com Deleuze e Guattari nas leituras em que falam da arte, do sentir, me faz retornar principalmente à produção de meu trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, intitulado “A importância da arte na educação”. Não que me referisse a mesma arte a que se referem... mas a seguinte citação que vi num texto de Vladimir Ribeiro (2019) me fez lembrar pois estava lá: “No lugar de querer fazer reduções da arte através de esquemas políticos, eu preferiria que fizéssemos recomposições políticas através da riqueza da arte” (GUATTARI, 1995, p. 10). Fiquei com essa citação na mente, o que me movimentou a escrever. Lembrei que o trabalho foi produzido a partir de um questionamento que sempre ouvia nas escolas: Como falar de arte com os estudantes se a maioria não tem condições financeiras de visitar um museu, um centro cultural etc.? Nos caminhos que percorria, na maioria das vezes a pé, eu via alguns muros grafitados, passava por uma roda de capoeira na praça, via também alguns artistas pintando... etc. Quando olhava, o questionamento retornava aos meus ouvidos. Foi assim que busquei, na rua, algo que contemplasse as quatro modalidades (artes visuais, música, teatro e dança), propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para disciplina de Arte nas escolas. Desse modo, minha pesquisa foi se desenvolvendo. Noto que muitos dos efeitos dessa pesquisa não estão na escrita do trabalho, na época não ousava dizer muito do campo do sensível, pelo modo como entendia as produções acadêmicas. Mas ousei, embora, ao reler o trabalho, percebo que talvez tenha dito mais do mesmo, do já dito. Fiquei feliz em mostrar que, na rua, também há algo possível de ser visto, muitas vezes invisibilizado. Como me sensibilizei com essa pesquisa, uma pesquisa que produziu efeitos, mesmo que não escritos no papel! Mas que num movimento processual me ajudou e me ajuda a me tornar e pensar o que venho me tornando! Já não sou a mesma, a arte já não é... A pesquisa, o pesquisar como um gesto processual! (Caderno de notas, 24 de janeiro de 2022).

A pesquisa, o pesquisar como um processo no qual fui me desprendendo dos modos de ver tradicionais, me encontrando... a ponto de querer dizer mais dos efeitos, que nem sempre foram ditos, criar modos de dizer, entender a pesquisa como processo de criação. De certo modo, já havia, nessa pesquisa, um compromisso ético, uma responsabilidade com a coisa criada; estético, enunciado no desejo de composição que desse a ver o, muitas vezes, não visto; e político, ao afirmar outras possibilidades de se pensar a arte para além dos ambientes pré-estabelecidos, mesmo sem muita consciência disso, talvez pela falta de companhia de autores com os quais pudesse pensar e hoje converso.

Para Guattari (2012), “todo descentramento estético de pontos de vistas, toda multiplicação polifônica de componentes de expressão passa pelo pré-requisito da desconstrução das estruturas e códigos em vigor” (p. 105), o que torna possível uma recriação, recomposição, enriquecimento de mundo, proliferação não só das formas, mas de modos de ser. Pensar a pesquisa entrelaçada ao movimento de criação, recriação e produção de modos de ser é fugir das certezas das determinações para afirmação do que há de singular. Isso requer todo um gesto político, ético e estético. E, nessa via, afirmo esse gesto na pesquisa, seja produzindo papéis, escrevendo cartas, tecendo tramas experimentais na produção de um caderno de notas ou mesmo produzindo paisagens... a fim de afirmar modos de existir, os quais, nesse tecido, afirmam-se como paisagens tecidas na diferença, em que proponho pensar modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças no Instituto Benjamin Constant em pandemia.

Ao produzir a pesquisa dissertativa, experienciei também uma escrita coletiva, composta por muitas mãos, produzida por muitas conversas: crianças com cegueira, textos de autores estudados nos cursos, professores colegas de trabalho e colegas que compõem o coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Lembro-me das inúmeras vezes em que era surpreendida por um olhar outro em relação a minha escrita, em relação ao que pensava, olhares que me tiravam do lugar, nem sempre de forma tranquila; muitas vezes marcadas pelos estranhamentos, “um grupo junta em si várias vozes, vozes que perturbam a noite, ressoam no corpo, insônia. Falas do não falante e também do falante, pausas e não falas, silêncios, quietudes esburacadas *com corpo*” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 33).

Efeitos: não concordei com nada do que me disseram, queria argumentar algumas coisas, outras não saberia. É angustiante sair de um encontro assim! É, estou afetada... isso foi um encontro. (Caderno de notas, 20 de outubro de 2018).

No coletivo, temos como prática ler as produções umas das outras e conversar sobre pesquisas, problematizando, fazendo pensar. Neste dia, estava às vésperas da minha defesa, finalizando o texto de mestrado, quando fui surpreendida pelo comentário de uma colega do coletivo, comentário este que, se aceitasse, teria que mudar algumas coisas na escrita do meu texto. Na hora, não tinha palavras para argumentar, mas fui para casa pensando e, ao pensar, escrevi em meu caderno de notas e percebi que era necessário mudar; se não fosse, não me afetaria. Acho que não concordei, pois não esperava, não queria aquele comentário, mas fui para casa com ele, pensei, repensei, me abri. O que coloco aqui é essa potência do encontro, da trama que se compõe no movimento da pesquisa; trama que narra não só o modo como sou afetada no encontro com as crianças, mas também o modo como sou afetada no processo de escrita daquilo que pretendo dar a ver. Isso faz da pesquisa um tecido único, pois não há um tecer prática e um tecer escrita, e sim um tecer tecido, pesquisa que, ao dar a ver a experiência, se faz experiência, experimentando. Uma trama que passa no entre e tece, produzindo efeitos: uma paisagem.

Para narrar seus encontros, Agnès Varda (2008) retorna aos lugares por onde passou e em um momento diz: “o lugar está igual, mas a emoção não é a mesma”. Agnès fala de emoção, que tem a ver com o encontro, com os efeitos produzidos, com a paisagem que se forma. A paisagem que se forma tem a ver com isso, o lugar pode ser o mesmo, mas a emoção não. Isso tem a ver com o afetar-se. Diria que estar na educação é isso. Às vezes ocupamos um mesmo espaço, numa mesma instituição, uma mesma sala, mas os estudantes são outros, nós somos outros. Portanto, os encontros são outros, outros efeitos: outra paisagem. A paisagem é singular e coletiva.

Em meio à composição do trabalho dissertativo, experienciei outros encontros no IBC. Em 2018, as turmas de Educação Infantil do IBC passaram a ser compostas, em sua maioria, por crianças ditas com deficiências múltiplas. O termo “ditas” aqui se refere à condição das crianças que compõem as turmas, sendo crianças que, além da cegueira ou baixa visão, vivem sob outras condições. Poderia aqui utilizar o termo “diagnosticadas”, mas utilizo “ditas”, por se tratar de crianças de 4 a 6 anos que não possuem um diagnóstico definido. Em sua maioria, apresentam mais de um

diagnóstico, como por exemplo, um de cegueira total e outro de autismo, fato que leva as pessoas a dizerem que são crianças com deficiências múltiplas. Por isso, “ditas”. Quem diz? Quem as chama?

Talvez seja esta uma urdidura... e será mais detalhada no decorrer desta pesquisa, não para potencializar, mas para dar a ver a trama que passa entre ela: o encontro, tendo em vista que essa problematização também é efeito do encontro.

O que me acontece? Não sei como agir? Estava acostumada a falar, perguntar; as crianças me contavam as histórias... acho que o que mais me estranha é que não falamos o mesmo idioma. Aquilo que tínhamos aparentemente de igual não temos mais. Sinto-me em meio a uma confusão. (Caderno de notas, 20 de março de 2018).

O encontro com essa atual forma de composição da turma me afetou. As crianças não se comunicavam de modo oral. Estranhei... Talvez tenha sido o estranhamento de não falarmos um mesmo idioma que tenha me deslocado para pensar de um outro modo.

E realmente, em muitas ocasiões, quando falamos, não vemos nem ouvimos nem tocamos a língua, mas vivemos nela naturalmente, quer dizer, sem ter consciência dela. A língua somente aparece como tal quando se dá em sua dificuldade, quando nos faltam as palavras ou quando nos traem as palavras ou quando nos resistem as palavras. (LARROSA, 2014, l. 1113, p.i.).

Anteriormente, na referida pesquisa de mestrado, fui movimentada pelo desejo de narrar as experiências, entre uma professora em formação e crianças com cegueira, ao nos encontrar para ouvir, contar, sentir e produzir histórias. A pesquisa se movimentou pelos deslocamentos produzidos a cada encontro que me tiravam do conforto, que me permitiam pensar a própria escrita, o encontro, a amizade etc. Produzimos juntos, na diferença..., mas havia, ali entre nós, um idioma de partida que aparentemente facilitava nossa relação. É como se isso me confortasse. Diante de nossas condições múltiplas, tínhamos algo de aparentemente comum. Um idioma de partida pode funcionar como um dispositivo antibabélico, permitindo “...um jogo de emissor e um receptor imóveis, inertes, quase mudos, em vez de violenta ambiguidade, um código sereno, em vez de perda infinita da ordem...” (SKLIAR, 2019, p. 107), que movimenta uma falsa sensação de ordem, um conforto, nos impedindo de tocar a língua. É como se vivesse na língua naturalmente...

Nesse período já havia na turma crianças ditas com deficiências múltiplas, uma ou duas em uma turma de oito crianças, que participavam também da contação e produção de histórias, de modos outros. Ouviam se expressavam por gestos e, assim, mantínhamos uma relação, mas por vezes me inquietavam, nem sempre conseguia compreendê-las e, às vezes, ficava a dúvida se realmente conseguia me expressar. Fazia o uso de texturas, cheiros, sons, na busca de um gesto, algo em meio ao estranhamento. Nessa época, já nos faltavam as palavras... mas eram poucas crianças... isso me trazia conforto, pois a maioria se comunicava de modo igual ao meu: em português falado. Por que fui movimentada pela maioria? Por que o maior nos conforta? O maior tem a ver com uma aparente ordem, uma fuga da confusão que há entre nós e que tendemos a negar. O fato é que, quando a minoria se ampliou, a língua se deu enquanto dificuldade:

Língua poderá ser entendida em seu sentido restrito [idioma]. Mas também se lhe pode atribuir o sentido mais amplo de ser um conjunto cultural, englobando valores e significados... Falar a mesma língua é partilhar a cultura. Alguém que não fala minha língua, mas com quem compartilho ideias e modos de vida, poderá parecer menos estrangeiro do que um compatriota (SARAIVA, 2005, p. 54).

Foi como se as palavras nos traíssem, como se resistíssemos às palavras... Assim, fui movimentada a pensar na multiplicidade da língua como condição radical (babélica) da diferença que há entre nós, professora e crianças. Fui movimentada a escutar...

Agarrar-se ao próprio nome, ao nome que se tem, ao que nos faz permanecer juntos, é o ideal delirante daquele que não escuta. E escutar é perder o próprio nome, dispersar-se pela face da Terra, atender o outro como outro. Mas o que nos faz querer permanecer juntos não é só o nome próprio, mas também a língua própria e a cidade própria. O ideal delirante é também se agarrar à própria língua e a própria cidade. Por isso, escutar talvez exija também a disposição a perder a própria língua e a perder a própria cidade. Algo parecido, talvez, a isso que em outro contexto alguns babilônios chamaram de hospitalidade (LARROSA, 2014, l. 1165, p. i.).

Assim, penso: que escuta é essa que nos coloca em uma atitude babélica, de hospitalidade? Como se transforma esta escuta em paisagens? Em encontros? O ponto de semelhança, que era o idioma, já não mais nos confortava. Era como se eu me agarrasse a um próprio idioma para permanecer junto e, quando isso mudou, provocou-me um desconforto, fui desterritorializada e convidada a produzir outra

paisagem. Fui movimentada a habitar uma língua inapropriável, e essa inapropriabilidade não diz respeito a uma diferença entre uma língua própria e outras alheias, mas trata da sensação de estranheza de minha própria língua, como se esta não me pertencesse.

Tal desconforto se intensificou pela necessidade do isolamento físico, momento em que fui movimentada a experienciar um modo outro de ver, sentir e aprender, agora sem um encontro físico. Uma sensação de impotência se materializou, como se não houvesse possibilidade alguma de encontro se ele não fosse do jeito que eu conhecia. Mas, como arrancar desse desconforto não previsto, inantecipável, algo de potente, uma potência desconhecida? Pelbart (2019) diz que “isso só é possível no decorrer de uma travessia tumultuada, de impotência, fragilidade, vulnerabilidade, gagueira, ou ainda errância, crise, loucura, colapso, ou, como o diz lindamente o filósofo [Deleuze], de uma falta de jeito” (p. 25).

Para Deleuze e Parnet (1998), trata-se de:

Extrair na vida o que pode ser salvo, o que se salva sozinho de tanta potência e obstinação, extrair do acontecimento o que não deixa esgotar pela efetuação, extrair no devir, o que não se deixa fixar em um termo. Estranha ecologia: traçar uma linha, de escritura, de música ou pintura. São correrias agitadas pelo vento. Um pouco de ar passa” (p. 89).

Talvez tenha a ver com isso: na falta de jeito, extrair da vida o acontecimento, pensar no ar que passa, em meio às perdas de vidas, mudanças de rotinas, medos e angústias, intensificadas pelos gestos e descaso evidenciados nos atos e falas de autoridades do governo brasileiro, em que o cuidado com a vida não se faz presente, num movimento nitidamente contrário ao isolamento físico (medida recomendada pela Organização Mundial de Saúde).

Hoje, numa entrevista, ao ser indagado sobre o Brasil superar a China em relação ao número de mortos por COVID-19, o presidente respondeu: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?”. Tal resposta me paralisou por alguns segundos e, posteriormente, me vi diante de muitas perguntas: Como assim e daí? Vidas não importam? Não importam para quem? Quem morre? Ou, para alguns, quem deve morrer? Quem vem morrendo ao longo de nossa história? São perguntas que ecoam em meus pensamentos... me movimentando diante daquilo que tanto me incomoda! (Caderno de notas, 28 de abril de 2020).

A frase “e daí” já foi utilizada pelo presidente do Brasil em outros momentos¹⁵, porém, quando o faz num momento em que tantos estão fragilizados, por conta do número de falecimentos devido à pandemia, me levou a uma ausência de sensibilidade sem limites. Segundo Latour, em entrevista com Costa e Roque (2020), a fala do presidente evidencia características de exclusão e abandono da situação, sendo uma indiferença às regras, aos limites científicos, regulamentares, multinacionais, etc. De fato, se trata de um governo que deixa a todo momento a sensação de quem diz: Isso me é alheio! Isso não me diz respeito! Mas, o que expresso no caderno de notas nos permite pensar algo mais. Talvez não se trate de apenas uma insensibilidade presente na fala de um governante. Há algo a mais, que dá a ver toda uma prática de exclusão que não conseguimos superar desde a colonização brasileira:

[...] no Brasil, se a pandemia do século XXI, associada aos pandemônios, exibiu os rostos do ódio e da intolerância e seus usos como dispositivos de controle, não podemos deixar de registrar que o poço de horrores sem fundo exala seus miasmas de há muito em nossa história. Somos perpassados, cotidianamente, por enunciados de captura, de aniquilamento e de morte que asfixiam a nossa vivência e as vidas todas, não só as vidas humanas (FERNANDES; NÓBREGA, 2020, p. 13).

Vivemos num país desigual e o contexto pandêmico tende a evidenciar essa desigualdade ao seu extremo. Talvez, inclusive, seja uma ferramenta útil para aqueles que desejam manter essa história. Afinal, quem foram os aniquilados ao longo de nossa história? Desse modo, é importante direcionarmos o olhar para a população que foi escravizada após a invasão europeia, a partir da primeira metade do século XVI, sendo obrigada ao trabalho forçado e morta, muitas vezes, por rejeitar a fé cristã, propagada pelos colonizadores cristãos em nome do progresso e da civilização, além do extermínio das populações indígenas. Incluindo a essas populações mortas também provocadas pela contaminação de doenças para as quais seus corpos não possuíam anticorpos.

Pensando na atualidade, Telma Dias Fernandes e Elisa Nóbrega (2020) afirmam que, embora a exploração presente no processo de colonização do Brasil não tenha sido superada, não se trata “de uma linha reta e contínua, mas de uma permanente prática que atualiza os segregacionismos, as explorações e as políticas

¹⁵ Ver artigo “5 vezes em que Bolsonaro disse 'e daí?' sobre temas importantes”. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52478242>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

de morte e que amplia os horizontes das vidas matáveis” (FERNANDES; NÓBREGA, 2020, p. 13). Segundo as autoras, desse passado, que reverbera no nosso presente, não consta uma linearidade, mas uma apropriação de perspectivas colonizadoras que afirmam práticas excludentes que obviamente foram sendo reinventadas ao longo de nossa história. Há um discurso a favor da produção de políticas públicas que garantam saúde, educação, trabalho, respeito, segurança etc. Essas mesmas políticas promovem a exclusão de muitos a favor de poucos, mantendo práticas históricas, “que permitem, inclusive, as pandemias e epidemias, porque delas tira proveito em prol de uma economia em movimento constante, para fabricar ricos e pobres, vivíveis e matáveis” (FERNANDES; NÓBREGA, 2020, p. 15).

Samuel Lima (2020) é outro autor que nos remete ao contexto histórico, no texto intitulado “Você não é você quando está com fome”, que faz parte da coleção Pandemia Crítica, lançada pela n-1 edições. O autor fala de uma fome que, embora sempre lembrada, no que trata dos Direitos Humanos, grita, invade com seus ruídos na pandemia por COVID 19 no Brasil, tensionando, assim, seus entrelaçamentos, os fios que se fazem presente na nossa história, compondo uma paisagem antiga brasileira: fome e racismo.

A apatia apontada pelos povos coloniais tem na sua vocação brasileira a exibição de subsistência que não mata sua fome e adverso a isso, a mantém. [...] Pensar a fome nas relações de racismo é trazer a conjuntura onde existem corpos famintos causados pelos racistas, assim como existem os que buscam romperem com as lógicas culturais esfomeadas colonizadas. [...] A fome existe porque o racismo existe. Siamês e da pele escura é esse bebê, gerado no acasalamento incestuoso de outros dois irmãos siameses, o consumo e a escassez. [...] Crianças siamesas, fome e racismo são irmãos gêmeos com um perpetuado processo de crescimento que se mantém no desnutrido, no raquítico, num mundo onde todas as crianças já nascem sentido suas presenças inseparáveis. [...] O COVID 19 expôs para quem não quis e ainda não quer ver esse corpo gêmeo nascido da guerra biológica secular. Mais uma vez na história, a humanidade está em extinção, onde o antropocentrismo nega a biodiversidade em favor de toda essa antiga guerra, elaborada na escolha de quem irá ser o corpo do holocausto civil, feita por quem se compromete, de tempos em tempos, com o aumento da lista de abatidos da raça, étnicos, de gênero, classe, de quem não pode ser, ou deve ser faminto (LIMA, 2020, s. p).

Os corpos do holocausto civil, citado por Lima (2020), são corpos que ainda hoje são exterminados, corpos; são corpos que trazem a marca da pobreza e que, em sua maioria, compõem a população negra de nosso país, corpos que supostamente não fazem diferença dentro de uma lógica de perpetuação da exploração de um grupo de homens por outro, exploração esta normatizada por discursos e práticas que

negam nossas questões coloniais. A indiferença é histórica e não se restringe à fala de um governante em relação às mortes por COVID19. A fala não é apenas uma fala, são muitas falas que evidenciam toda a crueldade de um sistema marcado não só pela indiferença, mas pela exploração do outro. Não é acaso que a maioria dos mortos por COVID 19 façam parte da população que carrega essa marca histórica. A necessidade de isolamento físico só fez perceber o quanto que há de desigualdade no nosso país. Quem são os que não possuem acesso à internet? Quem são os que necessitam da escola para se alimentar? Para quantos o isolamento físico se tornou um privilégio, quando deveria ser um direito de todos à preservação da vida? Não por acaso se trata dos corpos que trazem as marcas de uma exploração perpetuada, ao qual Lima (2020) faz referência.

Mas é possível também produzir outras histórias, na busca pelo rompimento das lógicas culturais colonizadas, dar a ver singularidades. Pesquisar, escrever, dizer, ler, conversar como um modo de fissurar as lógicas colonizadas... Nesse sentido, tal contexto pandêmico nos convoca a inventar outras formas de pensar, tecer, produzir, viver. Extrair da vida o acontecimento implica um movimento que reconhece e afirma: isso não me é alheio! Isso me afeta! Eu não quero só lamentar. Assim, sou interpelada no exercício docente, na vida, ao tecer, pelo presente:

O planejamento ficou. O som ficou. A caneta ficou. A borracha ficou... e um diário. Como acharemos eles de novo? Serão os mesmos? Como terão suportado o abandono? O abandono os tornou outros? O silêncio os marcou? Até onde se singularizaram outros? Até onde a escola se torna outra sem caneta, som, planejamento, borracha e diário se (re)voltam outros? (Caderno de notas, 05 de maio de 2020).

Essas questões se enunciaram após o compartilhamento de uma escrita produzida no contexto pandêmico, já citada neste trabalho. Uma escrita dando a ver o último dia de encontro, anterior à pandemia, entre as crianças e eu no IBC. Fui interpelada por uma escrita da professora Anelice Ribetto com essas questões, que receberam espaço na composição do meu caderno de notas, não para serem respondidas, mas por me provocarem o pensamento e, talvez, assim problematizar algumas outras questões que não havia pensado antes, principalmente relacionadas ao fazer escola e às formas como nos colocamos nesse território. Um território até então marcado pelo espaço físico, trazendo em sua composição não só as singularidades, mas também os objetos que ali estão: diário, caneta, caderno etc.

Como pensar uma escola outra junto às singularidades e objetos que a compõem? Talvez pensando no que há de singularidade. Guattari e Rolnik (1999) falam em “processos de singularização” como:

[...] uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com os outros, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir um mundo no qual nos encontramos (p. 17).

Cada singularidade tem um potencial de ação, e pensar esses processos, no presente, implica a produção de novos sentidos pondo em questão os modos de relação que habitamos e nos habitam. Como criar uma experiência escola nesse contexto?

Penso que o estar juntos na escola (no momento presente) não pode ser entendido apenas como uma presença literal, física e material. Talvez pensar a escola como uma experiência rizomática, em que os pontos se conectam como o de um gramado brotando em lugares inesperados, produzindo-se, assim, uma rede de saberes. Talvez seja essa uma das principais questões atuais da educação: afirmar a escola como rizoma, a escola como uma experiência que, embora regulada, pode ser criada a partir de um ponto qualquer, pelo meio, tecida e destecida: cartografa.

2 UMA PROPOSTA

Que acha de suportar a desestabilização provocada pela confusão, pela desordem, pelo estranhamento... cartografando, tecendo mapas? Mapas que nos convidam a passear por (des)conhecidas paisagens... (Caderno de notas, 13 de maio de 2020).

2.1 Entre tramas e urdiduras: linhas de composição

Figura 5 – Linhas de composição

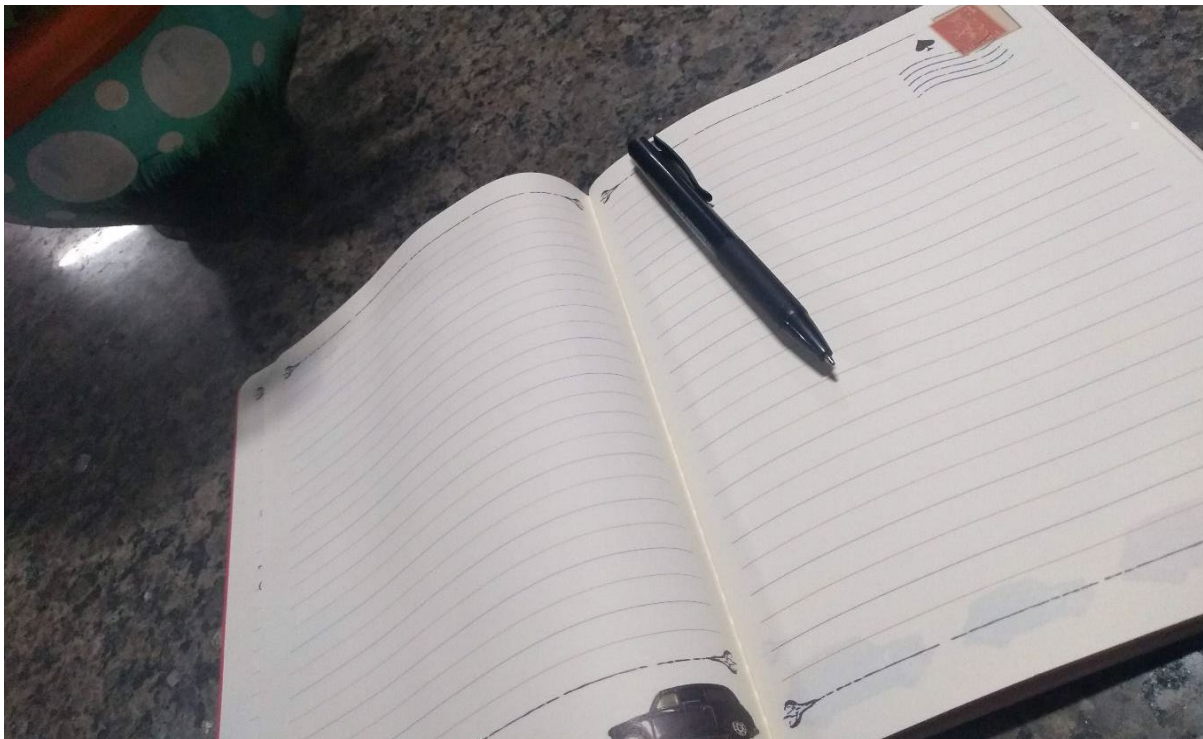


Fonte: A autora, 2020.

Sobre um livro aberto, um fragmento de tecido; ao fundo, novelos de linhas e por entre livros e cadernos. O tecido tem fios coloridos, entrelaçados que passam por cima, por baixo, dão nó. Em algumas partes, suas linhas estão juntas a ponto de não se deixar ver sua cala; em outras, a cala se abre dando a aparência de uma rede. Ao olhar por entre a cala deste fragmento tecido, me pergunto: São letras ou linhas? Talvez letras que se fazem linhas e linhas que se fazem letras. São fragmentos de tecidos, leituras, conversas,

encontros que me movimentam a experimentar modos de tramar. (Cadernos de notas, 20 de outubro de 2020).

Figura 6 – Entre linhas urdidadas tramas por vir



Fonte: A autora, 2020.

Na mesa, um papel amarelado com linhas retas horizontais e vazias, ainda não preenchidas pelas tramas de uma escrita. Ando em busca de palavras para tramar o que sinto. Aprendi, sentindo, que a palavra por vezes se demora diante dessa folha em branco. O que está na mesa não se trata apenas de um papel em branco e uma caneta. Há ali um gesto de interrupção, algo que espera, que se passa e espera e que talvez afirme o meu desejo pelo ato de escrever. Trata-se de um gesto de interrupção entre o meu pensamento e a escrita, uma suspensão, uma parada que permite um movimento posterior que é a escrita. Mas a escrita não é esse entre, essa interrupção. Ela é outra coisa qualquer. Talvez seja um resto disso que me passou, um resto do gesto de interrupção: aquilo que ficou do que passou anteriormente. São os restos, as sobras que preenchem o vazio de um papel, afirmando o desejo que tenho pela escrita. Restos de pensamento que se fazem linhas ao serem tramados no entre de uma escrita. (Caderno de notas, 12 de outubro de 2020).

2.1.1 Cartografando: um modo de ser (pesquisar) babélico

Tenho pensado no modo como venho tecendo. Há 18 meses, quando me lancei a essa experiência como tecelã, logo pensei num modo de fazer que comportasse o tecer. Fui me achegando ao que penso hoje como um rizoma. Assim, fui tecendo... continuo tecendo e, no processo, uma escrita, encontros

com crianças... uma pesquisa. Nesta tecitura, às vezes, sinto como se precisasse passar a linha por uma cala muito estreita, uma abertura que por vezes me parece até inexistente. Posso desviar a linha, passar por cima ou por baixo, ir para outros lados, mas não, esses caminhos já me são conhecidos! Eu insisto em passar a linha no entre. Mas de que modo? Será que falo de um método? (Caderno de anotações, 03 de dezembro de 2020).

Na tecitura dos encontros com as crianças, venho pensando no caminho, no como fazer, de que modo... como passar as linhas? Coloco-me atenta aos movimentos, tentando me desviar dos caminhos já definidos *a priori*, estes não fazem parte das minhas escolhas, mas não se isolam da composição do tecido. Estão ali produzindo pensamento: às vezes um nó... Pensar a composição deste tecido em rizoma e falar de método me produziu um nó que, por um tempo, ficou ali dificultando a passagem da linha, no entre estreito da cala. Esse nó talvez expresse uma marca deixada pelo modo como a questão do método na pesquisa e na produção do conhecimento tem se configurado ao longo da história.

A questão do método, segundo Najmanovich (2003), está historicamente ligada à produção de conhecimentos cientificamente legitimados: “o método foi o aríete com que a nova mentalidade burguesa golpeou as portas da cidadela medieval” (p. 35), afirmando ainda que foi pelo seu feitiço e não pelo seu mérito que se construiu todo um modo científico de legitimação do conhecimento. A autora se apoia em Descartes para explicar a ruptura da ordem medieval para uma lógica cartesiana, sem descartar o caráter inovador do movimento pensante de Descartes, no sentido de estabelecimento de uma nova forma de conceber o mundo, produzindo e julgando o conhecimento. Porém, nos permite problematizar a questão do método colocado por Descartes, principalmente em “O discurso do método” e proposto por todo um grupo de pensadores que o sucederam, como recurso que levou a uma nova racionalidade moderna, nomeada como racionalidade pura. Os pensadores medievais já tinham uma experiência com o pensamento racional, porém ligado às suas histórias, práticas e todo um sistema de percepção do mundo, enquanto Descartes propôs a criação de um caminho mais exato, para se chegar ao conhecimento enquanto verdade científica:

Descartes pretendeu criar um caminho que permitisse chegar ao conhecimento sem tropeçar no erro, nem se perder na confusão, sem sujar-se na lama da perplexidade, nem andar às cegas na bruma do sem sentido, descartando todo o legado cultural de que se tinha nutrido para recorrer unicamente a uma faculdade não contaminada por preconceito algum: a razão (NAJMANOVICH, 2003, p. 30).

Nota-se todo um movimento de fuga da confusão, do erro, da desordem, que vai ao encontro ao modo como o mito babélico age em nós, ou seja, há um movimento antibabélico no discurso do método, de busca por um caminho ideal, como se a condição babélica tivesse de ser algo a ser resolvido. Na questão do método, defendida pela lógica cartesiana, está implicada a não afirmação da condição babélica, pelo estabelecimento de um caminho seguro, que leve a um discurso de verdade, sem passar pela confusão da desordem e errâncias da vida. Para Najmanovich (2003), trata-se da ilusão de que, uma vez alcançada uma meta, podemos inventar um caminho único em linha reta, uma fórmula, que una o princípio e o fim, desconsiderando-se toda uma rede de linhas entrelaçada no processo. “Os seguidores do método costumam pretender que o caminho [método] preexiste à própria Terra” (NAJMANOVICH, 2003, p. 29), sendo essencial antepor o método à própria investigação. Porém, o próprio Descartes, segundo a autora, em “O discurso do método”, produziu suas regras a posteriori “depois dos ensaios científicos dos quais se constituiu o prefácio e não ao contrário, como é de esperar” (NAJMANOVICH, 2003, p. 29). Assim que a questão do método foi afirmada pelo discurso moderno, junto a toda uma lógica vertical de produção de conhecimento.

Por isso, até hoje, quando se fala em conhecimento, tendemos a considerar como verdade apenas aquilo que é provado pela lógica da razão, desconsiderando-se as experiências que partem do campo sensível, das sensações: da vida. Isso acontece pois o conhecimento, assim como a questão do método como caminho para se chegar a esse conhecimento, foi sendo construído ao longo da história na busca pela verdade, gerando, assim, um saber estruturado como uma árvore, um saber hierarquizado em um único tronco (GALLO, 2017). Trata-se de um conhecimento que segue uma ordem vertical, como uma árvore, com galhos rígidos e visíveis. Essa forma de conceber o conhecimento e pensar o método, afirma o binarismo, pois classifica o que pode ser considerado conhecimento ou não, o certo e o errado, o legítimo e ilegítimo. E pensar o método vinculado a ela significa abrir mão do sensível, das imprevisibilidades, das incertezas, da criação, que compõem um emaranhado de linhas e textura possíveis na arte de tecer.

[...] o preço que temos que pagar para isso inclui a renunciar à ilusão de um saber garantido e absoluto. Essa não é uma tarefa simples, pelo contrário, requer a aceitação, de uma finitude, de nossa limitação, da incompletude radical de todo o conhecer. Não obstante, essa é a única forma de abrir as portas à invenção, à imaginação, ao destino e à diferença. Em contrapartida,

pelo espaço assim regenerado, poderá entrar o erro, mas, em caso contrário, não teremos nada mais do que a repetição do mesmo, já dado (NAJMANOVICH, 2003, p. 34).

Esse sentido de renúncia do método, em sua forma tradicional, implica-se num assumir-se babélico, afirmando as incertezas, as imprevisibilidades do estar juntos na diferença como possibilidade de experiência. Uma experiência “concebida como uma metamorfose, uma transformação na relação com as coisas, com os outros, consigo mesmo, com a verdade” (PELBART, 2013, p. 45). O que não significa a renúncia do uso de instrumentos no processo, mas que não seja um instrumento universalizado, para ser aplicado de modo funcional, mas sim processos produzidos ao longo do caminho, operando no rizoma, na tentativa de fazer ver o que não era visto, ou fazer ver de um outro modo aquilo que era visto de um mesmo jeito, junto ao desejo de produzir desterritorializações, que movimentam o pensar no campo do sensível, dos afetos, dos acontecimentos. Talvez não seja uma tarefa simples pelo motivo de não ser aplicada e sim vivida, sentida, e estar relacionada com a criação, com a singularidade, com o acontecimento, com os efeitos.

Como chove! Logo hoje nosso primeiro encontro! Ficamos pensando enquanto equipe de professoras numa forma de reorganizar nossas atividades escolares. Foram quatro meses de reuniões online que suscitaram na suspensão do ano letivo, isso significa que todas as atividades e encontros remotos não irão contar como carga horária para o ano letivo. Mesmo com o ano suspenso, ficamos a pensar algo que permitisse o nosso encontro e que nomeamos como atividades de acolhimento. Mas um acolhimento agora em agosto? Sim, precisamos acolher e foi assim. Mas agora a chuva atrapalha nosso encontro. A luz caiu e a internet também. Consegui num cantinho do lado de fora da casa uma conexão pelo celular. Foi uma confusão de vozes juntadas ao barulho da chuva que caía, consegui ouvir alguns, visualizei rapidamente outros, pois o celular não permitia ver a todos; senti-me limitada! Mas junto com a chuva, a luz e a internet, caiu também a bateria do meu celular, nem deu para saber se a chuva caía para eles também! Fiquei ali a olhar a chuva caindo, olhando a paisagem de(formada) através da água. (Caderno de notas, 20 de agosto de 2020).

Num momento em que a maioria das redes de ensino já tinham retornado ao ano letivo de modo remoto, nós estávamos pensando em como seria esse outro modo de ensino com nossos estudantes. Por isso, decidimos pela suspensão do ano letivo, até que encontrássemos uma forma de garantir que todos os estudantes tivessem acesso ao modo remoto de ensino, porém não deixamos de nos encontrar. Havia ali um movimento, um desejo pelo encontro com as crianças. Nesse primeiro encontro remoto, fiquei feliz por saber que todos estavam bem, mas, ao mesmo tempo, senti

uma sensação de impotência ao ficar sem o contato, e pela estranheza de vê-los por meio de uma tela, com o campo visual restrito, em relação ao que estava acostumada, tive a sensação de limitação. Perguntei-me que acolhimento seria este, mas logo depois, ao perder a chamada, direcionei o meu olhar para a água.

O que a água faz no olhar? Ela torce e destorce o que vejo? Deforma e dá outra forma? Perguntas que me vieram hoje. Sinto-me com sede de água no olhar! (Caderno de notas, 22 de março de 2021)

Como quem tem água no olhar, que penso a respeito da palavra “limitado” e como esta sensação também está entrelaçada ao discurso médico majoritário, como se eu necessitasse do sentido visão (me refiro ao enxergar com os olhos) para ter a certeza de que estávamos juntos. Mas as crianças não faziam uso do sentido visão nos encontros físicos para me ver. E as crianças, como me viam naquele momento? Se, no encontro físico, me viam pelo cheiro, pelo tom da minha voz, pelo toque de minha mão, perguntei-me: e agora? Talvez só tenha ficado o tom de minha voz, não sei. Assim fui percebendo que o que em mim causou estranheza, talvez não tenha afetado as crianças do mesmo modo. Pelo fato de enxergar com os olhos, coloquei isso como fator determinante que afirmava nosso estar juntos e, quando me percebi em uma situação diferente, em que não conseguia enxergar como de costume, me senti limitada, problematizando notei que talvez o meu olhar que estivesse limitado, precisei de água no olhar.

O movimento de problematizar o olhar expressa uma abertura: talvez um modo de ser que permite a criação de um novo, que não se traduz nas formas legitimadas do fazer, mas sim como algo que emerge dos encontros, da experimentação e da criatividade. A criação está relacionada a um olhar voltado aos detalhes que acontecem no processo em seu momento presente, uma sensibilidade aos acontecimentos. Isso implica um exercício cartográfico, um modo de ver, sentir, se colocar e ser na pesquisa, na vida. Nesse tecer... uma possibilidade de deslocar daquilo que já está dado. Para isso é necessário um movimento, uma chuva, uma água no olhar:

Antoine Doinel, um adolescente que jogava futebol num centro de detenção para crianças ditas delinquentes, de repente sai correndo. Passando por debaixo de uma cerca de arame, segue correndo, faz seu caminho que desagua no mar onde brinca com a água. Foi assim o final do filme que hoje assisti: “Os incompreendidos”. Doinel fugiu, não porque saiu correndo ou

mesmo pulou a cerca, mas talvez porque saiu de seu caminho costumeiro... traçou um outro caminho e desaguou com ele no mar. Um filme de 1959 que muito me faz pensar [...] (Caderno de notas, 16 de março de 2021).

O movimento do personagem Antoine Doniel no filme “Os incompreendidos”, de François Truffaut (1959), agenciado a algumas leituras que tenho feito, fez-me pensar que talvez a fuga de Doinel não esteja em sua ação de burlar ou renunciar às regras daquele espaço, mas quiçá em sair do que lhe era de costume, o que Deligny (2018) chamou de linhas costumeiras. Doniel, no filme, se desvia no trajeto costumeiro. Por algum motivo não aparente, ele escapa; movido por um desejo que não sabemos, ele traça - pensando com Deligny (2018) - uma linha de errância; coloca água no olhar.

Deligny (2018) se dedicou a traçar, mapear e pensar as linhas produzidas por crianças autistas em seus deslocamentos, nomeando como linhas costumeiras as que acompanham o cotidiano das crianças, linhas traçadas geralmente pelos adultos e linhas de errância como aquelas em que é possível perceber um desvio das linhas costumeiras, linhas traçadas por cada criança.

Então, trata-se de traçar os trajetos das crianças autistas, dos adultos, em diferentes cores e modos: o trajeto dos autistas às vezes nanquim, com todos os seus desvios sutis, giros, escapadas, recorrências. Com outros meios e cores, o trajeto dito costumeiro, feito pelos adultos que os acompanham, e do qual as crianças desviam amiúde. Deleuze e Guattari diriam: linha dura para o trajeto costumeiro, linha flexível para o trajeto errático, e linha de fuga para os desvios e escapadas – tudo isso grosso modo. Mas, afinal, para que traçar tais linhas, fazer tais mapas? (...) é uma maneira de evitar o excesso de compreensão que tornaria invisível a existência do autista, e também aliviar o adulto desse desafio, sobretudo para aquele operário, por exemplo, que vem da fábrica de caminhos e “não sabe” o que é autismo – não é “especialista”, e é isto que salva (...) Em vez de querer compreender, e eventualmente significar, interpretar, cabe traçar, cartografar, diria Guattari, seguir o curso das coisas, como se diz, seguir o curso de um rio, e não fixar-se nas supostas intenções, sempre projetadas, pressupostas... (PELBART, 2016, p. 307).

Nas palavras de Pelbart, o pensamento de Deleuze e Guattari se encontra na prática de Deligny. Ambos os autores nos permitem pensar para além da compreensão, da significação, da interpretação, nos deslocando para o pensar de um processo que não se fixa em intenções prévias, mas segue o curso das coisas. É possível encontrar em Deleuze e Guattari algumas referências ao trabalho de Deligny, porém o que me move aqui é o modo como o pensamento dos referidos autores nos permite pensar o processo da pesquisa, desta pesquisa tecida no encontro, em que o

cartografar afirma um modo de ser, um modo como nos colocamos no mundo: em rede, em rizoma, para dar a ver modos de existências outros.

Para Deleuze e Guattari, o rizoma se diferencia do princípio de reprodução e decalque encontrados no modelo estrutural de produção de conhecimento, portanto não se fixa em supostas intenções.

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa e não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele constrói. [...] Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Mapear é cartografar... E cartografando se pode dar a ver as linhas de um rizoma e seus processos de produção. Rizoma que muito se aproxima do que Deligny chama de rede. No pensamento de Deligny (2018), poder-se-ia dizer que os trajetos mapeados “têm uma rede, constituem a rede, fazem-se em rede” (DELIGNY, 2018, p. 25). São trajetos que se compõem em rede.

A rede é um modo de ser. [...] Basta um nada, uma simples passagem do masculino para o feminino, para que o modo se torne moda; a palavra permanece a mesma, e a coisa evocada já não é a mesma coisa. Ao sabor da existência, portanto, a rede me aguarda em todas as curvas. Nesses dias tenho me perguntado se esse projeto não é um pretexto, sendo o projeto verídico a rede em si, que é um modo de ser (p. 15).

Todo ver de Deligny (2018) se faz sob a concepção da rede como modo de vida. Um conceito extraído das aranhas, as quais, segundo o autor, nos interessam muito, pelo seu tecer sem finalidade, pondo em dúvida que a finalidade do tecer da aranha seja agarrar a mosca, quando pergunta: - “Mas será possível que a aranha tem o projeto de tecer sua teia?” (p. 16) – e ele mesmo responde: - “Não creio. Melhor dizer que a teia tem o projeto de ser tecida” (p. 16). Ser tecida, principalmente, pela própria teia que é a rede. Na presença de uma finalidade é que está o risco do modo de ser se tornar moda, nos permitindo pensar que a rede não se trata de um fazer com finalidade, um fazer para, pois, “(...) é desprovida de todo *para*, todo excesso de *para* reduz a rede a farrapos no exato momento em que a sobrecarga do projeto é nela depositada” (p. 25). Nesse sentido, quando o projeto se torna a razão de ser da rede, a rede, por sua vez, morre.

Nas palavras de Pelbart (2016), o “folclore reza que a ideia de rizoma se inspirou, em parte, na prática de Deligny. É bem provável” (p. 328). Se certo ou não, o que fica são os efeitos desse encontro, que me permite outorgar outro sentido a isso que chamam de método. Se pensarmos a partir de uma perspectiva em rede ou rizoma, o método deixa de ser um caminho dado de antemão para se tornar um caminho traçado no processo, um caminho que permita acompanhar os movimentos, um caminho que dá a ver o que nos acontece no passar das linhas. Seja na rede de Deligny ou no rizoma de Deleuze e Guattari, ambos insistem na criação de uma vida comum que permita qualquer modo de existência.

Sentindo o traçar das linhas, me coloco a mapear. Cartografando, traçando as linhas. A cartografia diz respeito a uma geografia não estática das paisagens, um mapeamento das paisagens em movimento. Assim, a cartografia é afirmada como uma atitude na pesquisa, na vida, nos encontros, um modo de ser em “rizomas” como nos propõe Deleuze (2011), que não limita nem nos direciona a uma verdade pautada na cópia ou na reprodução. Trata-se da tessitura de um mapa relacional, uma geografia política da vida, em que estamos envolvidos sempre por linhas em movimento. Uma vida que não se separa da pesquisa. Assim, o movimento cartográfico vai permitindo sentir as linhas que me atravessam, traçando um mapa relacional, na medida em que as linhas se fazem acontecimento e sou movimentada a tramar. Na composição de linhas, vou sentindo, cartografando o que cada linha me proporciona do ponto de vista da experiência, do acontecimento, no experimentar suas texturas. Esse modo de fazer rizomático nos permite uma desterritorialização do método, pensado, há anos, como um modelo universalizado de um determinado modo de fazer.

Um rizoma não começa e 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 desenraificar o verbo ser. Para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábua rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção de viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

O rizoma afirma o processo, o acontecimento, o meio. O verbo ser aqui perde seu sentido vertical de imposição dado pelo pensamento cartesiano e ganha, em sua forma horizontal, uma multiplicidade de possibilidades. Acredito que, se pensarmos o

verbo ser, assim como o substantivo método no contexto rizomático, acrescentaremos ao verbo e ao substantivo uma multiplicidade de fazeres, de modos de ver, sentir e aprender. Nesse contexto entendo e me ponho a tecer paisagens outras, afirmativas de um modo de ser (pesquisar) rizomático: cartografando.

2.1.2 Tramas rizomáticas

É no ser, na teia da vida que extraímos o que há de singular. É nesse tecer que sou chamada a dizer algo. Mas de que lugar? De onde digo? Quando me tornei, se é que me tornei, uma agente da ordem? As linhas duras estão em nós. Como faço para me livrar delas? É possível me livrar? Se não é possível, como faço para visualizá-las e saber quando e como agem em mim? Linhas são forças e quando me coloco a tecer, eu estou lidando com essas forças, e no registro dessas forças não existe moral. (Caderno de anotações, 21 de dezembro de 2020).

Nessa teia da vida sou movida a desejar... Aprendi com Deleuze e Guattari (2011) que, quando um rizoma se fecha numa arborificação, nada mais de desejo nos passa, “porque é sempre por rizoma que o desejo se move e se produz ... o rizoma opera sobre o desejo e por impulsões exteriores e produtivas” (p. 32). Assim, o desejo de dar a ver os modos babélicos de ver, sentir e aprender se produz na conversa com crianças do IBC. Nesse território rizomático, muitas linhas se entrelaçam; são tramas rizomáticas que movimentam meu desejo, permitindo-me problematizar as texturas que vou sentindo no movimento. Sentir, nesse caso, é um gesto que se faz necessário. É sentindo que vou tecendo e, se me pergunto quando me tornei uma agente da ordem, logo me soa algo forte de se perguntar..., mas, se o faço, é porque sinto. Sinto a força das linhas em mim. Linhas de diversas texturas, por vezes rígidas, as quais, segundo Deleuze e Parnet, “mesmo se tivéssemos o poder de fazê-la explodir, poderíamos conseguir isso sem nos destruir, de tanto que ela faz parte das condições de vida, inclusive de nosso organismo e de nossa própria razão?” (1998, p. 160).

Quando sou capaz de sentir, o tecido vai ganhando outras texturas, as perguntas vão ganhando outras formas, pois “as precauções a serem tomadas para amolecê-la, suspendê-la, desviá-la, miná-la, testemunham um longo trabalho que não se faz apenas contra o Estado e os poderes, mas diretamente sobre si” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 160). Então me vem uma outra questão: o que eu faço com isso?

O que eu faço com isso? - Eis uma pergunta que tem me acompanhado na teia viva da vida no tecer desta pesquisa, ao ver, sentir e aprender movimentada pelo encontro com as crianças, no território IBC. A pergunta “o que eu faço com isso?” talvez me movimente a dar a ver as linhas de composição desse espaço, nomeado IBC..., aquelas possíveis de serem ditas, pois foram sentidas e, de algum modo, se entrelaçam para dar texturas a esse tecido que se faz tese. No entanto, para sentir é preciso entrar, entrar como se entra num rizoma:

Se é verdade que o mapa ou o rizoma tem essencialmente entradas múltiplas, consideramos que se pode entrar nelas pelo caminho dos decalques ou pela via das árvores-raízes, observando as precauções necessárias (renunciando também aí a um dualismo maniqueísta). Por exemplo, seremos seguidamente obrigados a cair em impasses, a passar por poderes significantes e afetos subjetivos, a nos apoiar em formações edipianas, paranoicas ou ainda piores, assim como sobre territorialidades endurecidas que tornam possíveis outras operações transformacionais. Pode ser até que a Psicanálise sirva, não obstante ela, de ponto de apoio. Em outros casos, ao contrário, nos apoiaremos diretamente em uma linha de fuga que permita explodir os extratos, romper as raízes e operar novas conexões (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33).

Como quem entra num rizoma pelas suas múltiplas entradas, entrei no território IBC e venho sentindo, desde então, suas linhas de composição, atentando-me ao fato de haver, dentro de um rizoma, estruturas de árvores-raízes, territórios endurecidos, mas em que podem existir agenciamentos que rompem, para dali recomeçar a brotar novamente em rizoma. Foi pensando no rizoma que me encontrei com as tramas experimentais, movimentada a habitar esse espaço do IBC como professora tecelã, aberta a ver, sentir e aprender suas texturas... as quais, por vezes, se misturam com cheiros, sons, gestos e produzem sentidos, ainda não experimentados. Pelos corredores, sinto cheiro de hospital, mas sei que estou em uma escola. Ouço sons de crianças brincando... o chão que me parece firme, mas às vezes se torna macio, ajudando-me na localização (antes achava só ser possível enxergando com os olhos). Aprendi a sentir experimentando o IBC de modo singular; às vezes perdida... nesse espaço habitado por uma multiplicidade de singularidades.

Hoje fiquei meio que perdida na imensidão do IBC. Perdida não só em seu espaço físico. Mas me refiro, também, aos modos como esse espaço é habitado por uma multiplicidade de singularidades. São bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Alguns como estudantes, professores, médicos, pacientes, cuidadores, auxiliares... São tantos, uma imensidão... cada um com sua história produzindo um território múltiplo IBC,

de modo singular. Isto é uma multiplicidade de singularidades! (Caderno de notas, 17 de outubro de 2016).

Foi assim que cheguei ao IBC e fui habitando, tramando, urdindo, tecendo, sentido e produzindo texturas. Paisagens. Trata-se de uma instituição com múltiplas entradas, não só em seu espaço físico, que permitem várias possibilidades para se chegar a um determinado lugar, e na sua organização, que se configura em departamentos¹⁶, conectados em sua composição: Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE), Departamento de Estudo e Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR), Departamento de Planejamento e Administração (DPA), Departamento Técnico-Especializado (DTE) e o Departamento de Educação (DED), onde funciona a escola do IBC. Pelo entre dos departamentos, existem pessoas que habitam e transitam, produzindo esses espaços. Cada departamento se faz pelas singularidades que ali estão, como uma rede, um tecido que se trama pela conexão de suas linhas.

Ao habitar o território IBC, fiquei um pouco perdida, pois pensava, antes de fazer parte desse espaço, que o mesmo fosse uma escola que oferecesse, além da educação, outros serviços, mas logo percebi que não. Trata-se de vários departamentos, os quais, interligados, formam o IBC. Pensando de modo horizontal, como em um rizoma, percebi que o Departamento de Educação compõe uma das texturas dessa instituição, tratando-se de um território de singularidades, de produções, de discursos; um espaço heterogêneo, composto por linhas de diferentes texturas. Linhas endurecidas e outras maleáveis, que estão ali emaranhadas; algumas invisíveis, outras visíveis.

Nesse sentido, posso dizer que entrei no IBC pelo Departamento de Educação, mais especificamente pelo setor da Educação Infantil, espaço onde me vejo em processo contínuo de desterritorialização, movimentada pelo encontro com crianças ditas com deficiências múltiplas. E, na tentativa de fazer fugir, vou dando a ver as linhas, aquelas que consigo visualizar. Nesse movimento, às vezes visualizo o invisível, isto é, aquilo que não visualizava anteriormente. Vejo-me tecendo outras paisagens, para além das que me estão dadas.

¹⁶ No link a seguir é possível obter informações sobre cada departamento: <<http://www.ibc.gov.br/departamentos>>.

Entrei! Como? Fiz uma prova..., obtive uma pontuação e fui classificada. Entrei! Sou uma professora dita normal. Assim me classificam, pois existem professores ditos com deficiência. Tenho pensado sobre isso. Isso está posto, mas haveria outro critério? Penso nos estudantes que, para entrar, precisam ser pessoas diagnosticadas com deficiência visual. Trata-se de uma instituição especializada. Mas lá funciona uma escola. Estou nessa escola... precisa a educação desse critério? Que importa ser eu dita normal e as crianças com deficiência múltipla para nos encontrarmos? (Caderno de notas, 03 de novembro de 2016).

Por se tratar de uma instituição especializada, há um critério de entrada que segue uma lógica categorizante e classificatória de ingresso. No caso, para os estudantes se faz necessário um diagnóstico médico que os categorize como deficientes visuais. Para os professores, é necessário realizar uma prova de conhecimentos que os classifiquem aptos para exercerem sua função. Ambos são critérios que dão a ver o funcionamento de todo um sistema social, pautado em critérios de classificação, categorização, nomeação etc. Digo todo um sistema social, pois não se trata de algo específico do IBC, mas algo que foi produzido ao longo da história, interferindo no modo como olhamos as singularidades e, igualmente, nos nossos modos de pensar, agir e se organizar. Tal modo está entrelaçado à forma como a medicina se institucionalizou, a ponto de “tornar-se raiz constituinte de todas as ciências do homem” (MOYSÉS, 2001, p. 142).

Não cabe aqui fazer uma crítica ao olhar médico, até mesmo porque não estaria produzindo tecido, mas o que pretendo é dar a ver sua textura, propondo uma desterritorialização, um deslocamento, a fim de trazer o olhar médico para a horizontalidade do rizoma. Isso implica em desterritorializar esse saber da hierarquia de sua majoritariedade, reterritorializando-o rizomaticamente como um saber interligado a outros saberes, de modo horizontal: um modo de olhar entre outros olhares. Nesse sentido, o olhar médico compõe as texturas desse tecido, talvez como uma linha dura de composição, mas que faz parte do tecido e é preciso ser dita.

Segundo Moysés (2001), a medicina se configurou enquanto saber majoritário, ao longo da história, afirmando-se na finitude do homem, visando o entendimento das doenças. Esse entendimento da doença se dá por inspiração na botânica, considerando seu caráter classificatório, obedecendo a uma lógica por divisões e semelhanças. Para nomear as doenças foi preciso classificar, categorizar e reconhecer para posteriormente localizá-la no corpo, como nos aponta Foucault (1980): “antes de ser tomada na espessura do corpo, a doença recebe uma organização hierarquizada em famílias, gêneros e espécies” (p. 2). Desse modo, as

doenças foram sendo classificadas pelo seu grau de semelhanças. Nesse processo, médicos e doentes são estranhos; o corpo é apenas o espaço de manifestação da doença em sua essência.

Seguindo esse movimento, a medicina foi ganhando também um espaço social. Quando a doença se expandiu em sua forma epidêmica, passou-se a considerar também a percepção das constituições que favorecem a epidemia. “A doença individual, esporádica de doença essencial, transforma-se em epidemia infralimiar, que depende das constituições para ultrapassar o limiar e ser visível como epidemia” (MOYSÉS, 2001, p. 148), necessitando-se, assim, de uma organização política e social, viabilizada num plano de Estado. Dessa maneira, o olhar médico adentra em todo o espaço social, tendo como princípio também a saúde como controle da doença, colocando como objeto de estudo o conhecimento “sobre o homem saudável, que engloba *olhar o homem não doente e definir o homem modelo*” (MOYSÉS, 2001, p. 152).

[...] a medicina passa a abarcar toda a vida do ser humano, na doença e na saúde; portanto, todas as relações do homem com a natureza ou com o outro são tomadas por objeto próprio à medicina. Esse movimento, segundo Guilhaon de Albuquerque (1978), é que irá permitir à instituição medicina seu papel normatizador de todas as relações do homem, de sua vida inteira. Ao definir como objeto o par de oposições saúde/doença, a medicina passa a transitar de um polo a outro do par, sem qualquer tipo de constrangimento, um movimento plenamente aceito e endossado pela sociedade. A crítica que se faz na atualidade sobre o caráter essencialmente normativo da instituição medicina só pode ser mais bem aprendida pela identificação das raízes históricas que possibilitam essa forma de entender e de atuar sobre o mundo (MOYSÉS, 2001, p. 152).

E abarcando a vida, a medicina é colocada como ciência raiz para todos os outros saberes, influenciando significativamente nos modos como olhamos o mundo, como agimos, como pensamos e como olhamos também o outro... a partir da falta, tendo como referência o corpo padrão, seguindo a lógica do binarismo certo/errado, normal/anormal. E a escola, como instituição socialmente reconhecida, não deixa de carregar essa marca do saber médico. Isso é notável no modo de organização das escolas e se dá a ver nas formas como são montadas as turmas (em grupos por idades; às vezes por nível de conhecimento dos estudantes), nas avaliações (sejam estas com caráter pontual (notas) ou mesmo descritivo (relatórios)) e permite perceber que se trata de uma marca que não está restrita apenas a um critério de ingresso em uma instituição especializada, no caso o IBC.

A medicina só se configura como saber universal se colocada na perspectiva do conhecimento hierarquizado verticalmente, como uma árvore, do qual me desterritorializo ao escolher produzir um tecido. Saio dessa paisagem e me coloco a pensar rizomaticamente... No rizoma, o saber médico não perde sua validade, mas se junta a uma rede de saberes que se interligam horizontalmente; portanto, não podem ser universalizados nem servem de base ou sustento para qualquer outro saber.

Essa contextualização se fez necessária justamente porque não há, neste tecer, uma oposição ao saber médico... nem poderia, tratando-se de rizoma e de suas linhas de composição. Portanto, aqui não me proponho a fazer um estudo sobre os critérios de ingresso no IBC, mas pensar os saberes que compõem esse território como linhas de força, dando a ver as desterritorializações possíveis de serem sentidas, no encontro entre singularidades. As linhas duras sempre nos atravessam e, às vezes, se fazem necessárias, dependendo do contexto. Por exemplo, quando falamos em legislação. Serve como garantia de um direito negado. A questão está na pergunta que recoloco aqui: o que fazemos com isso?

Talvez seja o saber médico hierarquizado uma linha dura de extrema importância neste tecido, pois é com ela que me afeto quando me encontro com crianças ditas com deficiências múltiplas. É a partir dela que me problematizo enquanto professora dita normal. É nessa linha que o desejo de dar a ver modos (babélicos) de ver, sentir e aprender conversando com crianças do IBC brota e se faz paisagem outra.

Ele, no primeiro dia de aula, chegou dizendo “Oi, oi, oi”... – repetindo-se por diversas vezes. Tentei pegar na sua mão, o que o deixou profundamente irritado. Pensei logo: “sou, até então, uma estranha para ele!” Então, fui tentando uma aproximação pelo “oi” mesmo. Chamei-o e fomos caminhando até a sala, o que dizíamos era “Oi, oi e oi”. Mas, ao chegar na sala, veio uma outra palavra: jacaré. Ele dizia firme como se estivesse fazendo um chamado: “Jacaré!” Eu imediatamente visualizei um lagarto de borracha na sala e pensei que talvez poderia me aproximar, apresentando este lagarto para que pudesse sentir seus contornos e texturas, já que imaginei que gostava de bichos. Eu disse: “Vem, me dê sua mão! Vou te mostrar um bichinho parecido com um jacaré.” Ele deu um sorriso e permitiu que eu pegasse em sua mão. Para mim, tal gesto já era um sinal de aproximação. Pensei mil coisas, até um projeto que envolvesse os bichos, se de fato percebesse como um desejo comum da turma. Eu dizia: ‘O jacaré é um bicho’. Ele ria e gritava meio que zangado: “No, no!”. Parecia um não, mas eu não tinha certeza. Pensava: “Se está zangado, por que ri?”. Fiquei curiosa com seu gesto e comentei com sua mãe, na saída, que ele disse a palavra jacaré praticamente a aula inteira, ao que ela sorriu e logo me informou ser “Jacaré” o apelido do seu irmão mais velho. Sem palavras fiquei e estou aqui a pensar [...] (Caderno de notas, 18 de março de 2019).

O que expresso no caderno de notas é aquilo que se passou na escola, em nosso encontro, algo que não me foi dado de antemão, mas que me possibilita o pensamento, o acontecimento. No acontecimento percebi: o modo como “Ele” pensava a palavra “jacaré” não fazia o mesmo sentido para mim. “Ele” riu... Acredito que pela minha insistência em dizer que jacaré era um bichinho, mas ficou zangado insistindo que não. Só foi possível perceber isso após o encontro, pois fiquei curiosa. Poderia ter mantido e continuado a insistir que jacaré era um bicho. O acontecimento me fez sentir que jacaré pode ser um apelido de uma pessoa, o nome de um bicho e outro “e..., e..., e...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48): uma multiplicidade. Esse movimento me fez ver que o sentido que atribuo ao nome jacaré diz respeito a uma representação universal. Ao notar a possibilidade de outros sentidos, saio do universal, isto é, da ideia de representatividade para pensar a partir da multiplicidade. Deleuze e Guattari (2011) me convidaram a perceber que existem, pelo menos, duas formas de se conceber a realidade: como múltipla, isto é, em sua multiplicidade, ou como única, em sua unidade. E, quando única, essa se limita a uma verdade universal, que faz com que jacaré seja unicamente um bicho. Ao pensar rizomaticamente, os autores nos mostram que não existe uma verdade, e sim uma multiplicidade: o uno se interliga nessa multiplicidade, mas não como verdade, e sim como singularidade. Desse modo, uno e múltiplo não são elementos em oposição.

Nessa mesma perspectiva, teço outra paisagem, a qual me desloca a pensar no nome dado às crianças com as quais me encontro, um nome universal: crianças ditas com “deficiências múltiplas”. Digo universal, pois assim encontramos na legislação, nos diagnósticos e em documentos oficiais. Em documento elaborado pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (2006), “o termo deficiência múltipla tem sido utilizado com frequência para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social” (BRASIL, 2006, p. 11). Entretanto, o universal não se define só pelos documentos formais. Além de estar na legislação, nos diagnósticos médicos, está também nos nossos gestos, nos nossos modos de ver, sentir e aprender: está no mundo.

Por exemplo, “Ele” é uma criança dita com deficiência múltipla, “dita” não só porque foi diagnosticada formalmente assim; trata-se de um diagnóstico que, muitas vezes, antecede um documento formal. O diagnóstico remete a um saber específico do campo médico, porém ele não se materializa apenas em um documento específico

da medicina, exercendo influência, também, nos nossos modos de ver, sentir e aprender no mundo: o diagnóstico como um dizer médico. Utilizo propositalmente o "ditas", pois, para além do parecer médico, fazemos uso do nome tendo como referência os parâmetros da medicina... às vezes sem nos darmos conta disso.

É importante pensar que nem todas as crianças da educação infantil que estudam no IBC possuem um diagnóstico médico, porém tal fato não impede que digam que são crianças com deficiências múltiplas. Muitas vezes, ao receber uma criança, isso já me é dito. O dizer circula nas falas das pessoas, independente de se ter ou não o parecer médico. Mas o que faz com que uma criança seja dita com deficiência múltipla sem ter sido ainda diagnosticada pelo saber médico? Talvez porque as forças desse campo de saber enunciam-se agindo em nós, fazendo-nos dizer. Quando olhamos para o outro, olhamos fazendo uso dos padrões de normalidade de um corpo normal definido pela medicina; utilizamos os mesmos critérios para nomear esse outro.

No caso de "Ele", havia sim um parecer médico que dizia, porém, antes mesmo de ter acesso a esse parecer, já me foi dito que se tratava de uma criança com deficiência múltipla, a qual, além da condição de cegueira, apresentava outras condições motoras, de comunicação oral, entre outras informações que me foram passadas de antemão... provavelmente produzidas a partir dos critérios estabelecidos pela medicina, que nos impulsiona a olhar o outro a partir da falta, daquilo que foge aos padrões legitimados e que nos define como uma pessoa normal. Posteriormente, olhando em sua ficha, encontrei um recente diagnóstico. No entanto, penso que o que faz de "Ele" uma criança com deficiência múltipla talvez não seja apenas o diagnóstico como parecer médico, mas algo que tem a ver com a força como um determinado campo de saber age no nosso dizer, antecedendo o próprio parecer médico: por isso "ditas" com deficiências múltiplas.

A palavra "ditas" não expressa somente um sentido dado por uma área específica de conhecimento, mas, sim, a ação desse campo de saber sobre os corpos, bem como sua influência nas formas de dizer representando uma realidade universal, dependendo de como se concebe a realidade. Nesse contexto universal, a palavra "múltipla" sugere um adjetivo, uma quantidade que se opõe ao único. Dizer "com deficiência múltipla" significa dizer que não se trata de uma única deficiência, mas de mais de uma em sua quantidade. Contudo, pensando em rizoma, podemos atribuir sentidos outros a essa palavra que nomeia. Nesse sentido, arrisco-me a sair do

adjetivo e do termo deficiência que sugere falta, para pensar talvez em “crianças múltiplas”. Desse modo, o múltiplo deixa de ser adjetivo para se substantivar expressando uma multiplicidade de sentidos e estabelecendo uma dimensão de conexões, não de medida.

[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ela não tem mais nenhuma relação como sujeito ou como objeto, como a realidade natural ou espiritual, como imagem do mundo [representação]. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes (DELEUZE; PARNET, 2011, p. 23).

Segundo os autores, o crescimento das dimensões do rizoma se dá por agenciamento numa multiplicidade que muda de natureza à medida que essa multiplicidade vai aumentando suas conexões (2011). Talvez sejamos todos substantivamente múltiplos... à medida que os agenciamentos que fazemos nos permitem uma desterritorialização, à medida que vamos tecendo modos outros, de ver, sentir e aprender, modos singulares que expressam uma multiplicidade de conexões. Nesse movimento, o pensamento deleuziano se agencia ao que coloco em questão, convidando-nos a perceber outros sentidos. Sentidos que permitem sair da representação: Que “jacaré” seja “e..., e..., e...” e que eu saia do nome com “deficiência múltipla” para “crianças múltiplas”, não para continuar a nomear universalizando, mas para desterritorializar, sair, deslocar. A multiplicidade comporta o “e..., e..., e...”, não se opõe ao único, pois o único deixa de ser uma verdade e passa a ser singularidade: uma multiplicidade de singularidades.

Na multiplicidade de singularidades é possível tecer o encontro, uma conversa... aquilo que não se pretende universalizar, não se pretende verdade única, mas movimentos de desterritorialização, que só se tornam possíveis de ser pensados nos agenciamentos, no desemaranhar das linhas do rizoma, no acompanhar de suas linhas de força e transformação, que Foucault, em sua cartografia, segundo Deleuze (1996), chama de trabalho de campo. Aqui chamo de tecer, pesquisar, escrever...

2.1.3 Uma cadernografia

Ando catando... catando notas. Notas são anotações, escritas que ficam do meu pensamento. Às vezes um rabisco no cantinho de um livro, por outras um rascunho no caderno ou algumas palavras que ficaram de uma aula que assisti, ou de alguma que ofereci. Notas são restos de encontros. Cada nota se faz fio solto, linhas catadas que juntas compõe esse tecido. (Caderno de notas, 18 de maio de 2021).

Na composição deste tecido, movimentei-me a catar. Sim, ando catando fios que ajudam a me aproximar do que pode ser pensado como produção de um tecido. Assim, me aproximo também do que pode ser pensado como produção de um texto tecido. E, nessa trama experimental, vou catando anotações, notas soltas, as quais, juntas, se transformam compondo esse tecido outro, tecido tese. Catando como “O catador” (2010) do poema de Manoel de Barros, no qual um homem catava pregos no chão, mas não quaisquer pregos: eram pregos que já não exerciam sua função de pregar; eram pregos enferrujados, pregos como patrimônio inúteis da humanidade e que, nessa condição, ganharam o privilégio do abandono.

O que cato são anotações, notas que talvez não exerçam a função de quando foram escritas. São escritos abandonados, mas que, ao serem atualizados, dão o que pensar, me fazem pensar. É esse gesto de catar anotações que aqui chamo de cadernografia: movimento de atualização de escritas, anotações soltas, mas que, tramadas no processo de tecitura da pesquisa, compõem um caderno de notas. Anotações como palavras catadas. Escritas... que, ao serem catadas, produzem tecido, formam paisagens, movimentam outra escrita, e assim escrevo..., pois:

Escrever é um modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente (LISPECTOR, 2019, p. 37).

Talvez aqui as palavras de Barros, de Lispector e tantas outras sejam iscas cantadas, assim como as anotações. A cadernografia se faz nesse movimento como modo, possibilidade de feitura. Cadernografar é catar as palavras e lançá-las como iscas. São iscas que me servem como linhas para produção deste tecido. São anotações que, quando atualizadas, me tocam, produzem pensamento, fabricam

questões e se tornam experiência. Para Manoel de Barros, “Catar coisas inúteis garante a soberania do Ser” (BARROS, 2010, p. 410). A soberania do ser está no movimento de desterritorialização, na sua potência de problematizar, pensar, se reinventar, se transformar, portanto: uma experiência. Uma experiência como nos coloca Foucault (2010a):

Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só escrevo porque não sei ainda exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente. Sou um experimentador e não um teórico. Chamo de teórico aquele que constrói um sistema global, seja de dedução, seja de análise, e se aplica de maneira uniforme a campos diferentes. Não é meu caso. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar a mesma coisa de antes (p. 289).

Foucault (2010a) fala da experiência como alguma coisa que nos permite sair transformados, no processo em que escreve para mudar a si mesmo, e não mais pensar a mesma coisa que antes. A experiência para ele tem um sentido transformador e não funcional, como nos propõe Alexandre Heberte (2022), quando fala da ausência de funcionalidade prévia de seus tecidos; tecidos que ganham forma em suas tramas experimentais produzidas por seu corpo-tecelão. Desse modo, faz ver a experiência “vive no corpo o tramarbolismo das experiências que se acumulam como repertório e que se transformam em arquivos diversos experienciados” (p. 67). Segundo ele, seu “corpo-tecelão é práxis das formas de vida tramadas que se agenciam entre o saber, fazer e mostrar fazer, pois enquanto dispositivo de ação afeta, se deixa ser afetado e vive em estado de tensão entre tradição e novas experimentações” (HEBERTE, 2022, p. 67).

O corpo-tecelão ao qual Heberte se refere é o corpo da experiência, por isso suas tramas são “tramas experimentais”, e não apenas tramas, dando a ver seu modo experimentador de fazer, afetar e ser afetado. Talvez isso o aproxime de Foucault (2010a) quando se coloca como experimentador e não teórico. Assim me coloco também: como experimentadora, a qual se dispõe a produzir uma tese tecida com anotações, na qual o movimento de catar notas se expressa como um modo de fazer, sem uma função de aplicabilidade. Trata-se de uma atitude na pesquisa de quem afeta, se deixa ser afetado, faz pensar, problematizar, colocando em estado de tensão entre o dado e o novo que se produz. Por isso, cadernografia e não apenas anotações,

pois também expressa esse gesto processual de catar notas que se fazem notas outras, tecidas no exercício da pesquisa, movimentando a escrita daquilo que ainda não se sabe.

Assim como Foucault (2010a), também eu não sei ainda exatamente “o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar”, mas, ao escrever, tecer tramas experimentais, sou afetada, me transformo, mudo a mim mesma, colocando-me como experimentadora. Acredito que só é possível ser um experimentador saindo do campo da função, adentrando no campo dos afetos, no qual as coisas aparentemente inúteis, pequenas, carregam em si uma potência de transformação. Cadernografando encontro-me com cada nota, produzo outras, experimento. Assim como Heberte (2022) com suas tramas experimentais, permito-me uma abertura do campo da função, da aplicabilidade, para o campo da experiência... A experiência, para Foucault, é algo que desbanca o ser, tira-o de si; portanto, uma transformação de si. Movimento este que se enuncia nos encontros:

Luiz chegou no colo de sua mãe! É uma criança que não anda como todos andam, mas parece não gostar muito de ficar no colo. Também não fala como todos falam! Ele fala como os olhos! Solicitei que sua mãe o colocasse no chão e ela imediatamente me mostrou seus joelhos machucados e suas mãos ásperas pelo modo como andava se arrastando pelo chão. Luiz ainda é muito pequeno para sabermos se o ideal será a utilização de uma cadeira de rodas. Logo nos veio a ideia de dar-lhe um par de luvas de palma para as mãos e um outro de joelheiras, para que não se machucasse, seus olhos brilhantes e grandes nos olhavam como quem agradecia. E agora sua vida é andar pela escola inteira e fica bravo quando precisamos tirar as suas joelheiras. (Caderno de notas, 05 de março de 2018).

Na nota acima, atualizo um tempo em que olhava detalhadamente as fichas dos estudantes. Lembro-me do medo que tinha de receber Luiz. Em sua ficha dizia que tinha os pés atrofiados, de sua dependência para locomoção e também que fazia uso de uma bolsa de colostomia. Embora não esteja escrito na nota, a leitura me fez atualizar esta memória. Lembrei da preocupação que sentia a cada encontro que tínhamos, mas lembrei também do seu olhar penetrante quando lhe apresentava algo e ele o direcionava próximo à vista, por conta de sua baixa visão, mas depois direcionava para mim numa alegria de descoberta de algo. Como foi bom vê-lo andar pelos corredores!

Com Luiz percebi que não é preciso andar como todos andam nem falar como todos falam! Ele dizia, sem fazer uso da linguagem oral, que não gostava de ficar no colo e mostrou seu modo de andar. Luiz me movimentou a pensar em outros modos

de andar e de falar. Não sei se um dia vai fazer uso de uma cadeira de rodas para se locomover, mas, naquele momento, eu vi que Luiz estava feliz e eu me senti feliz em poder aprender com ele. Eu aprendi. A aprendizagem também traz em si o princípio da experiência enquanto transformação. Segundo Deleuze (2018), aprender não tem a ver com saber, sendo o avesso da reprodução do mesmo, mas, isso sim, com um desprender-se dos preconceitos, das formas e abrir-se à invenção. O autor nos coloca que o aprender é sempre o encontrar-se com o outro, é a invenção de possibilidades, no campo do acontecimento. É nesse sentido que penso que o ver, o sentir e o aprender de modo babélico está implicado na experiência que, por sua vez, implica-se também com o que coloco neste tecido como conversa: encontro. Para Deleuze e Parnet (1998):

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir em núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades, todas essas coisas tem nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. (...) Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla captura, o roubo um duplo roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”. Seria isso pois uma conversa (p. 14-15).

A conversa traz essa coisa do encontro, um encontro é sempre uma conversa. Uma conversa, um encontro: uma experiência de problematização. Nesse sentido de conversa, os encontros compõem esta trama experimental como possibilidade de experiência, encontros com crianças múltiplas e com a própria escrita. A composição de um caderno de notas que “tem por um único fim a vida, através das combinações que ela faz” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14). Assim, o caderno de notas entra na composição deste tecido como experiência dos encontros, ao mesmo tempo que se faz experiência, como cadernografia que permite fazer pensar.

Esse modo de composição deste tecido tem a ver também com uma escolha que explicita um cuidado de si, enunciado por Foucault (2017). Para falar desse papel da escrita enquanto exercício de si, Foucault retoma as duas práticas de escritas dos povos gregos e romanos: a hypomnemata e a correspondência. A hypomnemata consistia em cadernos de notas, nos quais as pessoas registravam suas condutas, coisas que ouviam e liam, no sentido de fazer um exame de consciência de modo a corrigir-se algo direcionado ao cuidado de si. As correspondências eram cartas

enviadas para auxiliar o correspondente com conselhos e opiniões, entre outras. Ambas as práticas estão associadas ao exercício de pensamento sobre si que nos prepara para viver o real, funcionando como “cuidado de si”. Práticas que expressam um compromisso com a vida, com o fazer, pois sugerem um constante movimento de produção de si.

Os cadernos de notas, que em si mesmos constituem exercício de escrita pessoal, podem servir de matéria prima para textos que se enviam aos outros. Em contrapartida, a missiva, texto por definição destinado a outrem, dá também lugar ao exercício pessoal. É o que recorda Sêneca: ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa se ouve o que se diz. (FOUCAULT, 2017, p. 153).

Ao escrever leio o que escrevo... e ao dizer ouço o que digo. Revisito minhas anotações e, ao mesmo tempo, produzo outras, permitindo-me dar a ver os modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças múltiplas do IBC. Trata-se de um exercício de escrita, um cuidado de si. A experiência como um cuidado de si que permite a invenção de tecidos outros. São paisagens tecidas na diferença.

3 PAISAGENS NA DIFERENÇA

O território é de uma escola, mas dando um zoom é possível ver a paisagem de uma sala de aula. Uma sala habitada por crianças e professora. Não se trata de uma paisagem geográfica, mas das paisagens ali produzidas em movimento. São paisagens produzidas no habitar, na relação entre corpos que se diferem. Diferem-se em cada gesto, em cada modo de estar no mundo. Diferem-se nas sensações, no ouvir a própria voz ecoar, no sentir com as mãos, com os pés, ou talvez com o nariz, no ouvir, no ver os vultos... muitas vezes impossíveis de se ver com os olhos, mas possíveis de serem vistos com os ouvidos, outros impossíveis de serem vistos com os ouvidos e possíveis de serem vistos com os olhos ou de outro modo qualquer... modos que dão a ver o que há de singular no existir. No diferir está a potência de afetar e no afeto territórios se desfazem. Tento um contato com as mãos sem sucesso; sou empurrada. De repente, o que me parecia firme, estável e fixo já não é mais. Sou desterritorializada, outra paisagem se produz... ainda no movimento penso, me inquieto. Ligo o rádio, tento uma música e me aproximo novamente. A música parece agradável a todos, o que me dá a sensação de estar novamente em terra firme; outra paisagem se produz... Sou reterritorializada. Tento mais uma aproximação, agora com um objeto em mãos, sem sucesso: o objeto foi arremessado ao ar. Tudo treme como se passasse um terremoto... sou desterritorializada novamente; outra paisagem se produz... Viver na diferença talvez tenha a ver com esse movimento de um jogo entre desterritorialização, reterritorialização de territórios habitados. Aprendo... a terra firme já não é o que almejo. Quero viver o movimento. Quero escrever, tecer as paisagens produzidas na diferença [...] (Caderno de notas, 08 de novembro de 2020).

3.1 Entre texturas múltiplas: tecidos outros...

Figura 7 – Tecendo entre galhos



Fonte: A autora, 2020.

Ando tentando tecer no entre dos galhos secos de uma planta. Mas para que tecer nesse lugar? Não há talvez uma funcionalidade. Quero sentir... O que escolho é sentir... sentir o processo! É galho, é tear, é planta, é tecido, é linha, é mão que experimenta outras texturas. (Caderno de notas, 01 de junho de 2021).

Figura 8 – Tecendo encontros



Fonte: A autora, 2020.

Uma sala de aula pelo espelho, há mesa, cadeiras, estante, mural, almofadas, atividades penduradas num varal. São muitas texturas, nela também tecemos... tecemos encontros a muitas mãos. (Caderno de notas, 18 de outubro de 2018).

3.1.1 Tecendo escolas outras

Um encontro virtual:

Mãe diz: "Vem meu filho, para aula!"

O filho: "Cadê a rua? Não tem aula na rua."

A mãe responde: "Não, meu filho, a aula hoje é no celular."

Ao ouvi-los, eu disse: "Estou aqui... sou eu, 'Tia Dai'".

Ele me ouviu e se ajeitou no sofá, com o ouvido no celular.

Ao mesmo tempo, olho as outras crianças, que aparentemente nada dizem, mas dizem, talvez eu não saiba como escutar. Ouço apenas seus responsáveis auxiliando: "Vem, vai começar. É assim, escuta só. Para este dia combinamos de apresentar um instrumento de sucata que foi produzido por cada criança junto a sua família. Todos fizeram. Na apresentação, era necessário dar a ver o som que cada instrumento fazia... no final, colocamos uma música e tocamos nossos instrumentos, ali juntos. Foi uma desafinação total, entre chocalho feito com garrafa, tambores de lata e pote, baqueta de colher de pau, uma desordem de sons. Amei! (Caderno de notas, 05 de novembro de 2020).

Leio essa nota quase que simultaneamente a outras leituras que me movimentam a pensar a escola, uma escola como tempo livre, recuperar esse modo de pensar a escola como nos coloca Masschelein e Simons (2014). Tempo livre não quer dizer tempo de lazer ou ócio, mas sim um tempo não definido ou destinado. Isso implica uma desterritorialização da ideia de escola como uma instituição predestinada a uma funcionalidade.

Parece-me que esse modo remoto de fazer escola movimentou em mim um desejo de pensar o que faz com que uma escola seja uma escola. Nesse sentido, Masschelein e Simons (2014) afirmam que, para que haja escola como tempo livre, não há necessidade de uma instituição, isto é, a existência da escola não está condicionada à instituição escolar, com seus horários, regras, estrutura etc. A escola pode até estar inserida em uma instituição, mas não é isso que define sua existência.

No livro “Em defesa da escola: uma questão política”, os autores apresentam oito princípios que afirmam a escola enquanto tempo livre. São eles: a suspensão, a profanação, a atenção e o mundo, a tecnologia, a igualdade, o amor, a preparação e a responsabilidade pedagógica. São princípios que estão todos interligados, porém três deles me parecem fundamentais para pensar o que define a existência de uma escola como tempo livre, sua forma expressada nas palavras dos próprios autores: “As formas da escola, então, são formas da suspensão, da profanação e da atenção, e a educação é a arte e a tecnologia para dar contorno a essas formas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 292).

De acordo com os autores, na escola o tempo livre se separa da vida produtiva. Dessa forma, as apropriações, políticas, sociais, religiosas e culturais são suspensas, assim como o passado, o futuro, as tarefas e os papéis conectados às posições específicas da ordem social. Na escola, tudo o que rege o mundo familiar e social deixa de operar e valer como critério; é suspenso. Masschelein e Simons (2015) fazem uso do termo profanação do modo como é colocado pelo filósofo Agamben (2007): aquilo que é livre de nomes sagrados, algo que se desloca do sagrado e é devolvido ao uso comum pelas pessoas. Portanto, a profanação consiste em tirar algo do seu uso habitual e disponibilizá-lo, tornando-o público e sujeito a novos significados. As formas de suspensão e profanação possibilitam um olhar atento para o mundo. Assim a atenção é colocada também como um princípio, pois a escola é um tempo para prestar atenção no mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 98).

As formas de suspensão, profanação e atenção são o que faz da scholè um tempo público; é um tempo em que as palavras não são parte (não mais, ainda não) de uma linguagem partilhada, em que as coisas não são (não mais, ainda não) uma propriedade e devem ser usadas de acordo com as diretrizes provenientes da família, em que os atos e movimentos não são (não mais, ainda não) hábitos culturais, em que pensar não é (não mais, ainda não) um sistema de pensamento. As coisas são 'postas à mesa' para usar essa maravilhosa imagem de Arendt, transformando-se em coisas comuns, coisas que estão à disposição de qualquer um, para uso livre. O que foi suspenso são suas 'economias', as razões e objetivos que definem elas durante o tempo de trabalho, social ou regular. As coisas são assim desconectadas dos usos estabelecidos ou sagrados da geração mais velha na sociedade, mas ainda não apropriados pelos estudantes ou alunos com representativas da nova geração. Em certo sentido a escola pode ser vista como uma forma material, visível desse 'ainda não' ou dessa lacuna. A escola/scholè profana funciona como um tipo de lugar comum onde nada é compartilhado, mas onde tudo pode ser compartilhado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 292).

Assim, retorno ao encontro virtual explicitado no início desta conversa, o qual me fez problematizar a escola e, agora, pensar como talvez o princípio da suspensão esteja presente quando ouço "a aula não é na rua", "a aula é no celular", pois se coloca em suspensão esse modelo de escola como instituição física. Também o princípio da profanação, quando tornamos essa escola disponível para outros significados e fazemos desse tempo um tempo para prestar atenção no mundo. De fato, a escola tem menos a ver com um lugar físico, com disciplinas, conteúdos, ensinamentos, e mais a ver com os modos de existência de pessoas que habitam esse território. Penso que, quando suspendemos, profanamos e nos atentamos, nos tornamos iguais no que diz respeito às mesmas possibilidades de pensar e problematizar, dando a ver uma multiplicidade de singularidades.

A fala de uma criança que diz "não tem aula na rua" também diz de uma rua que expressa um trajeto singular feito por essa criança para chegar até o espaço físico de uma escola... Uma rua foi o que ficou como marca de uma escola para essa criança... talvez a escola já se faça ali onde deixa sua marca... E agora a marca para mãe é o celular: "Não, meu filho, a aula hoje é no celular". Penso como cada criança faz escola em sua singularidade. Quantas marcas, quantas escolas... Lembrei-me de uma pergunta que li em uma conversa explicitada num livro de Larrosa (2018, p.485): "Será que existem tantas escolas quanto vidas?". Essa pergunta traz em si um fazer escola singular. Acredito ser necessário aqui contextualizá-la, pois conversa com a escola produzida em sua singularidade, também nesse tecido, em tempos de pandemia, com minhas desterritorializações.

Larrosa (2018), na terceira parte do livro “Esperando não se sabe o que: sobre o ofício de professor”, explicita algumas questões que suscitaram de algumas conversas. Dentre elas, duas me deslocaram, “Da escola e da vida” e “Da escola e da morte”, em que conversa com Malvina, uma médica que escolhe ser professora em uma escola hospitalar. Nessa conversa, Malvina conta-lhe, a pedido, sobre o movimento em seu tornar-se de médica à professora de uma classe hospitalar.

A escola hospitalar chegaria pouco depois de ter passado por outras escolas, como cedendo de algum modo às insistentes e desconcertantes aparições que já havia tido em meu caminho desde aquela primeira vez em que descobri uma escola primária dentro do hospital, enquanto fazia minhas escalas finais de serviço de pediatria. Pouquíssimo tempo depois a descobriria, a partir da faculdade de educação, a partir da invisibilização que essa modalidade tinha inclusive na própria faculdade. Também se faria presente em outras latitudes, em terras mexicanas, com companheiras professoras que estavam elaborando um projeto educativo em hospitais e com quem compartilhei longas discussões e imaginações a respeito do que seria aquilo de uma escola em um hospital. É difícil encontrar as palavras para explicar aquele movimento, Jorge. Dar conta com palavras do que que foi passando no caminho. Por que eu profundamente desejei ser mestra e não médica? Por que diariamente construí e desconstruí os caminhos que me levariam a ser a ser professora? Por que eu soube que havia algo do espaço da escola que me fazia mais respirável que o espaço de um hospital, mesmo quando essa escola que elegia se localizava dentro de um hospital? Ou talvez porque encontrava – e ainda encontro – um ar dentro de outro ar (o ar da escola dentro do ar do hospital), que entendo mais respirável, que parece um chão onde pisar (LARROSA, 2018, p. 472).

Embora Malvina se refira ao seu tornar-se professora, sua escrita expressa a possibilidade de uma escola outra: uma escola hospitalar. Essa possibilidade me ajuda a pensar essa escola outra, que se faz no agora, que se faz em tempo de pandemia, ou mesmo escolas outras, no plural, pois são habitadas por muitas singularidades, cada qual com suas marcas.

A escola hospitalar, para Malvina, é o ar dentro do ar: “como um refúgio que torna mais habitável um espaço-mundo (o hospital), que parecia não o ser, e um espaço-tempo (a infância), que parecia interrompido pela leitura médica do sofrimento e da finitude” (LARROSA, 2018, p. 474). Talvez a escola seja isso... o ar dentro ar, como um refúgio que torna mais habitável um espaço mundo (escola IBC), e um espaço-tempo (infância) que parece interrompido pelas certezas de um suposto saber maior que idealiza um corpo normal. E, nesse momento pandêmico, o ar da escola dentro do ar casa, não sei se mais ou menos respirável, mas ar... Como possibilidade de escola. Uma escola possível a qual não pensava existir:

Não consigo visualizar um encontro virtual. Como se encontrar remotamente com crianças que fazem uso principalmente do toque, dos cheiros...? Como faremos isso na tela de um computador, mesmo sabendo que o ensino remoto não se restringe às aulas virtuais? O envio de atividades tudo bem, mas aulas online, não creio ser possível. (Caderno de notas, 20 abril de 2020).

Essa foi uma das minhas falas em uma reunião pedagógica, na qual decidimos também pelos encontros com chamadas de vídeo, embora minha posição fosse contrária. Encontros em que só pude perceber a possibilidade ao acontecerem. No início, não fazia ideia de como seria e achei não ser possível: “como se encontrar remotamente com crianças que fazem uso principalmente do toque, dos cheiros... e que falam com o corpo?”. Perguntava-me: Como? E pergunto como pude me desterritorializar de uma escola para outra. Talvez, nesta reunião eu estivesse pensando numa escola predeterminada. Coloquei à frente os conteúdos, a disciplina, entre outras coisas..., mas, no encontro, me desterritorializei, não só no encontro com as crianças, mas também ao me intrometer na conversa entre Larrosa e Malvina (2018). Só no encontro, desterritorializando-me, pude ver o que não via antes e pensar a escola como refúgio do modo como colocado na conversa entre Larrosa e Malvina, em que Larrosa (2018) continua:

Suas reflexões sobre a escola hospitalar, como uma espécie de refúgio, em que não se furta o olhar à enfermidade e à morte, mas em que, ao mesmo tempo, se fazem outras coisas e se cuidam delas, me fez lembrar de umas páginas que escrevi dois anos atrás (e que nunca foram publicadas) a partir de um romance que me havia impressionado vivamente e que me fez pensar, a mim também, sobre o que pode ser a escola e o que os professores podem fazer em um lugar radicalmente sem passado e sem futuro, um lugar que nem sequer é um lugar. Embora a comparação entre Auschwitz e um hospital seja exagerada, parece-me que esse texto pode ter algumas ressonâncias com a maneira como você conta seu compromisso com as crianças... (p. 476).

O autor avança na conversa apresentando uma escrita inspirada por um romance que fala da escola de Auschwitz, um dos campos de concentração estabelecidos pelo regime nazista, sendo um dos maiores¹⁷ centros de extermínio da história. Embora pareça impossível, em Auschwitz havia uma escola que funcionava clandestinamente. Os judeus criaram grupos de brincadeiras a fim de camuflar a estrutura escolar convencional instrutiva, ao mesmo tempo em que preservavam essa estrutura, chamando os cursos de jogos e, desse modo, ensinavam as disciplinas de

¹⁷ Digo um dos maiores, pois não podemos desconsiderar como maior centro de extermínio da história as fazendas ou, talvez, melhor dizendo, as instituições escravocratas das Américas.

história, matemática, geografia etc. Nesse contexto, as crianças se revezavam para vigiar e alertar o professor e os colegas sobre a chegada dos SS¹⁸. Esse movimento era treinado, pois qualquer erro representava a morte para todos. Uma escola sem perspectiva de futuro, “uma loucura, uma miragem, algo constantemente ameaçado sempre a ponto de desaparecer” (2018, p. 479). Talvez uma loucura sim, mas uma loucura possível:

Poderíamos dizer talvez que a escola de Auschwitz era loucura e miragem do ponto de vista de sua utilidade e de sua funcionalidade (para que uma escola em Auschwitz?), mas era razoável, sólida, real e segura, se a considerarmos nela mesma, na rara excepcionalidade de sua pura existência. Só aí, como ritual, como rotina, como forma, a escola era um artifício sem artifício, um dispositivo educativo puro, sem finalidade, sem utilidade, sem função, sem para quê, mas capaz sem dúvida de conjurar o caos e o medo (LARROSA, 2018, p. 479).

Larrosa (2018) aponta para algumas questões interessantes de serem pensadas. Não no sentido de comparação, visto que ele mesmo considera um exagero, mas para pensarmos uma escola outra, uma escola como um artifício sem artifício. Uma escola em que seus educadores sabiam que o que estavam fazendo nada tinha a ver com ensinamentos morais, tais como: “não se deve mentir”, “não se deve roubar”. Segundo o autor, tais ensinamentos nem poderiam ser sustentados num lugar onde roubar e mentir, às vezes, serviam para garantir a subsistência. Os educadores do bloco das crianças ensinavam-nas a ler, a escrever, a fazer mapas, a estudar geografia, ensinavam... Mesmo sabendo da certeza de suas mortes, continuavam a ensinar, sabiam as datas em que isso aconteceria, mas viviam do presente e “viver do presente supõe libertar-se do passado (que é nostalgia) e do futuro (que é uma mistura indiscernível de medo e esperança)” (LARROSA, 2018, p. 481).

As atividades esportivas, os concursos e os jogos podem ser estratégias (psicológicas) de sobrevivência. Trabalhar ou aprender um ofício também são estratégias de sobrevivência. (...) É o próprio campo que ensina as habilidades de sobrevivência nele. Alguns aprenderão a roubar ou mentir e

¹⁸ Uma ferramenta importante do terror nazista era o Esquadrão de Proteção (Schutzstaffel), conhecido como SS. A princípio, seus membros formavam uma guarda especial com a função de proteger Adolf Hitler e outros líderes do Partido. Seus membros, que usavam camisas pretas [OBS: para diferenciá-los das camisas marrons dos membros das Tropas de Assalto, as Sturmabteilung], formavam uma tropa de elite, também serviam como policiais auxiliares e, mais tarde, como guardas dos campos de concentração. Após 1934, as SS acabaram superando as Tropas de Choque (SA) em importância ao tornarem-se o exército particular do Partido Nazista. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/ss-police-state>>.

outros aprenderão a ser bons prisioneiros. E tanto uma quanto outra são, sem dúvida, aprendizagens úteis, talvez necessárias. Mas aprender a ler e escrever, fazer mapas, estudar geografia, aprender poemas de cor ou receber lições de filosofia platônica não serve para nada. Apenas para se mergulhar em uma relação com algo que pode ser tão absorvente a ponto de lhe tirar, por um momento, desse tempo que é um inimigo e desse espaço que é todo feito de horror e de necessidade, de ameaça, de morte e, portanto, de ocupação pela estrita e improvável sobrevivência. Nesse sentido, a escola de Auschwitz expressa não apenas amor (e preocupação) pelas crianças, mas também amor (e preocupação) pelo mundo (LARROSA, 2018, p. 484).

Em continuidade, Malvina agradece a Larrosa (2018) pela generosidade em lhe dar a conhecer a escola de Auschwitz e pergunta: Será que existem tantas escolas quanto vidas? A pergunta fica em mim quando leio minhas anotações e penso nas deterritorializações possíveis nesse contexto. Eu quem agradeço por este encontro, uma conversa entre Larrosa (2018) e Malvina, que me deu a conhecer escolas outras; também agradeço às crianças com as quais me encontro e vivo uma escola outra, seja no modo presencial ou remoto. Permito-me pensar a escola como refúgio: “talvez o refúgio tenha a ver com dar espaço a gestos de resistência” (LARROSA, 2018, p. 486). São gestos de resistência.

Tecer uma escola em tempo de pandemia tem um pouco disso de gesto de resistência, de viver do presente e olhar a escola no plural, como as escolas, em suas singularidades. Pensar as escolas “... ante os poderes dominantes, ante aos discursos fatalistas e deterministas, ante a utilidade pretendida e atribuída a tudo” (LARROSA, 2018, p. 486). Porque escola não é apenas um prédio, não são apenas disciplinas, não é apenas o instituído, é, antes de tudo e apesar de tudo, um território “onde as coisas podem simplesmente achar o seu lugar (comum) e acontecer” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 197). Talvez o acontecer que faça com que uma escola seja escola... um acontecer na “desafinação total, entre chocalho feito com garrafa, tambores de lata e pote, baqueta de colher de pau, uma desordem de sons”.

3.1.2 Um gesto

Gabriela foge! Foi dito mais uma vez em uma reunião pedagógica na tentativa de fazer com que Gabi permaneça em sua sala de aula. Gabi não está matriculada na minha turma, mas foge de sua sala em direção à minha. Assim que visualizo suas mãos na lateral da porta, já sei que é ela chegando. Suas mãos sempre chegam primeiro. Depois vem o resto, bem devagar e por último

seus pés, quase juntos e cansados, tentando se equilibrar, com ajuda de suas mãos que tateiam a parede que lhe serve de apoio. Às vezes, me apresso em sua direção, tendo a impressão de que vai cair, mas é só uma preocupação da minha parte que tento controlar. Ela chega séria e concentrada, mas assim que seu corpo todo se adentra a sala, aí sim ela sorri como alguém que alcança um objetivo. Embora não diga oralmente, é possível sentir pelos seus gestos o quanto se sente feliz por estar ali. Mas logo se vê interrompida por um adulto que vem em sua busca. Fica séria novamente e volta tranquila para sua sala como alguém que já alcançou o que queria. Para chegar à minha sala, Gabi passa por uma outra sala, mas sabe que não é a minha e continua seu trajeto. No início do ano, achávamos que Gabi queria ficar na minha sala, pensamos até em trocar ela de sala, porém já estamos no limite de alunos por sala. Passamos uns dois meses tentando descobrir, quando percebemos que, ao deixar que Gabi concluísse seu trajeto, ela retornava direcionada por um adulto para sua sala, participando das atividades de sua turma, então achamos melhor deixar assim, embora sempre atentas a esse modo passeante de Gabi. Desse modo, Gabi sempre está conosco no bom dia; depois retorna para sua sala. Penso que Gabi nos escolheu! Mas tenho pensado também: o que há nesse gesto de Gabi? (Caderno de notas, 13 de junho de 2017).

No movimento de tecitura desta tese, folheio um caderno e me encontro como Gabi. Lembro-me de ter passado o ano inteiro pensando no que havia naquele gesto. No ano seguinte a essa escrita, em 2018, Gabi passou a frequentar oficialmente minha turma. Todos acharam que ela deixaria de fugir, mas não aconteceu. Ela escolheu uma outra turma, com uma outra professora e fazia o mesmo, só que em outro trajeto, pois as salas eram diferentes. Tal gesto a deixava feliz e passou quase dois anos assim. Ninguém descobriu os motivos que levavam Gabi a querer estar em outra sala. No entanto, algo ficou claro: que ela traçou para si própria essa rotina; era como se fosse um respiro, fazia e ficava bem. Contudo, quando era impedida, se mostrava aborrecida o dia todo. No meio do ano, resolvi acompanhar Gabi com toda a turma, mudamos a nossa rotina e passamos a fazer o primeiro momento do dia, coletivamente junto com outra turma; assim acompanhávamos Gabi. Não era mais somente Gabi que fugia, mas uma turma inteira. Fazíamos o trajeto traçado por Gabi, mas cada um ao seu modo, em sua condição.

O que ficou...

um modo passeante... uma produção de fuga... um fora do projeto... uma suspensão... um respiro...um deslocamento... um gesto. (Caderno de notas: 17 de setembro de 2021).

Em 2019, Gabi foi para o primeiro ano do ensino fundamental, mas deixou em nós essa prática de fazer o primeiro momento do dia juntos com outras turmas, dessa forma nos deslocamos de uma sala para outra e às vezes recebemos crianças de

outras turmas que se deslocam até nossa sala. Não descobrimos o porquê que Gabi fazia esse movimento. Mas será que há necessidade de sabermos o porquê de Gabi fazer esse gesto? Mesmo assim buscamos essa resposta. Assim me desloco colocando-me a pensar nos sentidos que haveria no gesto e não apenas no significado da ação. Talvez este gesto passeante, tenha nos deixado uma marca, algo de Gabi que ficou em nós, em mim. Pois penso que a marca não esteja apenas em nós materializada nesse deslocar-se fisicamente de um lugar para o outro, mas em mim, provocando pensamento materializado na pergunta: o que há no gesto? Fui movimentada a pensar nos gestos, não mais no gesto de Gabi, pois “o gesto é único, mas não é apenas um” (SKLIAR, 2010, p.25), nos gestos de cada criança com as quais me encontro, nos meus gestos, gestos que produzem paisagens. O que há em cada gesto?

Percebo o gesto, são gestos:
 Da mão que toca o chão
 Do pé que me parece dizer mais que a boca
 Do empurrão que diz um não
 Do sorriso que diz da alegria
 Do choro que diz do incômodo
 Do silêncio explicitado no grito
 De uma palavra que muito diz
 Como me encanta cada gesto!
 Mas nem toda mão conta de corredores
 Nem todo pé parece dizer mais que a boca
 Nem todo empurrão diz um não
 Nem todo choro fala de um incômodo
 Nem todo silêncio se explicita no grito
 E nem toda palavra que diz
 Isso me encanta no gesto!
 Isso que diz o que ainda não sei, nem suponho saber.
 Apenas um gesto.
 (Caderno de notas, 10 de setembro de 2021)

São gestos nem sempre visíveis, perceptíveis ou esperados, gestos que nem sempre consigo decodificar, pois talvez não sejam da ordem da decodificação, mas do sentir, do ver, do aprender. Gestos mínimos, que se expressam no fazer deste tecido, nas tramas experimentais, no exercício deste tecer. Skliar (2014) nos fala da gestualidade mínima como “uma espécie de segredo sobre o pequeno que a toda hora quer expressar-se” (p. 225), acreditando ser esta gestualidade mínima necessária para se pensar uma educação para qualquer um.

Hoje muito se fala em educação para todos, mas nesse *Todos sem exceção* – em que se marca em demasia o substantivo, o maiúsculo, outra vez a

totalidade – não parece caber *qualquer um*: qualquer menino, qualquer menina, qualquer jovem, enfim, qualquer outro, com qualquer corpo, qualquer modo de aprender, qualquer posição social, qualquer sexualidade: *qualquer um qualquer um*. O que quero dizer é que existe a pretensão de um gesto sempre desmesurado, sempre excessivo nessa enunciação de “todos” e nos faltam, nos fazem falta, fazem falta os gestos mínimos para educar. Para educar a qualquer um. (SKLIAR, 2014, p. 227).

O autor entende por gestualidade mínima gestos aos quais geralmente não se dá muita importância, por isso pequenos, mínimos, mas que podem deixar marcas, produzir efeitos, tornando-se uma abertura para problematizar as formas como produzimos e expressamos o educativo, possibilitando também pensar sobre o que nos acontece na educação cotidianamente e que se enuncia sobre “isso que diz o que ainda não sei, nem suponho saber”. Algo que contraria o campo do já esperado. Penso que o educar a qualquer um suporta uma multiplicidade de singularidades e, para que possamos afirmar, dar a ver essa multiplicidade de singularidades, precisamos estar atentos aos gestos mínimos, olhar o entre do gramado como uma criança que encontra uma flor...

Hoje no processo de tecitura de minha tese, por entre texturas e pensamentos, fui surpreendida por um gesto do meu filho, que me presenteou com uma flor, segundo ele minúscula. Trata-se de uma flor muito pequena, comum na localidade onde moramos, que brota entre o gramado, comendo, assim, uma vegetação rasteira. Tal fato a torna às vezes imperceptível. Fiquei pensando no que levou meu filho, uma criança ainda, a olhar, perceber aquela flor, como também no seu gesto de abaixar e pegá-la para me presentear, diante de outras flores maiores que estavam expostas no nosso quintal. Meu filho a chamou de flor minúscula. Eu disse que sim, se tratava de uma flor menor, minúscula, miúda, mínima, não pelo seu tamanho, mas pelos gestos necessários para visualizá-las. Elas não estão ali dadas, é necessário olhar no entre do gramado, se movimentar para vê-las. Talvez para tecer precise fazer como ele e olhar as miudezas... o pequeno... pensando aqui! (Caderno de notas, 04 de setembro de 2020).

Nesse sentido, o gesto de Gabi, sua fuga, afirma um modo singular de ser e estar no mundo. Ao tecer o seu caminho, Gabi se abriu, se reinventou e permitiu, como efeito desse gesto mínimo, que nos reinventássemos também: se fez existir em sua singularidade. Gabi fez-me sentir como uma criança que encontrou uma flor minúscula e tem o desejo de, com o gesto da escrita, tecer paisagens e, quem sabe, presentear alguém. Educar a qualquer um talvez tenha a ver com esse gesto de encontrar a flor minúscula, buscar os gestos mínimos, produzir outros gestos e paisagens para, talvez, quem sabe, presentear alguém... ou a si mesmo. Portanto, não se trata de seguir um

projeto prévio, dado que apenas nos caberia realizar, mas sim se abrir, a um caminho tecido conforme os imprevistos, os problemas, as perguntas em suas singularidades.

Quando leio meu caderno de notas, está: *“Gabriela foge! Foi dito mais uma vez em uma reunião pedagógica, na tentativa de fazer com que Gabi permaneça em sua sala de aula.”* Pergunto-me: por que, de imediato, insistimos nas tentativas de permanência? Talvez essa insistência se trate de um gesto maior, tendenciosamente homogeneizante, uma flor maior, aquela que todos conseguem ver, está à mostra, mas foi desterritorializado com o gesto mínimo de Gabi, permitindo-nos outro gesto: o de se abaixar para ver a flor mínima. Assim, tornamos a escola um espaço que acolheu, naquele momento, o modo de existência de Gabi. Talvez educar a qualquer um seja isto: acolher qualquer modo de existência.

Penso em Deliny (2018) como um exemplo desse processo de acolhimento dos modos de existência, visto que em sua convivência com autistas, o que ele criou foi um dispositivo, a Rede, que acolhesse os modos de existência de cada um. O autor sempre esteve implicado com os gestos mínimos, como podemos observar em seu escrito *“Diário de um educador”* (1966):

O mínimo gesto tem uma história. A vinte quilômetros do lugar de onde escrevo, há um castelo do século XIII cheio de crianças retardadas. (...) É verdade que essas crianças retardadas vivem neste Castelo de Solange totalmente fora do tempo e do espaço, perdidamente apolíticos, e esta é a recompensa do destino: vivem tranquilos num castelo do século XIII. Livres. São livres. Podem expressar-se livremente, mediante toda classe de onomatopeias. Nem sequer estão obrigados a usar as palavras tal como são. Possuem tinta e lápis para expressar-se, uma vez mais, livremente. Não necessitam fazer o menor gesto útil. Aposentados de nascença. (DELIGNY, 2015, p. 309).

Trata-se de uma escrita antiga que diz respeito às experiências de Deligny no encontro com as pessoas hoje ditas com deficiência intelectual, em sua maioria internas em hospitais psiquiátricos. O que chama atenção é o modo como Deligny se implica com os gestos mínimos e não os maiores, nomeados por ele como gestos úteis. Com esse pensamento, Deligny, posteriormente, passa a viver junto com os autistas de modo livre, ou seja, sem imperativos terapêuticos ou pedagógicos prévios a esta convivência. O que lhe interessa é o gesto mínimo, o acontecimento, como podemos sentir no relato abaixo que fecha seu diário:

Tichou me chamava ao me avistar de longe, preso numa cela porque, mais uma vez, havia comido o couro dos seus sapatos ou golpeado – de cabeça

baixa – a madre superiora. Tichou não me chamava para que eu o libertasse. Gritava meu nome. Ele estava bem lá em cima, atrás das grades da janela de vidros grossos, largos com a mão, alguns girando sobre si mesmo. De pé no parapeito, com os pés descalços e avental esfarrapado, Tichou via o pavimento Lille-Dunkerque. Ali passavam caminhões e mais caminhões para o carregamento de barcos. Os alemães se preparavam para desembarcar na Inglaterra. Ele olhava o desfile dos caminhões enlonados e dos barcos. Via-me passar pela praça, o chão preto de escórias. Gritava meu nome alto... Nenhuma ilusão entre nós. Nunca tive amigo mais próximo. Tichou não dizia: caminhão..., barcos..., soldados. Não sabia o nome dessas coisas... Caminhão, talvez? O caminhão é um objeto de manicômio tanto quanto “Deligny”, objeto do manicômio a que Tichou vinha olhar quando eu abria a porta da minha sala ao pátio vazio... Então, eu acionava um megafone negro em que devia dar corda frequentemente – tocando Bach... Algumas vezes chegavam de longe, de um dos pátios do pavilhão, fragmentos do discurso de algum que delirava; se me lembro bem a voz suscitava perguntas ao monsenhor bispo de Orleans, e eu tinha que me desdobrar para que Tichou não se aborrecesse. Mexia-me. Escorava um caderno o tablado que não necessitava ser escorado, mas assim se produzia todo um circo de gestos: levantar com a mão o tablado que sustentava a mesa, sem enxergar para que a agulha do disco não saltasse, e com a outra mão apanhava o caderno para deslizá-lo sob o tablado suspenso. Gestos captados no olhar de Tichou, ao som da música de Bach, que nos fazia companhia, no próprio umbigo da guerra. (DELIGNY, 2015, p. 319).

O encontro de Deligny com Tichou expressa não só o olhar sensível e atento de Deligny aos gestos mínimos, mas também o olhar de Tichou aos seus gestos. Em nenhum momento Deligny classifica o modo de existência de Tichou, mas fala dos gestos, por vezes produzidos e por outras captados, gestos entre Tichou e ele. Os detalhes, o entre é o que interessa à Deligny, eis aí uma abertura para o acontecimento. Ao escrever, ele dá a ver o modo de existência não só de Tichou, mas o seu próprio modo de ver, sentir e aprender com Tichou. Provavelmente Tichou e tantos outros movimentaram Deligny (2015) a contar a história de seu traçado: “Esse traçado tem uma longa história. Se eu contasse de uma só vez precisaria de milhares de páginas. Vou escrever milhares de páginas, pois, para contar a história, a história desse traçado” (DELIGNY, 2015, p. 315). História que continuou a escrever alguns anos mais tarde, no encontro com crianças autistas, afirmando a rede como um modo de ser já citado neste tecido. Leio as obras de Deligny como um presente que recebo de alguém que sempre se interessou pelas flores mínimas do jardim.

Nesse sentido, retomo a Gabi e percebo que pouco interessa a classificação do modo de existência de Gabi, ou de qualquer outro, mas o acontecimento, isto é, o que se passa entre modos de existência. O entre é como o modo de Gabi se implica com outros modos, como o gesto mínimo de Gabi me movimentou - nos movimentou - a ponto de afirmar sua existência e transformar a nossa: um acontecimento.

Passamos a fazer de outra forma o início das aulas, mesmo quando Gabi já não mais estava com a gente.

Num mundo assim concebido, importam precisamente os acontecimentos, o advir, através do qual se passa a um plano de existência diverso em função de uma mudança de perspectiva. Pois o acontecimento consiste precisamente nisso, uma mudança de perspectiva, de plano de existência (PELBART, 2016, p. 397).

Pelbart (2013) fala da mudança de perspectiva como uma reviravolta de ponto de vista... Mudar de perspectiva, no caso, é desterritorializar, dar movimento, produzir, transformar paisagens... Para Pelbart, vivemos entre “modos de existência singulares”. Assim, para afirmar essa pluralidade de modos, de forma não categorizante, é necessário investir no entre. “Pois trata-se de se instalar nos entremodos, nos entremundos, nas passagens, transições, viradas, deslizamentos, cruzamentos e reviravoltas de perspectivas, até mesmo nas ‘negociações’ entre modos e mundos” (PELBART, 2016, p. 401). Creio que Gabi, com seu gesto de fuga, tenha me permitido pensar no entre, olhar o mínimo, nos modos de existências que se tecem, pois, “é no entrecruzamento com tais modos de existência diversos, nos entremundos, que algo pode ser gestado ou cuidado” (PELBART, 2016, p. 401): um acontecimento... um gesto.

3.1.3 Corpos que podem não se sabe o quê

Li seu texto Daiana, tendo a questão de Espinosa sempre em minha espreita: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? Li seu texto, assim, me deixando afetar por ele, compondo agenciamentos, como diria Deleuze. Inventando-me. Logo, as minhas palavras aqui, no momento da qualificação de sua tese, serão ditas enquanto agenciamento, como simpatia, como afeto. Afetos, para Deleuze, são devires na medida em que nos coloca em contato com o outro, nos contamina de outros. - Fala da professora Maritza Castrillón, em minha banca de qualificação. (Caderno de notas, 02 de agosto de 2021).

Foi assim que a professora Maritza abriu sua fala no dia da qualificação deste tecido e eu, no gesto de quem se coloca a cadernografar, tramando experimentalmente, me afetei. Embora a mesma se refira ao seu encontro com este tecido, sua fala muito me diz do encontro entre as crianças e mim. Penso que, no

exercício docente, me coloco na sala de aula deixando-me afetar pelos encontros. Assim vou compondo agenciamentos, paisagens que me movimentam na produção deste tecido, invento-me. Sua fala tecida se tornou nota produzida, que me movimentou a catar outras notas, as quais, agenciadas, produzem outras paisagens. Deleuze (2017), inspirado a partir das questões espinosianas de corpo, diz que “o que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (DELEUZE, 2017, p. 240). Foi nesse sentido que a professora Maritza deu a ver o modo como foi afetada pela leitura deste tecido, ainda em sua textura de qualificação, agenciando a pergunta “O que pode um corpo?”.

Sua fala me movimentou a pensar a mesma questão: “o que pode um corpo?”. Para Espinosa (2015), “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (p. 156), isto quer dizer que são as relações que vão tornando as partes que compõem o corpo, podendo o colocar em movimento, em processo de reelaboração. Segundo o filósofo, os corpos, em suas relações, podem sofrer sujeições ou expansões de potência, sendo esta a dimensão afetiva da experiência, tendo o afeto “como a substância que apresenta uma potência absoluta e infinita de afetação, enquanto os modos variam, o que significa que experimentam transições, que são chamadas de afeto” (ESPINOSA, 2015, p. 98).

Desse modo, me remeto ao pensar a potência dos afetos. Implicada nas conversas tecidas com crianças múltiplas do IBC, penso: de que afetos somos capazes? Talvez não seja possível dizer, tendo em vista que “nem mesmo sabemos o que pode um corpo” - como diz Espinosa. Ou seja: “nem mesmo sabemos de quais afecções somos capazes, nem até onde vai nossa potência” (DELEUZE, 2017, p. 249). Mas proponho dizer deste meu encontro com outros corpos, de modo talvez a mobilizar devires outros, produzidos em contraposição ao que se compõe majoritariamente, como corpos formatados, isto é, que se encaixam dentro do formato de corpo que historicamente foi produzido como padrão.

Ana gira o tempo todo, às vezes muito rápido e outras devagar. Frequentemente ela levanta e se põe a rodar, me preocupo de ficar tonta, cair e se machucar. No início, ficava tonta de olhar... ela não; nunca fica tonta. Geralmente, ao fazer as atividades, ela se levanta por inúmeras vezes para rodar. Eu levanto também seguro em suas mãos e a direciono novamente à cadeira. Ela realiza a atividade por dois minutos no máximo, depois levanta novamente e se põe a rodar. Eu a interrompo, pego novamente em suas mãos e coloco na cadeira até a conclusão da atividade. Ela não demonstra

nenhum tipo de chateação ao ser interrompida, e eu também não fico chateada que se levante. Já tentei fazer de outras formas, impedindo-a de se levantar, mas ficou chateada, triste, até que descobrimos esse modo de fazer. Esses dias até rodamos todos juntos quando ela acabou! Todos sabem que Ana faz a atividade assim. No início foi estranho..., mas depois todos nós da turma nos acostumamos com esse movimento de Ana. Mas esses dias fui informada que lhe foi receitado um medicamento para que sossegue na cadeira. Estranhei... pois não havia questionado essa condição de Ana e ela sempre me pareceu feliz... tomara que continue feliz! (Caderno de notas, 05 de junho de 2019).

Lembrei-me hoje de Nicole, uma criança com quem me encontrei em 2017, que detestava fazer suas atividades com as mãos, não gostava de tocar as coisas com as mãos, o que me fez buscar atividades, preparar aulas que contemplassem essa sua habilidade com pés. Nicole pinta, brinca e tudo que manuseia leva aos pés. Não gosta de sapatos! Ao mesmo tempo, sentia um movimento forte para que insistisse na tentativa de induzir Nicole a usar somente as mãos, como se não fosse bem-vinda qualquer tentativa que propusesse potencializar esse seu modo de sentir com os pés! (Caderno de notas, 15 de julho de 2022).

Ana e Nicole, ambas têm seus corpos majoritariamente marcados pelo diagnóstico de deficiência visual junto com o autismo, são corpos ditos com deficiências múltiplas. Entendo que seus corpos são expressão da recusa a toda funcionalidade dos caminhos esperados dados de antemão a eles. A sensação que expressei em ambas as notas ao tensionar a necessidade de fazer Ana sossegar junto à cobrança para que insistisse em Nicole usar somente as mãos dá a ver como a escola pode se configurar como instituição de normalização, onde os corpos precisam ser sossegados, adaptados, apaziguados. Por diversas vezes, me perguntei: por que Ana precisa sossegar? Por que Nicole não pode usar os pés? As perguntas expressam o modo como fui afetada e hoje, ao catar essas notas, não me pergunto o porquê, mas penso nos efeitos desse movimento. O que há no sossegar? O que há no usar apenas as mãos? Nesse caminho, Deligny (2018) nos ensina que quando os sentidos são reduzidos a uma única ordem possível, “o fato é que se instaura uma rotina, por vezes apelidada de norma, ou o homem” (p. 103). Talvez seja esse um efeito: controlar os corpos, os gestos... afirmando uma rotina, tornar rotineiro - fazendo uso da expressão de Deligny - corpus que não são rotineiros.

Ana e Nicole me movimentam a tecer outras paisagens, romper com as paisagens dadas de antemão. Rodar na hora que é para sentar ou fazer atividades com os pés, quando se espera que sejam feitas com as mãos, rompem com os modos de existência já dados, libertam o corpo daquilo que se espera, da prisão à qual somos condicionados. Sinto essa ruptura em mim, Ana me movimenta a rodopiar e Nicole a

experimental. Experimento... rodopio... giro em torno de mim mesma, vejo, sinto e aprendo...

Faço notar uma interessante metáfora de Sêneca; muito conhecida aliás, ela remete à ideia de rodopio, mas em sentido diferente daquele do pião a que me referi há pouco. Está na carta 8, quando Sêneca diz que a filosofia faz com que o sujeito gire em torno de si mesmo, isto é, faz com que ele execute o gesto pelo qual, tradicional e juridicamente, o mestre liberta seu escravo. [O rodopio] é em torno do eu, para que ele não seja mais escravo, dependente e cerceado, que se deve operar esta ruptura (FOUCAULT, 2010b, p. 191).

A educação também pode fazer com que o sujeito gire em torno de si, sem se tornar o mesmo, considerando cada corpo em sua singularidade, como corpos que rodopiam ao produzirem para si modos outros, rejeitando a ordem estabelecida pela forma escolar. A problematização daquilo que majoritariamente se convencionou como normal também é um modo de rodopiar. O considerado normal, nas anotações apresentadas, seria que as crianças ficassem sentadas até a conclusão das atividades e que utilizassem as mãos para realizar as mesmas. Quando problematizo o que é normal, rodopio, experimento, me transformo, giro em torno de mim, para me tornar outra. Ao problematizar, penso na educação como um encontro de singularidades, como Gallo (2008) afirma, referenciando Espinosa (2015):

A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosanamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. (GALLO, 2008, p. 1).

Educação como encontro de singularidades, encontro entre corpos. Corpos que estão juntos no coletivo. Penso o que podem corpos que se relacionam coletivamente em sua singularidade. Qual a potência desses corpos? Potência não do ponto de vista de algo positivo, mas em seu poder de afetar. Como sou afetada e me transformo no encontro entre corpos? Os corpos com os quais meu corpo se encontra são corpos marcados por um dizer que os afirma como corpos deficientes, por isso ditos com deficiências múltiplas. Proponho pensá-los - movida pelo encontro entre nós, atenta ao que Gallo (2008) nos coloca por educação - como corpos múltiplos, corpos que sabotam todas as expectativas de ordenação, de controle, rodopiam e fazem

rodopiar... dando a ver modos outros possíveis de existência. Corpos que, de modo majoritário, tendem a ser sossegados. Acredito que o sossegar se torna incompatível com o gesto de educar, com o modo como pensamos a educação, pois tende a negar o que há de diferença no encontro, as singularidades dos corpos, diminuindo ou mesmo anulando sua potência, causando-lhes tristeza, dor.... São corpos singulares e múltiplos em sua potência de afetar e ser afetado. Corpos cujo direito singular de existência tende a ser, neste tecido, afirmado.

Deleuze e Guattari (2012c), ao agenciar as ideias de Espinosa (2015) relacionadas ao corpo, criam o conceito de um conjunto de práticas denominado de corpo sem órgãos (CsO), tendo em vista que o corpo não é definido pelas formas dos seus órgãos ou pela função orgânica, e sim pelos afetos que ele mesmo é capaz de produzir. “Trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja nem eu e nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta (...), mas em virtude de singularidades” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 21). O CsO não significa uma ideia contrária aos órgãos, mas ao organismo, que impõe ao CsO formas, funções, ligações, organizações.

Percebemos pouco a pouco que o CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo. (...) O corpo é o corpo. Ele é sozinho. Ele não tem necessidade de órgãos. O corpo nunca é um organismo. Os organismos são inimigos do corpo (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 24).

Desfazer o organismo é o propósito do CsO, porém isso não significa eliminá-lo, mas abrir o corpo aos agenciamentos, a outras conexões, passagens... Proposta que, tecida aqui, pode nos movimentar a pensar o encontro entre corpos na educação como uma busca desejante pelo CsO, livre de qualquer ideia de organismo, ordem, organização ou função, em que sossegar não seja uma norma, assim como rodar também não. A ideia é pensarmos o CsO como uma tentativa e produção de sensibilidades que busca evadir-se das formações discursivas que ordenam, impõem verdades absolutas e perfeições. Ao nos entramos com o conceito de CsO, assumimos um posicionamento ético-político de visibilizar a concepção de que qualquer corpo tem poder de variação. Dessa forma, fazemos também uma escolha de "substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 13), de modo que a escola possa ser experimentada

a partir de cada corpo que a compõe: corpos múltiplos, corpos (potência) que podem não se sabe o quê.

Nesse movimento, sigo conversando, me afetando e talvez afetando, deixando o outro fazer. Para Deligny (2018), “deixar o outro fazer é primeiramente querê-lo outro” (p. 105). Deixar Ana ser Ana e Nicole ser Nicole exige um movimento de acolhimento, de busca, de tentativas, de conversas... um fazer afetar e deixar-se afetar por cada modo de existência...

3.1.4 Ver, sentir e aprender: talvez

O senhor León gosta de ordem, David. Ele gosta de calma e ordem na sala dele. Gosta de ordem no mundo. Não tem nada de errado nisso. O caos pode ser muito perturbador.

O que é o caos?

Eu te contei outro dia. Caos é quando não existe ordem (...) Caos é as coisas girando por aí. Não sei descrever melhor.

É quando os números abrem e você cai?

Não, não é de jeito nenhum. Os números nunca se abrem. Números nos dão segurança. São os números que sustentam o universo. Você devia fazer amizade com os números. Se fosse mais amigo deles, eles seriam mais amigos seus. Ai você não precisaria mais ter medo de que eles cedessem embaixo dos seus pés. (COETZEE, 2013, p. 246).

A citação trata de um diálogo entre Simón e David, personagens do livro “A infância de Jesus”, do escritor John Maxwell Coetzee, leitura com a qual me encontrei no fazer deste tecido, movimentando o meu pensamento junto com as anotações que me disponho a catar. David é uma criança, e Simón é o seu responsável, embora não tenham nenhum vínculo de parentesco na história. No diálogo, eles se referem ao senhor León, professor de David. O fato é que David vê o mundo de um modo explicitamente singular, tem suas próprias explicações para o que lhe é ensinado, fugindo das formas e fórmulas ensinadas pela escola. Isso faz com que ele tensione o que seu professor lhe ensina, coloque em questão o seu saber. Isso o tira da ordem estabelecida, pondo em jogo a capacidade de David em aprender. Desestabiliza o professor tirando-o da ordem, o caos não lhe agrada, isso faz com que todos os professores determinem a saída de David da escola. David sensibiliza meu olhar, pois, por diversas vezes, me sinto no caos, só que são nesses mesmos momentos em que algo me acontece, me movimentando a ver, sentir e aprender... talvez o caos seja um

presente que nos convida ao acontecimento:

A turma cheia! Apenas as crianças e eu, nenhum outro adulto. Fico um pouco apreensiva nesses dias, pois me acostumei a trabalhar com o apoio de um outro adulto. Vem em mente uma preocupação de que algo me fuja ao controle..., mas uma vez o caos! Fico pensando que talvez uma criança precise de uma atenção mais específica e eu não consiga atender. Às vezes, penso ser algo simples estarmos juntos somente entre nove: oito crianças e eu. Mas quando acontece, me vejo no caos. Parece que tudo sai da ordem. Hoje entraram, cantamos nosso bom dia! Tudo no caminho do conforto, fizemos uma brincadeira de roda, depois teríamos contação de história, mas não foi assim que aconteceu. Uma das crianças precisou de um lenço, estava babando e molhando sua roupa. Levantei-me da roda e fui pegar o lenço, nesse momento uma outra criança segurou na blusa de uma colega e puxou. A colega se assustou e chorou. Ela mesma, por sua vez, ouviu o choro e começou a gritar. Eu retornei, já com alguns brinquedos nas mãos tentando acalmá-las. Comecei a cantar e fui oferecendo os brinquedos. Só que uma outra criança, João, achou que estava na hora de brincar; levantou-se, e começou a me puxar para direcioná-lo até a estante de brinquedos. Eu o fiz rapidamente e voltei para roda, para não deixar as outras crianças sozinhas. Só que toda vez que vamos à estante de brinquedos, eu ajudo na pesquisa até que encontre o brinquedo que deseja e, dessa vez, eu não estava lá. Ele gritava como que me chamava e eu respondia: "Estou aqui, espere um pouco. Já vou! Por duas vezes ele voltava seguindo o som da minha voz, me puxava e eu não ia, não tinha como sair dali. Depois desistiu e começou a pesquisar sozinho, achou seu brinquedo, e voltou para roda. Que lição o caos de hoje! (Caderno de anotações, 18 de junho de 2018).

Félix Guattari, no livro *Caosmose* (2012), nos incita a pensar o caos como uma experimentação aterrorizadora e apaixonante, já que, na percepção do autor, o caos pode nos confrontar e sensibilizar para fatores ético-políticos que "adquirem uma relevância que, ao longo da história, anteriormente jamais tiveram" (p. 152). Talvez, ao me encontrar com as crianças, eu me disponha a viver no caos, creio que uma multiplicidade de singularidades pode ter a ver com o caos, com essa sensação de que as coisas estão fora da ordem, que insiste em me deixar aflita. Eu estava ocupada com as outras crianças, mas tentava, ao falar, mostrar a João que eu estava ali e já iria dar-lhe atenção. Mas o acontecimento não está no gesto de João ou no meu gesto, e sim no que isso me faz pensar.

O que faço com o caos? O que o senhor León, professor de David, fez com o caos? Trata-se, talvez, de "sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E assim até o infinito." (RANCIÈRE, 2002, p. 44).

Ver? Sentir? Aprender? Perguntei-me tantas coisas na época desta anotação, como o porquê de me sentir aflita com o caos, o porquê de imediatamente não ter incentivado para que João pegasse seu brinquedo, se ao mesmo tempo não duvidava

que ele pudesse pegar sozinho. Talvez estivesse seguindo uma ordem, uma etapa... não sei bem o que. Em uma outra anotação, me vejo em uma situação muito parecida:

Laura ama a estante de brinquedos. Quando chega o momento de brincar, ela me aperta o braço e eu já sei que é um brinquedo que ela quer. Isso até que não demorei muito a descobrir. Ela me cutucava, beliscava, querendo me dizer algo e eu, na tentativa de acalmá-la, fui com ela até a estante de brinquedos. Ao tocar a estante, ela imediatamente mudou o semblante! Ali eu percebi seu gosto pelos brinquedos. Pesquisamos os brinquedos, ela escolheu um e brincou. Só que, no dia seguinte, eu a levei até a estante, porém ela continuava irritada. Outra professora que estava junto na sala disse que, talvez, seria algum brinquedo específico que queria, mas eu não conseguia recordar o brinquedo que ela havia brincado no dia anterior. Fui tentando de um em um, e a cada tentativa ela balbuciava várias palavras que eu não entendia, franzia a testa, gesticulava com as mãos direcionando-as ao rosto... Abaixei-me para ficar da sua altura e ela passou a tocar meu rosto com as mãos e eu, um pouco aflita querendo resolver logo a situação, me precipitava aos seus gestos e lhe mostrava um brinquedo atrás do outro. Em alguns momentos, tirava suas mãos do meu rosto e lhe oferecia mais um brinquedo, em vão. Até que, após várias tentativas, acertei, com a ajuda dela mesma: encontramos o brinquedo que ela queria: um telefone... Depois, ao notar ela brincando, percebi que estava gesticulando da mesma forma que gesticulava enquanto tentávamos encontrar o brinquedo. Dei-me por conta do meu equívoco: o tempo todo ela estava, de algum modo, me dizendo qual objeto queria, e eu não a deixava dizer, em seus gestos, ao tentar tocar meu rosto, talvez por conta da minha aflição. Quando a entendi ela me deu parabéns! Como quem diz: Você aprendeu! (Caderno de anotações, 06 de maio de 2017).

Penso: talvez tenha me antecipado ao gesto... ao gesto de João... ao gesto de Laura. Olhei para mim mesma e indaguei em quantos momentos me precipito aos gestos das crianças e, quiçá, isso me impeça de ver, sentir e aprender... ou não. Quando escrevo, leio e penso nisso. Como vou me transformando na experiência e, assim, tecendo-me nesse torna-se professora? Laura criou para si um modo outro de falar, de se expressar gesticulando, faz uso de palavras comuns a mim, porém não de modo ordenado como demanda a linguagem que usamos oralmente. Isso faz com que tenhamos que produzir, diariamente, modos para conversarmos, mas a conversa exige estar atento, escutar os gestos.

O que aprendi com Laura não foi a entendê-la como decodificação. Aprendi, isso sim, que preciso, se desejo conversar com ela, escutar seus gestos, isto é, me sensibilizar pelo modo como ela vê e sente o mundo. Talvez esse encontro com Laura materialize o modo como vou me tornando professora vendo, sentindo e aprendendo... Retorno a um outro fragmento do livro "A infância de Jesus", de uma conversa de Simón com seu amigo Eugênio se referindo ao menino David:

(...) tentei, como um exercício mental, ver o mundo através dos olhos de David. Ponha uma maçã na frente dele e o que ele vê? Maça: não uma maça, apenas maçã. Ponha duas maçãs na frente dele. O que ele vê? Maça e maçã: não duas maçãs, não a mesma maçã duas vezes, só maçã e maçã. Aí vem o señor León (señor León é o professor da classe dele) e pergunta: Quantas maçãs, menino? Qual a resposta? O que é maçãs? O que é o singular do qual maçãs é o plural? Três homens dentro de um carro indo para os Blocos Leste: quem é o singular do qual homens é o plural? – Eugênio, Simón ou nosso amigo motorista cujo nome eu não sei? Nós somos três ou um e um e um? Você ergue as mãos exasperado e posso entender por quê. Um e um e um fazem três, você diz e sou forçado a concordar. Três homens num carro: simples. Mas David não nos acompanha. Ele não dá os passos que nós damos para contar: um passo, dois passos, três. É como se os números fossem ilhas flutuando num grande mar negro de nada e, a cada vez, lhe pedissem que fechasse os olhos e se lançasse no vazio. E se eu cair? – é isso que ele pergunta para si mesmo. E se eu cair e ficar caindo para sempre? Deitado na cama no meio da noite, eu podia jurar, às vezes, que também estava caindo, caindo sob o mesmo encantamento que toma conta do menino (COETZEE, 2013, p. 269).

É interessante, na história, perceber a tentativa de Simón em olhar o mundo com os olhos de David, fato que só foi possível muito tempo após o encontro com David. Talvez seja esse um gesto necessário a uma professora que vive em meio ao caos. Foi preciso estar junto com David, sentir-se seu responsável para então tentar ver, sentir e aprender com David, bem como afirmar, mesmo sem saber, seu modo de ver o mundo. Tornar-se professor é ser capaz de se sentir caindo sob o mesmo encantamento que toma conta de cada criança. David o fez pensar de outra forma, transformou-o, a partir do momento que Simón se sentiu responsável por ele. Talvez seja necessário, ao professor, esse movimento de Simón, de quem aprende na relação, no encontro. Mas não foi esse o gesto que teve o “senhor León”, professor de David, ao considerar David como incapaz, visto que o mesmo questionava as suas explicações. “A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade (...). É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele quem constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). É León quem torna David incapaz, pois gosta da ordem, não se abre ao caos.

Se abrir ao caos tem um pouco desse exercício que Simon faz, talvez se trate de ver o mundo através de outros olhos, deixar-se afetar, ser afetado por outros modos de existência. Masschelein (2003), ao agenciar duas obras de Rancière, “O mestre ignorante” (MI, 2002) e “Un Enfant se tue” (ET, 1990), nos coloca de modo sensível a questão:

O problema não está em saber o que se faz (...). O problema está em pensar no que se faz, em se recordar de si.' (ET, p. 158). Isto é, recordar que se está, a si mesmo, implicado no que se faz, indagar-se sobre o que fazer com o que foi dito. 'Ora, a questão não é desvelar, mas circunscrever... Trabalho da singularização de si e do outro' (ET, p. 159). A meta, portanto, não é uma compreensão que levante véus, mostrando a realidade que escondem. Não se trata de encontrar uma explicação ou uma resposta à pergunta: por quê? O pensamento não pergunta o que é uma coisa, se ela existe e por que. Ele sempre toma sua existência como dada, e pergunta o que significa que ela exista. Ele pergunta o que nos foi dito e como responder a isso. O pensamento concerne ao que vem de outro lugar, circunscreve o que passa, o que se passa nos pedindo para lhe fornecer uma resposta. Essa resposta engaja a inteligência (a busca) e exige atenção. A atenção é 'o ato que faz agir essa inteligência sob a coerção absoluta de uma vontade' (MI, p. 46). (MASSCHELEIN, 2003, p. 286).

O que é dito a cada encontro? Como respondo a isso? Talvez vendo... o que vejo? Sentindo... o que penso disso? E aprendendo... o que faço como isso? São questões que se implicam ao meu tornar-me, movem-me a seguir tecendo, anotando agenciamentos, produzindo paisagens, me tornando professora.

(IN)ACABAMENTOS DO TECIDO

No tear não visualizamos a trama toda, vemos em partes, só quando o tecido fica pronto é que vemos o todo. O tecido da vida nunca fica pronto, é uma trama contínua. O tecido da vida é como uma manta que não fica pronta nunca... (HEBERTE, 2022, p. 66).

Talvez seja a hora de ver o todo do tecido. Talvez necessite de um acabamento. O acabamento no universo da tecitura expressa a finalização da produção de um tecido. É um gesto em que o tecelão direciona um último olhar, delicado, sobre o tecido, suas linhas... se há alguma solta, se existem sobras ou fiapos aparentes... Logo, me vem a pergunta: é possível um acabamento quando se trata de um tecido vida, uma trama experimental? Tramas experimentais, cheias de fiapos, sobras de texturas e paisagens produzidas no movimento da vida. Pergunto-me: torna-se necessário um acabamento? Talvez um (in)acabamento. Assim, direciono meu olhar para o tecido, olhar delicado de quem se propõe a ver, sentir e aprender as texturas produzidas ao longo do processo. Trata-se de um olhar atencioso, não para um acabamento, mas para deixar-se sentir os (in)acabamentos do tecido. Uma trama experimental será sempre um (in)acabamento, pois traz em si “a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo...” (BARTHES, 2015, p. 75).

Foi com Barthes (2015) que entrei nesse tecido. Seu pensar movimentou em mim o desejo por uma pesquisa tecida. É fato que, nesse tempo, eu já transitava pelos caminhos das tramas experimentais e ainda não sabia, já vivia, escrevia, produzia em rede, inclusive meu encontro com Barthes (2015) foi movimentado por uma rede, por outros encontros, entre eles o encontro com a professora Jaqueline Morais (2019), uma professora tecelã. Foi assim, em rede, que me arrisquei a tecer uma tese. Minha atenção se voltou para o processo por meio do qual tinha o desejo de compor paisagens tecidas na diferença, fazendo existir algo que não existia antes (a singularidade deste tecido), a partir das tramas e urdiduras, com as linhas e texturas, anotações catadas por mim, produzidas nos encontros com crianças múltiplas no Instituto Benjamin Constant. Paisagem como movimento de desterritorialização, um tornar-se contínuo.

Nesse contexto, fui me desterritorializando para pensar um modo de produzir pesquisa tecendo, isto é, o texto como um tecido. Tecido que, até então, segundo Barthes (2015), “foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade)” (p. 75). Era desse lugar que desejava sair, de modo a afirmar o tecido como um entrelaçamento perpétuo, sempre inacabado, com múltiplas texturas, urdido e tramado, com a potência de se transformar em múltiplas paisagens. Um tecido que desse a ver um tempo: “...tempo das tramas experimentais, quando nada estava dado, nada havia sido criado e tudo era permitido, apesar e sempre dos riscos de se inventar” (HEBERTE, 2021, p. 119). Encontrei-me com Alexandre Heberte (2021) em suas tramas experimentais.

O gesto de tramar experimentalmente me fez sentir esse tempo das tramas experimentais, entrando nesse tecido, em que nada estava dado, nada havia sido criado, assumindo os riscos da invenção. E foi assim, nesse tempo das tramas experimentais como um tempo de quem se abre para tecer uma tese, que pude ver, sentir e aprender que o ver não é apenas enxergar com os olhos. Ver, sentir e aprender a diferença que há entre nós. Ver, sentir e aprender o desconforto dos encontros e suas fragilidades. Ver, sentir e aprender que podemos sim conversar sem falar uma mesma língua. Ver, sentir e aprender as marcas das linhas duras, das normas, dos modos padronizados de vida, pois o tempo das tramas experimentais não significa ignorar as marcas daquilo que já está dado e criado e sim problematizá-las.

O tempo das tramas experimentais foi o tempo deste tecido. Tempo de invenção. Tempo de ver, sentir e aprender os efeitos de uma pesquisa em pandemia. Inventar texturas, escolas outras, corpos outros, produzir paisagens. Inventar... afirmar Babel como possibilidade de vida, catar anotações que, ao serem problematizadas, tornaram-se uma cadernografia... um modo de fazer. Dar a ver as singularidades. Inventar... ler, escrever, tecer, respirar, fragilizar são gestos entrelaçados, gestos do tempo das tramas experimentais. Pois:

[...] se a linguagem e a tecelagem foram criadas juntas, habitaram as mesmas cavernas e estavam próximas até os primeiros roçados, quando ambas atingiram idade juvenil, escrita, tecida, então, o que podemos esperar das experiências hoje entre ambas: texto-trama, fios, palavras que se encontram no momento em que se respira aqui – tomem fôlego! (HEBERTE, 2021, p. 119).

O que esperar de uma tese, texto, tramado, tecido no tempo das tramas experimentais? Sinto esse tecido como um respiro, um tomar fôlego! Tecer paisagens na diferença foi meu desejo quando entrei nessa pesquisa e, no processo, pude experimentar o tempo das tramas experimentais, que penso ser um respiro a um outro tempo, uma fuga ao tempo das certezas, das palavras dadas, dos nomes, dos padrões, tempo em que tudo já está dado e criado, tempo que nos sufoca. Um tempo em que tomar fôlego é necessário para afirmar modos babélicos de viver, para pensar uma educação que acolha qualquer corpo, qualquer língua, qualquer forma de existência. Pesquisar, escrever esse tecido (in)acabado talvez tenha me ajudado a tomar e cuidar do fôlego! E talvez nos ajude a pensar no tempo que vivemos a pesquisar na universidade e se esse tempo nos permite alguma forma de respiro... E se nossas pesquisas nos movimentam a viver o tempo das tramas experimentais, produzindo nó como resistência ao tempo das certezas, das respostas, em que somos movimentados a desatar os nós e não os produzir. Segundo Heberte (2021), nó:

Uma linha-fibra que se enrola e mergulha dentro de si, se ata, quebra a própria linearidade, rompe sua rotina, e reinventa-se no corpo, sucessivos compartilhamentos do gesto que enlaça foram como ondas do mar, nó-nós, se espalhando pelos quatro cantos do mundo (HEBERTE, 2021, p. 119).

Nó que traz em si uma singularidade, um desejo que pulsa e nos movimenta. Nó que aqui se fez das inquietações implicadas no tornar-me professora da educação infantil no Instituto Benjamin Constant, quando me propus a pensar os efeitos das conversas produzidas no encontro com crianças que não fazem o uso da oralidade de "modo funcional", como é demandando socialmente. O desejo aconteceu. Nó que movimentou esse desejo de dar a ver modos babélicos de ver, sentir e aprender com crianças no Instituto Benjamin Constant. Nó e nós, texturas cheias de possibilidades, que se enunciam no tempo das tramas experimentais, no fazer do tecido, na experiência da escrita, produzida nesse entrelaçamento perpétuo.

Provavelmente, muitas linhas ficaram no caminho, texturas foram produzidas, mas não se tornaram visíveis neste tecido. É que, no gesto de tramar experimentalmente, às vezes o desejo vinha, eu separava as linhas, escolhia a superfície para tecer, mas, no processo, outras linhas ganhavam passagem. Quando percebia, estava com outras linhas, em outras superfícies, experimentando outras texturas. É o processo... restos ficaram e, embora não aparente, também compõem

esse tecido... Um tecido é um processo cheio de intenções..., porém o que fica são as marcas, os efeitos do processo... É o processo que permite - desterritorializações - uma infinidade de paisagens.

No processo pude ver, sentir e aprender as linhas, as texturas; produzi paisagens. Tudo que vi, senti e aprendi é um (in)acabamento que pode ser continuado, por mim ou por qualquer um, que deseje ver, sentir e aprender, tecendo tramas experimentais. Que outros nós possam movimentar muitos desejos, transformando-se em paisagens outras, singulares e perpetuando esse tempo das tramas experimentais, um tempo necessário à vida, em que ainda é possível a invenção, apesar, sim, dos riscos de se inventar.

REFERÊNCIAS¹⁹

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AS PRAIAS DE AGNÈS. Direção: Agnès Varda. França: 2008, cor, Ciné Tamaris, Paris Films. Título original: Les plages d’Agnès, 110min.

ARAUJO, Mairce; RIBEIRO, Tiago. *Jacqueline Morais, presente entre afetos e formação*. Mnemosine, Vol. 15, n. 2, p. 195-210, 2019.

ARAUJO, Mairce; TEDERICHE, Danusa; ISABELE, Ramos; RIBETTO, Anelice. Homenagem In Memoriam à Jaqueline Morais. *RevistAleph*. Niterói, n. 33, p. 245-251, dezembro, 2019.

BÁRCENA, Fernando. *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad* (Spanish Edition). Miño y Dávila editores. Edição do Kindle, 2014.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Vigínia. Cartografar é acompanhar processos. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.52-75.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

_____. *O livro das ignoranças* / Manoel de Barros. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRASIL. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. [4. ed.] / elaboração prof^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CLARETO; VEIGA. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 31-47.

COETZEE, John Maxwell. *A infância de Jesus*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

COLASSANTI, Marina. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

¹⁹ Para cumprir com as normas exigidas pela Biblioteca da Universidade Estadual do Rio de Janeiro foram necessárias a substituição de algumas palavras, diferindo-se assim da versão que foi apresentada e aprovada pela banca de defesa deste trabalho. Assim, o título original “Paisagens” foi substituído pela palavra Sumário no início desta tese e o título original “Paisagens destecidas” foi substituído pela palavra Referências ao final do texto.

COSTA, Alyne; Roque, Tatiana. Entrevista com Bruno Latour. *Pandemia Crítica*. Artigo n°132. São Paulo: n-1 Edições, 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/127>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs). *Uma escrita acadêmica outra: Ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 111-122.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. Tradução GT Deleuze 12- Luiz B. L. Orlandi (coord.). São Paulo: editora 34, 2017.

_____.; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

_____. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996, p. 83-96.

_____.; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* (3ª edição). Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: editora 34, 2010.

_____.; *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 1. (2ªed). Tradução de Ana L. de Oliveira, Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____.; *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.5. Tradução de Peter pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____.; *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.4. Tradução de Sueli Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____.; *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 3. (2ª ed.) Tradução de Arelio G. Neto, Ana L. de Oliveira, Lúcia C. Leão e Sueli Ronilk. São Paulo: Editora 34, 2012c.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo, n-1 edições, 2018.

_____. *Diário de um Educador*. Tradução de Thalita Carla de Lima Melo. Revista Mnemosine, vol.11, n1, p. 309-319, 2015.

ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. Tradução Grupo de Estudos Espinosanos - Marilena Chauí (coord). São Paulo: EDUSP, 2015.

FERNANDES, Telma Dias; NÓBREGA, Elisa Mariana de Medeiros. *A nova história (bio)política: sobre as capturas e as resistências*. Saeculum – Revista de História, v. 25, n. 43, p. 09-20, 2020.

FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In. LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de, (orgs). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. (7ª ed.) Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A escrita de si*. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política: Ditos e escritos V*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária Passagens, 2017. p. 144-162.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. *Conversa com Michel Foucault*. In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a política: Ditos e escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 289-347.

_____. *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault-do-governo-dos-vivos.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.

_____. *O nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

_____. *mínimo múltiplo comum*. In: RIBETTO, Anelice (org). *políticas, poética e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: Um novo paradigma estético*. (2ª ed.) Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Ana Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

HARA, T. *Ensaio sobre a singularidade*. São Paulo: Intermeios; Londrina: Kan Editora, 2012.

HEBERTE, Alexandre Mendes de Souza. *O que pode a tecelagem*. In: DIEGUES, Márcio André. (org.). *Escritos de artistas escritos em arte*. (2ª ed.), Rio de Janeiro: PPGARTES, 2021, p.119-123.

_____. *Corpo-tecelão*. In: SALGADO, Cristina; ARAÚJO, Inês de (orgs.). *Osrevni-Inverso*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2022. p. 19-21.

_____. *Performatividade do corpo-tecelão: tramas e dispositivos*. Revista Cidade Nuvens - Centro de Artes-Urca, Volume 1, nº 5, mai/jun, 2022a, p. 64-75.

HERMANN, Nadja. *Ética & Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KAFKA, Franz, 1883-1924. *Aforismos reunidos*. Introdução e tradução de Modesto Carone. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012.

KUSCH, Rodolfo. *Un maestro a orillas del lago Titicaca por Rodolfo Kusch*. Meio eletrônico; Didática de esta pátria, viernes, 17 de enero de 2014. Disponível em: <<http://didacticadeestapatria.blogspot.com/2014/01/un-maestro-orillas-del-lago-titicaca.html>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Traduzido por Cynthia Farina. Edição Kindle. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p.i.

_____. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. (2ª ed.). Tradução de Semirámis Gorini da Veiga. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

LIMA, Samuel. “Você não é você quando está com fome”. *Pandemia Crítica*. Artigo nº140. São Paulo: n-1 Edições, 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/135>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

_____. *O primeiro beijo e outros contos*. (11ªed.). São Paulo: Ática, 1995.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Nossas crianças não são nossas crianças: ou porque a escola não é um ambiente de aprendizagem*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 23, nov/2014-abr/2015, p. 282-297.

_____. *O aluno e a infância: a propósito do pedagógico*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 281-288, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. *A institucionalização do invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2021.

MOREY, Miguel. *Kantspromenade, invitación a la lectura de Walter Benjamin*. Revista Creación. Madrid, n. 1, p. 1-11, abr. 1990. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/view/1422414gq39f343/BBF006.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2020.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: Métodos e Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

OS INCOMPREENSÍVEIS. Direção: François Truffaut, França: 1959, P&B. Título original: Les quatre cents coups, 99 min.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____.; _____.; TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PELBART, Peter Pal. *Ensaio do assombro*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

_____. *O avesso do niilismo*. Cartografias do esgotamento. São Paulo: n-1 edições, 2016. p.261-290

RANCIÈRE, Jaques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Vladimir. *O paradigma estético de Félix Guattari*. Revista de Filosofia, vol.19, nº1, p. 1-24, 2019.

SARAIVA, Karla. A babel eletrônica – Hospitalidade e tradução no ciberespaço. In: SKLIAR, Carlos. *Derrida & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-68.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

_____. *A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 24, p.15-32, jul/dez. 1999.

_____. *Desobedecer a linguagem: Educar*. Tradução Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. *La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario*. Pro-Posições, v. 26, n. 1, p. 29-47 | jan./abr., 2015.

_____. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Ensayos mínimos entre Educación, Filosofía y Literatura. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2011.

_____. *Incluir as diferenças?* Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1 – p. 13-28, fev - mai 2015.

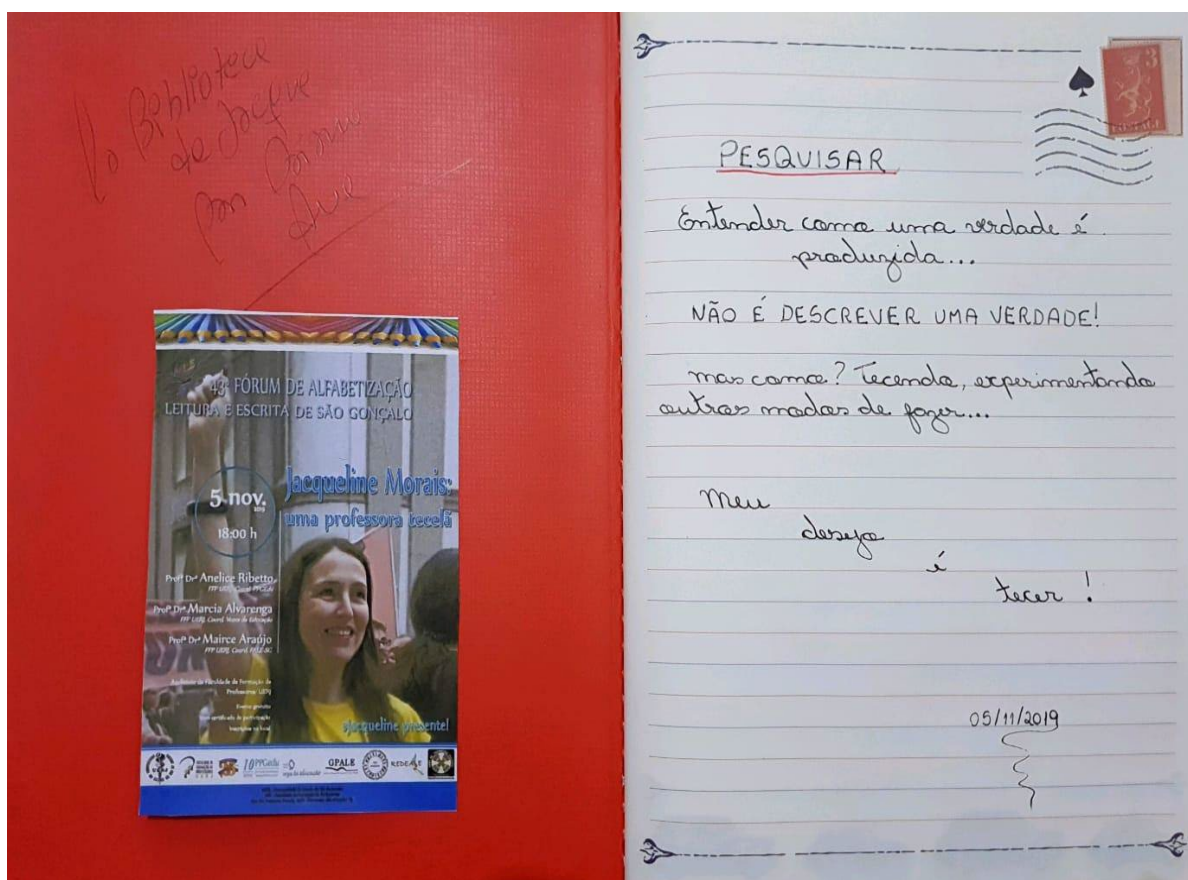
SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. *Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2018. Disponível em: <<http://ppgedu.org/ffp/teses.html>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

APÊNDICE – Restos de uma cadernografia

Restos, sobras de linhas, texturas... paisagens. Eis alguns restos! Restos produzidos no processo deste tecer. Não são todos os restos... são restos escolhidos, restos que se fazem tecido, que sobraram, que poderiam estar, mas não estão, ou estão, talvez não desse modo, mas aqui, assim estão. Tornam-se tecido. Esse movimento me fez pensar também nos critérios de escolhas das notas que juntas compuseram esse tecido em tese, as escolhas se movimentaram pelo exercício cartográfico de quem esteve aberta a sentir o processo, portanto não existiu um critério pré-definido, mas foram considerados seus efeitos no processo, afirmando-se assim o rizoma como modo de viver... pesquisar.

Desejo pelo tecer

Figura 9 – Jaqueline presente!



Fonte: A autora, 2019.

As tramas experimentais

Entre teares improvisados, pesquisados, encontrei o tear de papelão, e foi esse tear que me levou às tramas experimentais do artista Alexandre Heberte. Foi em uma live que o conheci. Em seu fazer nomeado como tramas experimentais, não era possível visualizar tramas e urdiduras separadamente. As urdiduras não se esticavam de modo vertical, e as tramas no horizontal, mas se misturavam por todas as direções, estavam ali entrelaçadas de muitos modos, como em rizoma, como as linhas de composição de um rizoma. Encantei-me! Imediatamente quis compartilhar com Alexandre essa minha vontade de tecer uma tese de um modo experimental, como ele o fazia com linhas no papelão. Enviei-lhe uma mensagem por uma rede social, certa de que não me responderia, não sei bem dizer o porquê. Para minha surpresa, Alexandre logo retornou, compartilhando comigo o seu modo de pensar e fazer tecido produzindo tramas experimentais, e eu com ele, as texturas produzidas ao tentar tecer uma tese com sua trama experimental. Alexandre, generosamente, se disponibilizou a sentir as texturas desse tecido, acompanhando meu movimento ao tecer. Gostaria de um encontro físico, mas a pandemia nos impedia. Após dois anos de trocas, por meio de mensagens e telefonemas, ontem o encontro físico aconteceu, junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação e, também, com a presença dos estudantes da Disciplina Cotidiano Escolar, Leitura e Escrita, oferecida pelas professoras Anelice Ribetto e Mairce Araújo, no Programa Pós - Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O dia se compôs como um tecido, uma oficina intitulada “Tramas experimentais de um corpo-tecelão: para pensar modos de fazer, pesquisar, escrever, viver...” previamente desejada. Organizamos local, lanche, ambiente, quantos seríamos, porém o que se tramou neste dia foi da ordem do imprevisível, como acontece numa trama experimental... As palavras de Alexandre se fizeram gestos, dando início ao nosso dia. Abertura (cala), transformação (tornar tecido) e invenção (modos múltiplos de urdir e passar a trama), como marcas de uma trama experimental, trama da sua vida que, ao longo do dia, ganharam formas outras, no tear de papelão, no tecido coletivo, no tecer em uma tela... Cada trama se fez gesto singular... Abertura, transformação e invenção: são palavras que ficam no que se tece, no fazer de uma pesquisa, de um texto tecido em tramas experimentais. Desse modo, o fazer tecido de um artista se entrelaça ao modo de fazer pesquisa, de uma professora tecelã. (Caderno de notas, 22 de outubro de 2022).

Paisagem de uma pandemia em carta

Querida amiga,

Escrevo como tentativa de movimentar essa sensação de paralisia que me consome. Sinto saudade da época em que a distância entre nós se media por uma ponte. E agora a ponte se configurou nessa inquietante sensação de fragilidade que me passa. Saudades da época em que nos abraçávamos sempre que desejávamos estar no melhor lugar do mundo. Agora, devemos ficar em casa e, mesmo que muitos digam que nossa casa é o melhor lugar do mundo, eu ainda acho, como diz a letra de uma música gravada pelo grupo Jota Quest que teve sua composição inspirada por um texto da escritora Martha Medeiros, que é: “dentro de um abraço”. Saudades do tempo que podíamos sentir o calor uns dos outros e a suavidade de nossas vozes. Agora, me parece estranho sentir somente o calor de um aparelho em minhas mãos e as vozes não possuem mais aquela suavidade. Acho estranho, mesmo sendo a alternativa que nos resta. Tenho que contar que nunca tive jeito para lidar com a morte, fico muito sem jeito, não sei muito o que e nem como dizer... Mas sempre ofereço e gosto de receber um abraço, isso que acredito, como na música, ser o melhor lugar do mundo... Que saudade da época em que eu, mesmo que sem jeito, oferecia o meu abraço... Que saudade de receber um abraço... Não tenho palavras para descrever o que sinto nesse momento, é como se tivessem me roubado o direito de ser sem jeito. Que ponte foi essa produzida entre nós? Que dor... Saudades... Fica bem!!! Em breve poderemos compartilhar novamente isso que os artistas chamam de melhor lugar do mundo! E a ponte talvez volte a ser apenas a material (Rio x Niterói). Mas, nesse momento em que outras pontes nos unem, como alternativa sintá-se abraçada e eu me sentirei também.

(Caderno de notas, 20 de maio de 2020).

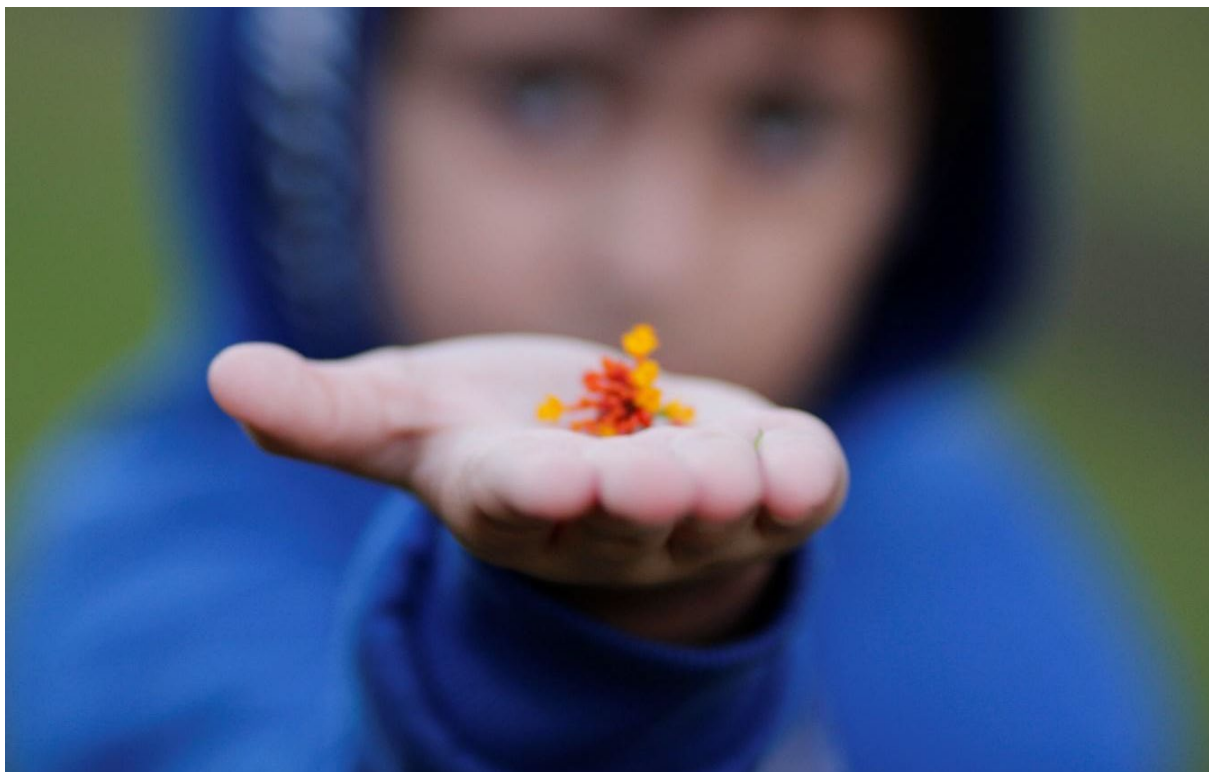
Cadernografar

*Catar anotações...
Ler como experiência...
Olhar atentamente...
Acompanhar esse processo...
Perder-se na própria escrita...
Compor com o acontecimento...
Movimentar-se com o pensar...
Tecendo com as palavras...
Sentindo suas texturas...
Aprendendo com seus efeitos...
Tornar-se outra
E anotar novamente...
Inventar...
Cadernografar...
Um modo de fazer...
Um gesto de quem pesquisa.*

(Caderno de notas, 07 de junho de 2021).

Olhar o mínimo

Figura 10 – Uma mínima flor



Fonte: A autora, 2022.

Trata-se de uma criança com uma pequena flor nas mãos a oferecer. Um gesto de quem oferece, dá... Não se trata de um buquê, mas de uma flor mínima. Olhar o mínimo não é apenas vê-lo, mas envolve também o que fazemos com esse achado... Oferecemos? A quem interessa o mínimo?

(Caderno de notas, 06 de setembro de 2020).

Só se tece junto

Em outubro de 2020:

É possível tecer só? Não creio que seja... o tecido sempre será coletivo... feito por muitas mãos. Mesmo que aparentemente esteja apenas eu ali tecendo, sou movida por outras mãos, as quais me fazem pensar, movimentam-me na trama... mãos de crianças, mãos de autores, mãos de amigas, mãos de um coletivo. Meu tecido é coletivo e sempre será...

Em outubro de 2021:

Figura 11 – Tramar um exercício coletivo



Fonte: A autora, 2022.

A imagem é do dia da oficina “Tramas experimentais de um corpo-tecelão: para pensar modos de fazer, pesquisar, escrever, viver...”. Sobre toalhas floridas, alguns novelos de linhas e duas tesouras, ao

centro duas mãos, uma do Alexandre e a outra de minha amiga Sheila, sustentando um tear de papelão onde se tece. Mas quem tece: Alexandre ou Sheila? Pela imagem, não sei dizer... talvez os dois. E realmente não se tece só! Quais as cores e texturas das mãos que tecem comigo? (Caderno de notas, 03 de novembro de 2022).

Gratidão

Figura 12 – Um sentimento



Fonte: A autora, 2020.

Um fragmento de papelão, perfurado, marcado que se contorna e ganha forma de coração. E sobre o papelão? De um lado, agulha; do outro a materialização do que se marcou no papelão, linhas tramadas no gesto de quem se arrisca a uma trama experimental. Acima, a palavra gratidão. Gratidão, uma palavra, um gesto que permanece. (Caderno de notas, 08 de fevereiro de 2020).

Efeitos do tecido

*Agradecer...
O sentir das texturas
Os encontros
As flexibilidades das tramas
As formas das urdiduras
O modo de poder compor
O tecer de uma tese*

*Tecendo-me nela
 Me desteci
 Desmanchei-me
 Tornei-me tecido
 Entramado
 Entrelaçada por suas texturas...*
 (Caderno de notas: 12 de dezembro de 2022).

Continuando talvez

Figura 13 – Tramas (in)acabadas



Fonte: A autora, 2022.

Tear teclado, tear caderno, tear papelão e tear tela. Todos me acompanham... trazendo em si tecidos inacabados. Os dois tecidos sobrepostos ao teclado e ao caderno foram produzidos no dia em que me encontrei de modo físico com Alexandre. Trouxe-os para concluí-los, mas, ao chegar em casa, olhei e achei tão lindo assim! Inacabados e pretendo deixá-los desse modo, em algum cantinho de minha sala de aula, quem sabem alguém que passe sinta o desejo de continuar, uma criança ou eu mesma..., mas por hora os deixarei assim...