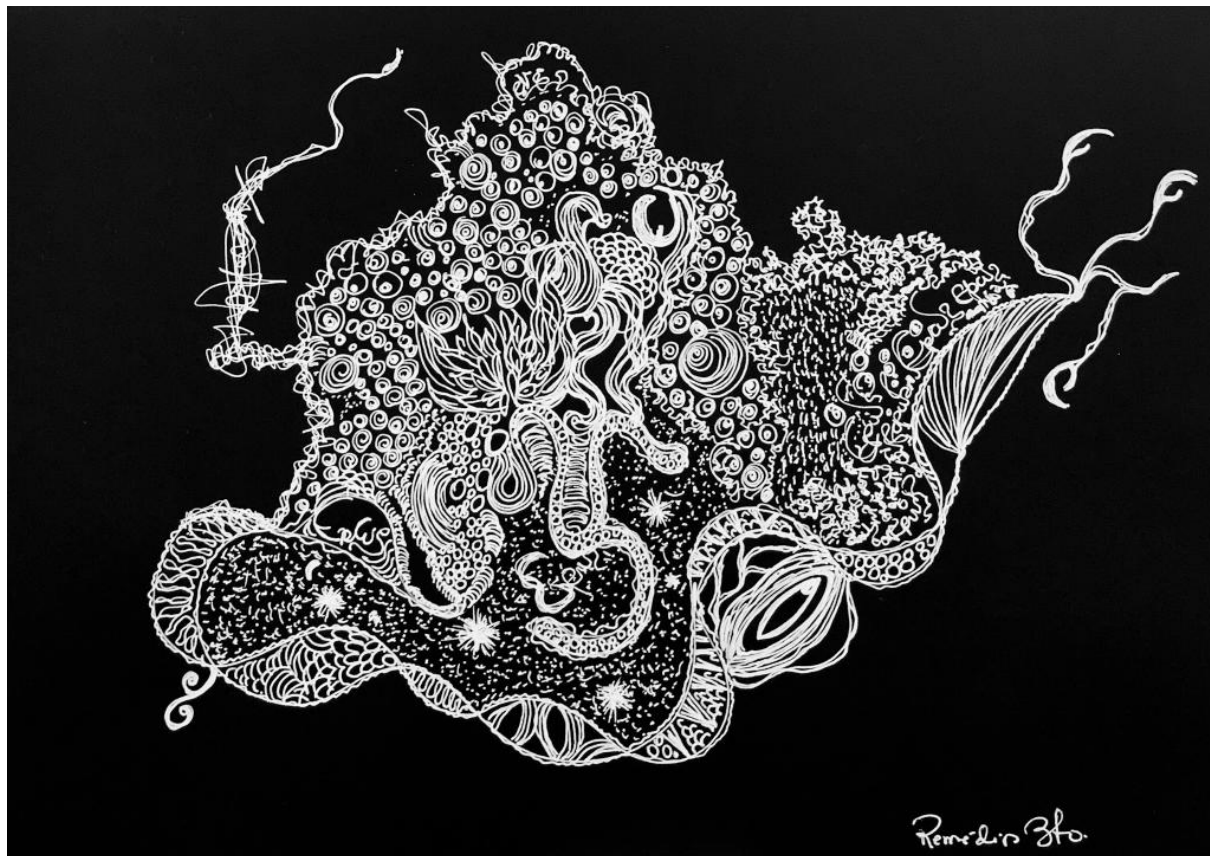


# Revista Linha Mestra

Ano XVI, Vol, 17, N. 49 (jan./abr. 2023)

ISSN: 1980-9026



Maria dos Remédios de Brito: [mrdbrito@hotmail.com](mailto:mrdbrito@hotmail.com)

Realização



# Sumário

EXPEDIENTE .....	01
EDITORIAL .....	02
	Marcelo Vicentin Ilsa do Carmo Vieira Goulart
DOSSIÊ	
Apresentação.....	03
	Marcos Allan da Silva Linhares
Projeto de vida, neoliberalismo e educação: como ser alegre nessa guerra?.....	04
	Marcos Allan da Silva Linhares Keyme Gomes Lourenço
Projeto devir como projeto de vida: uma perspectiva à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	16
	Regis Lopes Silva
O que derramastes no voo? A pesquisa do acontecimento para <i>artistar</i> na educação .....	25
	Keyme Gomes Lourenço Marcos Allan da Silva Linhares
Onde é que fica o país das maravilhas? provocações <del>matemáticas</del> ou invenções [geo]métricas .....	35
	Eric Machado Paulucci Carolina Tamayo
Balthazar, Modestine, Platero: ensaio-poético em três ornejos .....	53
	Vivian Catarina Dias
Por um pouco de ar: respiração, práticas somáticas e criação de possíveis .....	64
	Nayara Lima Longo
TEXTO LITERÁRIO	
O vagalume brilha pelos olhos .....	70
	Anna Deodato

# **Revista Linha Mestra**

## **Ano XVI, Vol. 17, N. 49 (jan./abr. 2023)**

### **ISSN: 1980-9026**

#### **EXPEDIENTE**

##### **Editores**

Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil

Marcelo Vicentin, Universidade Federal da Fronteira Sul, SC, Brasil

##### **Comissão Executiva Editorial**

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil

Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil

Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas, SP, Prefeitura Municipal de Valinho, SP, Brasil

Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

##### **Arte**

Maria dos Remédios de Brito

##### **Editoração**

Marcelo Vicentin

## EDITORIAL

Marcelo Vicentin

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

A revista Linha Mestra 49 traz textos que pensam e atualizam a filosofia deleuziana entre tramas artísticas e conceituais que se fazem no/com o campo da Educação, a partir de comunicações orais participantes do *IV Colóquio Variações Deleuzianas: “Ética, Estética e Política: por um devir do pensamento”*, que se experimentam em variações, que flertam com o acaso e com o impensado para fugir dos clichês e escapar das formas duras da representação, palavras de ordem, julgamentos e de uma falsa moral, que se faz colonizadora e hegemônica.

Por conseguinte, todos os textos aqui presentes têm um início comum, a saber, um exercício e um esforço de fazer com que cada intenção de atualizar uma ideia ou conjuntos de ideias de um autor sobre uma página — por vezes, em parceria com coautores — busca desvencilhar-se dos discursos hegemônicos e dos clichês para criar e inventar um novo, o que exige o esforço de entrar em um outro tipo de percepção que não se trata mais de uma percepção ordinária, mas sim, de deixar-se afetar por uma percepção extraordinária, em percepções elevadas às mais altas potências do sentir: um atravessamento do corpo que desfaz as representações que aprisionam as palavras às coisas, empreendendo uma busca para elevar as palavras às potências da expressão, um movimento em que o escritor devém ato de escrita.

Consideramos que essa atividade de escrita atravessa as e os autores presentes nesse dossiê, composto por um duplo movimento: em primeiro lugar, atualizam em seus textos virtualidades das comunicações orais, durante suas apresentações no *IV Colóquio Variações Deleuzianas*; bem como, em um segundo movimento, diferenciam-se criativamente do que outrora fora apresentado, ao deixar que seus textos diagramem outras forças e componham um novo corpo que renova de forma vitalista seus pensamentos.

Desejamos a todas e todos uma boa leitura!!

## APRESENTAÇÃO

Maria dos Remédios de Brito<sup>1</sup>

A arte dos encontros é o que pode compor o nosso modo de agir revolucionário. A ética deleuziana é atravessada por forças singulares, passando pela afirmação da vida. A arte dos encontros é criar uma estética vital para abrir um modo de existência que se faça entre variações, sendo os devires as linhas de criação. Todo o processo dessa singularidade se constitui por passagens, movimentos de repouso, de lentidão e de velocidade, uma cartografia intensiva que se compõe e se recompõe em seus movimentos. Também é importante destacar que Deleuze se interessa pelo pensamento político menor, atravessado pela invenção de outra língua que possa produzir mundos acolhedores, por isso, crítico da língua oficial, da língua estatal, sua saída é que seja possível uma linha de fuga para que se possa sonhar outros mundos, assim é fundamental fomentar outras veredas que sejam capazes de abrir rotas entre os perigos diversos, e que sejam guias de combate contra o horror, contra a vida entrincheirada pelos ruídos neoliberais;

Os textos reunidos pela revista Linha Mestra 49, trazem resultados das comunicações apresentadas no *IV Colóquio Variações Deleuzianas: Ética, Estética e Política: por um devir do pensamento*, realizado em 2022, na Universidade Federal do Pará, com apoio das Pós-graduação em Filosofia e em Artes da mesma Instituição, destacam o desejo de um mundo percorrido pela multiplicidade, uma paisagem de enfrentamento aos poderes tristes e devastadores de um mundo alimentado por crises ecológicas, econômicas, culturais, educacionais, valorativas, políticas, sociais, por isso tratam de temas diversos que transversalizam com o pensamento deleuziano da diferença: educação sensível, corporeidade e diferença, escuta do corpo, os enfrentamentos dos poderes de uma língua maior, a escrita em linha de fuga, a filosofia e suas variações intensivas.

Desejamos que a leitura dos textos sejam inspiração/devaneios para outras composições vitais

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará

## **Projeto de vida, neoliberalismo e educação: como ser alegre nessa guerra?**

### **Life project, neoliberalism and education: how to be happy in this war?**

## **Proyecto de vida, neoliberalismo y educación: ¿cómo ser feliz en esta guerra?**

Marcos Allan da Silva Linhares<sup>1</sup>

Keyme Gomes Lourenço<sup>2</sup>

**Resumo:** O neoliberalismo é uma faceta do capitalismo, principalmente no que se refere aos modos de produção diretamente ligados ao Estado. A BNCC e o Novo Ensino Médio são exemplos de como esses modos de produção tem chegado na escola nos últimos anos. Logo é objetivo desse artigo problematizar as condutas e as prescrições neoliberais que aparecem no eixo “projeto de vida” de livros didáticos socializados em escolas públicas brasileiras. Focamos nos discursos presentes nesses livros utilizando as ferramentas analíticas do filósofo Michel Foucault por considerar que os discursos não se constituem somente de palavras ditas sob a forma de textos, mas como uma prática que produz os sujeitos de que fala. A vida como projeto partiria de uma gestão do hoje, das escolhas e dos caminhos trilhados ainda na escola para o futuro.

**Palavras-chave:** Política neoliberal; educação; homo oeconomicus.

**Abstract:** Neoliberalism is a facet of capitalism, especially with regard to the modes of production directly linked to the State. BNCC and Novo Ensino Médio are examples of how this has arrived at schools in recent years. Therefore, the objective of this article is to problematize the neoliberal behaviors and prescriptions that appear in the “life project” axis of socialized textbooks in Brazilian public schools. We focused on the speeches present in these books using the analytical tools of the philosopher Michel Foucault, considering that the speeches are not only constituted of words spoken in the form of texts, but as a practice that produces the subjects of which he speaks. Life as a project would start from a management of today, the choices and paths taken in school for the future.

**Keywords:** Neoliberal politics; education; homo oeconomicus.

**Resumen:** El neoliberalismo es una faceta del capitalismo, especialmente en lo que se refiere a los modos de producción directamente vinculados al Estado. BNCC y Novo Ensino Médio son ejemplos de cómo esto ha llegado a las escuelas en los últimos años. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es problematizar los comportamientos y prescripciones neoliberales que aparecen en el eje “proyecto de vida” de los libros de texto socializados en las escuelas públicas brasileñas. Nos enfocamos en los discursos presentes en estos libros utilizando las herramientas analíticas del filósofo Michel Foucault, considerando que los discursos no sólo están constituidos por palabras pronunciadas en forma de textos, sino como una práctica que produce los sujetos de los que habla. La vida como proyecto partiría de una gestión del hoy, de las opciones y caminos tomados en la escuela para el futuro.

**Palabras clave:** Política neoliberal; educación; homo oeconomicus.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

## Introdução

Escrevemos esse texto tristes. Infelizmente não conseguimos ser alegres nesse momento. Às vésperas do 2º turno das eleições presidenciais no Brasil o atual presidente da nossa república acaba de cortar cerca de R\$ 2,4 bilhões das instituições federais de ensino<sup>3</sup>. Como ser alegre num governo chantagista, sujo e que usa da educação como moeda de troca para que sejamos cinzas e apáticos? Como criar máquinas de guerra frente ao ataque neoliberal pelo qual as escolas e a educação vêm passando nos últimos anos? Esse texto surge a partir de inquietações que chegaram até nós proporcionadas por discussões e leituras que emergiram ao longo da disciplina “Seminários de Pesquisa em História e Historiografia I: razão neoliberal e subjetividade em Michel Foucault”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

O neoliberalismo é considerado uma faceta do capitalismo, principalmente no que se refere aos modos de produção diretamente ligados ao Estado e a decadência de questões sociais como o acesso à educação, saúde de qualidade, moradia digna aos cidadãos, entre outros. Com relação a sua ligação com a educação essa decadência é derivada, sobretudo, dos baixos financiamentos públicos, o que abre margem para que os setores privados possam ocupar os lugares de investidores desse setor e inserirem suas políticas nesse espaço.

Assim o neoliberalismo continua articulando toda sua hegemonia, principalmente por encontrar no espaço educacional um ponto de articulação de diversas esferas da sociedade para a reprodução do capital humano (SOUZA, 2018) como a cultura, a economia, a política, a saúde, entre outros.

O capital humano foi pensado no nível do próprio homem e investe todo um conjunto de técnicas e métodos, para além dos conhecimentos escolares, para que os sujeitos passem a se tornar máquinas, gerindo a si mesmos, manejando competências para saber lidar com os aspectos culturais, sociais, emocionais que envolvem a convivência em sociedade (FOUCAULT, 2008c), entristecendo a vida, tornando a escola espaço de apagamento de cores e subjetividades.

E como alegrar a educação depois disso? Que tarefa difícil. Nos últimos anos a educação tem sido posta à prova de resistência frente aos ataques de contingência da vida e do

---

<sup>3</sup> Governo corta R\$ 2,4 bi do MEC e federais podem parar por falta de recursos. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2022/10/05/internas\\_educacao,1403585/governo-corta-r-2-4-bi-do-mec-e-federais-podem-parar-por-falta-de-recursos.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2022/10/05/internas_educacao,1403585/governo-corta-r-2-4-bi-do-mec-e-federais-podem-parar-por-falta-de-recursos.shtml). Acesso em: 25 out. 2023.

pensamento, principalmente através de práticas neoliberais que emergem com o desejo de limitar a vida, os sonhos e os lugares em que ousamos devanear voos coloridos e felizes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e conseqüentemente o Novo Ensino Médio (NEM) são exemplos de como isso tem chegado na escola nos últimos anos.

Produzidos, imersos e mergulhados na onda neoliberal esses dois projetos têm surgido com o plano de implementar competências gerais que devem ser mobilizadas pelos alunos a fim de proporcionar “a convergência de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08), investindo e conduzindo nossos corpos para as maquinarias cinzentas do Estado, do governo da vida, dos modos de existir.

A partir dessas reformas nas estruturas curriculares das escolas, um novo módulo foi inserido na grade horária dos discentes intitulada “projeto de vida” que surge como uma competência geral da educação básica pela BNCC e busca, de acordo com o documento, possibilitar que os alunos entendam as relações próprias do mundo do trabalho, além de aprenderem a tomar decisões ao longo de sua vida, bem como refletir sobre o seu próprio futuro e sua construção (BRASIL, 2018).

O projeto de vida surge então como uma estratégia para fazer com que os discentes passem agora a se preocupar com o futuro e a refletir sobre as suas escolhas, os seus planejamentos (se tiverem) e, de forma especial, ao mundo do trabalho, voltando os olhares para a vida empregatícia, os empregos, salários, estilos de vida “saudáveis” e ditos “bem-sucedidos”, entre outros.

Economia e vida se entrelaçam nos currículos desde há muito tempo. A partir da criação da escola enquanto principal instituição de ensino, os corpos eram (e ainda são!) produzidos para serem dóceis e dirigidos ao mercado de trabalho, principalmente como mão de obra operária, sendo o corpo o principalmente instrumento de inserção dos sujeitos na vida capitalista, econômica e social.

Nesse novo currículo, além de desenvolver jovens para o mercado de trabalho, o projeto educacional passa a desenvolver seus corpos para uma espécie de empreendimento de si, sendo a escola um instrumento desse processo, mas que não se restringe somente a ela, aparecendo também nas universidades, nos cursos técnicos, nas instituições educativas não-formais, entre outros.

Logo deseja-se a construção de corpos dóceis que não sejam desejanter, pulsantes e vibráteis, mas que estejam amordaçados pelo trabalho e pela mão de obra que exercem na

sociedade. Esse é o poder silencioso do Estado que agora não domina mais pelas guerras, mas age através de capturas “mágicas” que agarram e captam impedindo qualquer combate (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

É Foucault (2008c) quem nos mostra que essa intercessão entre economia e alguma outra área da sociedade já não é mais algo novo, ao contrário, tem se falado de economia quando se casa, quando se tem filhos, quando se comete um crime. Dessa forma pensar em uma grade econômica que se aplique a diversos outros espaços em que se vive em comunidade já não é mais uma novidade.

É tricotada uma imensa malha social que envolve diversos dispositivos (jurídicos, midiáticos, pedagógicos) para prender-nos, circundar-nos, conduzir-nos para uma “preparação” para a vida-capital, para a máquina-estado, produzindo o que Foucault (2008c) denomina de *homo oeconomicus*, ou seja, um conjunto econômico que envolve estratégias, meios, escolhas, caminhos e instrumentos que direcionam a questão da conduta econômica à uma conduta racional. É um jogo que aciona a obediência para que os sujeitos passem a convergir seus interesses em torno dos interesses dominantes do mercado, da economia, tornando-se sujeitos governáveis.

O conceito do *homo oeconomicus* então responde por toda arte de governar que envolva e esteja de acordo com o princípio da economia, acionando diversos dispositivos como dito acima para fazer a ação do governo continuar sendo a dominante. Nesse jogo do capital-humano o Estado é efetivamente a própria guerra, máquina-Estado, institui a guerra institucionalizada que agora encontra espaço para existir na escola através de documentos, leis, projetos de ação que aparecem com uma frente, uma retaguarda e toda uma batalha preparada para esmagar a vida que se vive e que existe no ambiente escolar (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Assim a reforma do NEM traz consigo uma série de mudanças como a ampliação do tempo mínimo dos estudantes nas escolas, uma nova organização curricular que seja mais flexível e alinhada com a BNCC e a construção de novas possibilidades de aprendizagem que foquem o ambiente de trabalho, a construção de uma carreira para a sociedade e o capital e, quem sabe, até uma formação técnica e profissional mais específica, além de uma parte chamada “projeto de vida”, que se preocupa com as questões da vida cotidiana, os aspectos emocionais, de convivência, de empatia com os outros, etc.

Logo é objetivo desse artigo problematizar as prescrições neoliberais que aparecem no eixo “projeto de vida” de livros didáticos socializados em escolas públicas brasileiras, além de problematizar condutas sobre como pensar, agir e se preparar para uma vida de um futuro por

vir e discutir como aparecem nessas materialidades formas sutis de governo da vida e dos modos de existência na escola.

### **Percursos metodológicos**

Diversos estudos têm se debruçado diante dos livros didáticos para a realização de variados tipos de análises metodológicas: análise do conteúdo, revisão bibliográfica, estudo de caso, entre outros. O livro didático, mais do que qualquer outro material, tem se tornado cada vez mais popular, de acordo com Fonseca e Shuvartz (2019), principalmente a partir do surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 1937, sendo um dos programas mais antigos voltado a distribuição de obras didáticas a estudantes de escolas públicas. Assim o acesso gratuito de livros nas escolas públicas tem possibilitado uma maior facilidade em seu acesso, fazendo com que cada vez mais estudantes de todos os níveis de ensino possam ter acesso aos conteúdos e materiais na palma da mão e no conforto de suas casas.

Diante do vasto público que atinge tomamos como materialidade de estudo os livros didáticos que circulam a partir da implementação do NEM, de forma especial aqueles específicos para o eixo “projeto de vida” pois são neles, principalmente, que diversas inscrições neoliberais aparecem do sumário aos textos compartilhados nesses materiais no que se refere ao empreendimento de si, da vida como projeto e dos discursos sobre sucesso, realização pessoal, entre outros.

Focamos nos discursos presentes nesses livros utilizando as ferramentas analíticas do filósofo Michel Foucault por considerar que os discursos não se constituem somente de palavras ditas sob a forma de textos, não são simplesmente um entrecruzamento de coisas e de frases, mas constituem-se como uma prática que produz os sujeitos de que fala (FOUCAULT, 2008a) e como uma prática produtiva, incide sobre nós e nossas vidas determinando o que devemos ou não fazer, quais atitudes tomar, quais caminhos seguir, que ambições procuramos desenvolver, entre outros.

Os sujeitos sociais, nesse caminho, são efeitos do discurso, são produzidos por ele. Pensar o discurso através da perspectiva foucaultiana é entender que essa teoria está intimamente ligada a nossa constituição, bem como também do contexto social o qual somos significados. Assim os sujeitos sociais não são uma causa, nem originados pelo discurso, mas produtos discursivos dessa prática (PINTO, 1989).

Ainda seguindo o pensamento de Foucault (2008a) os discursos constituem-se enquanto prática discursiva pois são formados por um conjunto de regras históricas, sempre determinadas em um período de tempo, em uma época, para determinada área social, produzindo assim específicas posições de sujeito. O mesmo acontece com o discurso neoliberal presente nos livros didáticos em nossa época, não por acaso tais discursos sustentam desejos, escolhas, preferências que nos levam a adoção de um modo de vida considerado “bem-sucedido” e economicamente “favorável” para assumirmos como nossos.

Dessa forma, ao realizar uma análise desses discursos foi possível ver se desfazer as tramas que compõem esses discursos, evidenciando todo esse conjunto que é próprio da prática discursiva e que por vezes circula entre nós de forma sorrateira, despreziosa, mas que desde há muito tempo faz parte de nossa formação enquanto sujeitos escolares, como docentes, como pesquisadores, entre outros.

Analisar os discursos então seria recusar as fáceis interpretações ou algum sentido último das coisas, colocar em suspenso todas as relações históricas e de poder que constituem esses enunciados, dando conta exatamente das práticas concretas que estão “vivas” nos discursos e que cotidianamente nos produzem também (FISCHER, 2001).

Dessa forma foram analisados três livros didáticos: “Tecer o futuro: você, os outros e o mundo ao redor – projeto de vida” (CAMPOS, 2020), “Vivências: projeto de vida” (ALCHORNE; CARVALHO, 2020) e “Projeto de vida: construindo o futuro” (DANZA; SILVA, 2020) direcionados para turmas que passarão a compor o Novo Ensino Médio (geralmente turmas de 1ª série de Ensino Médio).

### **Tecer o futuro...**

Como tecer algo por vir? Como construir o futuro na escola? De agora em diante problematizaremos em conjunto com os livros didáticos do módulo “projeto de vida”, os discursos neoliberais que investem em caminhos para a construção de um futuro dito “promissor” e de “sucesso” na escola, a partir de produções presentes nos livros didáticos que ensinam aos alunos como se preparar para o futuro no hoje.

Já nos títulos (“Tecer o futuro” e “Construir o futuro”) e sumários de alguns desses livros foi possível perceber a preocupação com o futuro estampado nas capas e nas páginas iniciais dos materiais. A vida como projeto passa a ser derivada de formas de gestão e governo empresarial, devendo a escola assumir a tarefa de ensinar um modo de vida que se preocupe

com um posterior que seja bem-sucedido, apto ao sucesso e adequado a convivência em sociedade (MICHETTI, 2019).

Na coleção “Vivências - projeto de vida” (ALCHORNE; CARVALHO, 2020)<sup>4</sup>, podemos enxergar esse tipo de discurso com mais detalhe: “*Por fim, na terceira parte, você trabalhará suas expectativas para o futuro no mundo do trabalho, bem como seu potencial para colaborar com o bem comum*” (ALCHORNE; CARVALHO, 2020, p. 03, itálicos nossos). De tal trecho foi possível notar o quanto o interesse da pedagogia do *homo oeconomicus* é coletivo, ousando buscar modos de vidas que ainda não aconteceram, que estão por vir, mas que precisam estar na rede econômica do trabalho e do capital.

**Figura 1:** Sumário dos livros: “Vivências: projeto de vida” e “Tecer o futuro: você, os outros, o mundo ao redor”.

DIMENSÃO 3: O ENCONTRO COM O FUTURO E O NÓS	
	143
<b>Unidade 1: Quais são os nossos sonhos?</b>	144
Solte-se!	145
<b>CAPÍTULO 1</b>   Valorizar e construir sonhos	146
<b>CAPÍTULO 2</b>   Transformar os sonhos em realidade	150
<b>CAPÍTULO 3</b>   Desenvolver um sonho em comum	154
<b>Unidade 2: O eu no mundo do trabalho</b>	159
Solte-se!	160
<b>CAPÍTULO 1</b>   Há diferença entre trabalho e emprego?	161
<b>CAPÍTULO 2</b>   Mapeando o mundo do trabalho	165
<b>CAPÍTULO 3</b>   Ética no mundo do trabalho	169
<b>Unidade 3: Trabalho e cidadania</b>	174
Solte-se!	175
<b>CAPÍTULO 1</b>   Intervir é transformar a comunidade	176
<b>CAPÍTULO 2</b>   Elaborando planos de intervenção	180
<b>CAPÍTULO 3</b>   Educação financeira: autonomia cidadã	184
<b>Unidade 4: Como posso atuar na sociedade?</b>	189
Solte-se!	190
<b>CAPÍTULO 1</b>   Saberes e habilidades em favor do meu papel no mundo	191
<b>CAPÍTULO 2</b>   Como continuar a aprender no futuro?	196
<b>CAPÍTULO 3</b>   Meu papel no mundo	200
Um futuro em comum	204

UNIDADE 10: PROJEÇÕES DE FUTURO: UM PLANO AFINAL	
	184
Vamos pensar um pouco	185
Provocações	186
Práxis	187
Falar de si mesmo:	
Projeções passo a passo	192
Para fazer junto	194
#nomundodotrabalho	196

Fonte: Alchorne e Carvalho (2020); Campos (2020).

Percebe-se a partir dos sumários acima que esses elementos neoliberais partem de diversos lugares e juntos, acionam o discurso do *homo oeconomicus* na escola através de um sujeito que tenha produtividade, proatividade, capacidade de gestão de si e dos outros em sociedade como por exemplo a partir da unidade 2 em que os capítulos dedicam-se a abordar o mundo do trabalho, a diferença entre trabalho e emprego, a ética no ambiente de trabalho, entre outros; bem como também no desenvolvimento (unidade 10) de projeções e provocações para se pensar de forma individual e coletiva num plano para o futuro.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2021-objeto-1/obra/vivencias-projeto-de-vida-scipione/>.

É possível ver nos índices como tópicos principais dessa autogestão econômica a capacidade de intervenção na sociedade, a educação financeira como forma de autonomia, como identificarmos nosso papel no mundo para transformá-lo, o encontro com o futuro etc. Colocando a vida à mercê de uma expectativa de algo por vir, algo que pode acontecer, mas que também pode acontecer de outras formas, por outros caminhos que não aparecem nessas prescrições que surgem nos livros didáticos ou que não necessariamente estejam atrelados a esses pontos.

A vida como projeto partiria então de uma gestão do hoje, das escolhas e dos caminhos trilhados ainda na educação básica para se alcançar aquilo que se almeja para o futuro, um futuro que deve se preocupar com o trabalho, com o dinheiro e com a administração de todas as esferas que envolvem a vida social. Esse investimento na vida em todas as suas versões em preparação para o *por vir* funciona como uma forma de governo do Estado que Foucault denominava de governamentalidade.

Para Foucault (2008b), a governamentalidade é uma linha de força, um governo sobre os outros que age com aparelhos específicos e que desenvolve toda uma série de saberes para que os sujeitos entrem na ordem do discurso do Estado. Dessa forma instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e diversas táticas exercem essa forma de governar, de diversas maneiras, como na escola, para nos conduzir a uma forma homogênea de pensarmos em nossos modos de vida.

No livro “Vivências: projeto de vida” (ALCHORNE; CARVALHO, 2020) podemos notar o investimento no governo da vida e na transformação dos desejos e *hobbies* em futuras habilidades de trabalho. Na seção “Meus interesses no mundo do trabalho” o exercício é “*fazer uma relação dos hobbies pessoais que podem ser tanto um hobby quanto um trabalho*” (ALCHORNE; CARVALHO, 2020, p. 166, itálicos nossos), associando os desejos pessoais com profissões que utilizem de suas habilidades para a obtenção de dinheiro.

Essa configuração micropoderosa de governo aparece em diversos outros momentos nos livros didáticos analisados, como por exemplo na construção de uma categoria que acompanha as partes finais das unidades temáticas intitulada “#nomundodotrabalho”, no livro “Tecer o futuro: você, os outros e o mundo ao redor – projeto de vida” (CAMPOS, 2020) que tem como objetivo associar o que foi discutido nas unidades à alguma prática relacionada ao mundo do trabalho, onde o aluno é convidado a refletir sobre suas preferências de vida associado ao emprego que mais lhe é semelhante.

Na seção são levantadas questões como as aptidões dos alunos, seus pontos fortes e preferências, as profissões do futuro, o cotidiano dessas profissões, além de proposições sobre como se preparar para uma entrevista, como se portar em um processo seletivo, como preparar um currículo, bem como iniciativas de levantamento das empresas existentes na região em que os alunos residem e possíveis agendamentos de visitas para que possam acompanhar o dia a dia do setor dos seus possíveis futuros empregos.

Nos blocos e capítulos, todos os conteúdos são voltados para o pensamento do futuro, buscando ser trabalhado nas unidades: a *“oportunidade de refletir sobre você mesmo, suas aptidões, a influência dos pais na escolha de uma profissão [...] o que é necessário para se preparar para exames e provas”* (CAMPOS, 2020, p. 183, itálicos nossos) considerando o futuro como um plano que precisa ser muito bem pensado, escrito e construído desde os primeiros passos da entrada na vida adulta até a sua concretização.

Para isso a escola, os pais, os próprios sujeitos escolares (alunos) e toda a sociedade devem preparar esse caminho e reunirem juntos os elementos necessários para que esse futuro não desande e não acabe acontecendo por caminhos desconhecidos ou imprevisíveis. Como me vejo daqui a dez anos? Ou em 5 ou 8 anos? Ainda no livro *“Tecer o futuro: você, os outros e o mundo ao redor – projeto de vida”* (CAMPOS, 2020, p.178, itálicos nossos) existem atividades voltadas para esses planos e projeções, como: *“Faça uma linha geral projetando o que gostaria que estivesse acontecendo em sua vida no plano profissional, pessoal, afetivo e familiar em dez anos”*.

**Figura 2:** Sumário do livro “Projeto de vida – Construindo o futuro”.

<b>BLOCO ② CONVIVER:</b>	
<b>O PROFISSIONAL QUE DESEJO SER</b> .....	<b>147</b>
Para começo de conversa .....	148
<i>Hard skills</i> x <i>soft skills</i> .....	150
Imersão em si: Faça seu currículo .....	151
O que é assédio moral no trabalho? .....	152
Simulando um processo seletivo .....	153
Como podemos ser bons profissionais? .....	154
Excursão no mundo: Fórum das profissões .....	155
Síntese .....	156
Autoavaliação .....	156

Fonte: Danza e Silva (2020).

No livro *“Projeto de vida: construindo o futuro”* (DANZA; SILVA, 2020) a preocupação continua em tornar os alunos bons profissionais, além do sumário que já indica caminhos para essa projeção (figura 2) ao longo do livro diversas atividades sugerem a análise

das habilidades e competências que esses sujeitos necessitam apresentar para tornarem-se profissionais qualificados e úteis, como “*Que tal identificar e valorizar as habilidades que você e os colegas desenvolveram? [...] crie uma lista com oito hard skills e oito soft skills*”<sup>5</sup> (DANZA; SILVA, 2020, p. 150, itálicos nossos).

A proposição do “Bingo das Skills” aparece com o desejo de produzir, valorizar e reforçar as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo dos seus anos de educação básica, aproveitando para discutir quais podem ser “*úteis na vida profissional*” e quais são aquelas que podem ser excluídas, deixadas de lado ou que não servem como uma característica “*válida*” para se viver em sociedade.

Cerceiam-se os caminhos para seguir. O futuro, pelos discursos dos livros, é construído pelo trabalho e pela capacidade de conseguir ser aprovado no emprego dos sonhos. Os sonhos são limitados a economia, a aprovação em um bom emprego, em ser um bom profissional. A articulação do mercado com a educação é outro traço que caracteriza a ação neoliberal no ambiente escolar, tornando a prática educacional um fazer individual, solitário e apático (SOUZA, 2018).

Nesse caminho, consideramos interessante pensar que estamos sendo produzidos e conduzidos cada vez mais nos trâmites de uma educação neoliberal, que aos poucos vai se alastrando e ocupando os espaços escolares como “*revolução*” ou “*inovação*”. Compramos a ideia de reformulação acreditando que mudaríamos velhos modos, mas continuamos nas mesmas fôrmas de produção do mercado econômico, onde o Estado é mais um instrumento desses modos de condução neoliberais.

Ainda é Foucault (2008b) quem nos fala que nunca se governa um Estado, um território ou uma estrutura política. A governamentalidade é o controle que passamos a exercer sobre nós mesmos e sobre os outros. Sobre nossos sonhos, futuros e ambições. É um comércio, segundo o filósofo, um processo de troca que passa de professores para alunos, de um indivíduo para o outro, sendo sempre coletividades que são governadas.

O que esperar a partir disso? Quais sujeitos estaremos produzindo nos moldes de uma educação para a vida do emprego e do trabalho? Como criar máquinas de guerra frente aos aparatos do Estado que insistentemente nos conduzem aos caminhos comuns e aos modos homogêneos de existência no mundo em que vivemos?

---

<sup>5</sup> De acordo com o livro *hard skills* são habilidades técnicas e *soft skills* são habilidades comportamentais. E ambas precisam ser adquiridas pelos alunos ao longo de sua vida acadêmica e profissional, seja em cursos profissionalizantes, estágios, aprimoramentos escolares, entre outros.

## Como ser alegre em meio a tudo isso?

Como Corazza (2012) nos encoraja, é possível ser feliz detestando todos esses poderes ligados a tristeza e exercendo, em nossos modos de existência, a verdadeira alegria, vivendo a vida como uma obra de arte, tendo horror a tudo o que entristece a vida, enfraquece as nossas forças vivas, criando rupturas nas formas territoriais e canalizando potências para quebrar o “*deck*”, fazendo transbordar todas as cores que ocupam a escola.

É criar uma máquina de guerra frente aos tantos aparelhos de Estado que constantemente investem em nossos modos de vida, nossas posições e formas de existir no mundo. Pensando nisso, Deleuze e Guattari (1997) nos mostram que a própria máquina de guerra é exterior ao Estado, em todos os sentidos.

Para os autores a máquina de guerra vem de outra parte, é a multiplicidade pura e sem medida, potência de metamorfose contra a soberania. Enquanto os aparelhos se preocupam com as naturezas específicas, com as posições e os enfrentamentos as máquinas tecem relações com o devir, um meio de exterioridade, unidades cuja função é coletiva e de resistência (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Por isso, pensamos que contamos com centenas de máquinas de guerra diariamente em nossas salas de aula: os alunos e alunas. Esses sujeitos são as máquinas vivas, máquinas de vida que podemos nos apoiar contra todos esses investimentos sombrios que vêm pairando nas escolas nos últimos anos. Contar com a vida na escola é retomar em conjunto com os discentes a força-viva que é motor para a nossa alegria, para nossa prática e para a nossa convivência nesse espaço de comunidade.

Manter viva a alegria é manter viva a subjetividade, a análise crítica, a transformação social, as cores que pupilam aos olhos quando ensinamos e que desde há muito tempo foram características das escolas em que atuamos. Manter viva a esperança, a alegria, é enfrentar a guerra sem uma linha de combate aparente, sem um afrontamento, retaguarda ou armas... mas é pura estratégia: simplesmente viver, deixar a vida acontecer e extravasar os enredamentos aos quais somos submetidos constantemente.

## Referências

ALCHORNE, I; CARVALHO, S. **Vivências**: projeto de vida. São Paulo: Scipione, 2020.#

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

CAMPOS, M. T. A. **Tecer o futuro: você, os outros, o mundo ao redor – projeto de vida**. São Paulo: Saraiva, 2020.

CORAZZA, S. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, v. 5, n. 8, p. 125-144, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298>. Acesso em: 16 fev. 2023.

DANZA, H. C; SILVA, M. A. M. **Projeto de vida: construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020.#

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. Trad. P. P. Pelbart e J. Caiafa. São Paulo: Ed. 32, 1997.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t>. Acesso em: 16 fev. 2023.

FONSECA, D. M; SHUVARTZ, M. A contribuição dos livros didáticos de ciências da educação de jovens e adultos para o ensino da educação ambiental. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 12., 2019. **Anais [...]**. Natal, p. 1-7, 2019.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977 – 1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978 – 1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

MICHETTI, M. A vida como projeto: a pedagogia do *homo economicus* e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 55, p. 302-314, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/csu.2019.55.3.01>. Acesso em: 16 fev. 2023.

PINTO, C. R. J. **Com a palavra o senhor Presidente Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder**. São Paulo: Hucitec, 1989.

SOUZA, A. C. Neoliberalismo, reforma do ensino médio no Brasil e suas implicações sobre a educação geográfica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 22, p. 1-12, 2018. DOI: 10.5902/2236499429401. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/29401>. Acesso em: 16 mar. 2023.

### Sobre o autor e a autora

**Marcos Allan da Silva Linhares:** Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPA). Doutorando em Educação (PPGED/UFU). Bolsista CAPES.  
*E-mail:* marcosallan.18@gmail.com

**Keyme Gomes Lourenço:** Doutorando em Educação (PPGED/UFU). Bolsista CAPES.  
*E-mail:* keymelourenco@gmail.com

## **Projeto devir como projeto de vida: uma perspectiva à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

### **Becoming project as a life project: a perspective about the proposed of the National Common Base**

### **Devenir proyecto como proyecto de vida: una perspectiva a la propuesta de Base Curricular Común Nacional**

Regis Lopes Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Propomos neste texto uma leitura e crítica ao *Projeto de Vida* compreendido na proposta curricular para o Ensino Médio definida na Lei nº 13.415/2017. Tal como idealizado, projeto de vida serve a um modelo de educação neoliberal em consonância com o sucateamento da educação pública, crítica e emancipadora. Consideramos o projeto de vida numa perspectiva da educação como potência, uma concepção educativa que não produza concorrências e disputas, mas afetos potentes em direção a uma prática solidária de partilha do saber e produção da diferença. Um projeto de vida do qual não se espera protagonistas e autores, mas atores que possam atuar coletivamente na produção de outras formas de vida que as determinadas pelo modelo neoliberal de educação.

**Palavras-chave:** Educação; projeto de vida; devir.

**Abstract:** We propose in this text a reading and critique of the Life Project understood in the curricular proposal for High School defined in Law nº 13.415/2017. As envisioned, the life project serves a neoliberal education model in line with the dismantling of public, critical, and emancipatory education. We consider the life project from a perspective of education as potency, an educational concept that does not produce competitions and conflicts but powerful affections towards a solidary practice of sharing knowledge and producing differences. A life project in which protagonists and authors are not expected, but actors who can collectively act in the production of alternative ways of life to those determined by the neoliberal education model.

**Keywords:** Education; life project; becoming.

**Resumen:** Proponemos en este texto una lectura y crítica del Proyecto de Vida comprendido en la propuesta curricular para la Educación Secundaria definida en la Ley nº 13.415/2017. Tal como se ha ideado, el proyecto de vida sirve a un modelo de educación neoliberal en consonancia con la desvalorización de la educación pública, crítica y emancipadora. Consideramos el proyecto de vida desde una perspectiva de la educación como potencia, una concepción educativa que no genere competencias y disputas, sino afectos poderosos en dirección a una práctica solidaria de compartir el conocimiento y producir la diferencia. Un proyecto de vida del cual no se esperan protagonistas y autores, sino actores que puedan actuar colectivamente en la producción de otras formas de vida distintas a las determinadas por el modelo neoliberal de educación.

**Palabras clave:** Educación; proyecto de vida; devenir.

### **Projeto de vida nas escolas**

Propomos neste texto uma leitura do *Projeto de Vida* compreendido na proposta curricular para o Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás

Bases da Educação Nacional. A referida Lei dispõe da organização curricular, introduz a proposta de itinerários formativos e dilui as disciplinas tradicionais em grandes áreas do conhecimento. O *ensino* de língua portuguesa e matemática permanecem obrigatórios nos três do ensino médio, enquanto física, arte, sociologia e filosofia são obrigatórias enquanto “estudos e práticas” sem esclarecimentos acerca de como isto se realiza na escola.

O que vemos efetivamente é uma permissão da redução da carga horária de várias disciplinas em razão da inserção dos chamados itinerários formativos que são ofertados segundo critérios próprios aos sistemas de ensino e às unidades educacionais e que se colocam como opções a serem escolhidas a partir dos interesses e preferências dos estudantes. Essa proposta pode intensificar a desigualdade quanto à formação, sobretudo se considerarmos que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, [n. p.]), constructos estes que estariam condicionados àquilo que o sistema de ensino oferece e a estrutura da própria escola permite ofertar.

No documento da Base Nacional Comum Curricular temos uma defesa dessa estruturação em função da valorização do protagonismo juvenil, uma vez que a variedade de itinerários ofertados atenderia aos múltiplos interesses dos estudantes (BRASIL, 2018) em consonância com aquilo que se poderia chamar de projeto de vida. Lembremos que a reforma do ensino médio idealiza a construção de um projeto de vida por parte dos adolescentes e isso pode ser ratificado na proposta de transferir as determinações da própria formação àqueles que ainda estão em curso, assim, o protagonismo juvenil se daria ao estabelecer o projeto de vida (nas escolhas dos itinerários) como mecanismo de responsabilização dos próprios alunos pelo currículo percorrido no ensino médio.

A palavra projeto deriva de uma terminologia latina que significa *lançado para a frente*. É a condição própria do ser humano, a capacidade de antecipar ações, determinar metas e direcionar-se em busca de suas realizações, assim a vida mesma poderia ser tomada como projeto (MACHADO, 2006). Quando lemos sobre o projeto de vida nos documentos oficiais da educação básica, o que se está dizendo com essa terminologia de modo algum é explicitado ou colocado em questão, o significado de projeto de vida é tomado como se a expressão fosse de total domínio e de corrente utilização no âmbito educacional. Esta questão não é exclusiva ao campo da educação, há vários artigos publicados, fruto de pesquisas empíricas, que trabalham com o constructo de projeto de vida e o tomam como uma categoria que dispense

explicação ou circunscrição conceitual (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015). Esconde-se ideologicamente que projeto de vida é um conceito passível de utilização por diferentes concepções de educação.

### **Crítica ao projeto**

Projeto de vida pode tanto ser tomado numa perspectiva criativa, produtora de vida como também pode ser pensado a partir de determinações autoimpostas em função de objetivos alienados, empobrecedores, que desconsideram a realidade econômica, política e social das pessoas (BOCK, 2018). A trajetória de vida, segundo a norma vigente, numa concepção neoliberal da função educativa, sobretudo àqueles que ocupam a faixa da adolescência, é marcada profundamente por um ideal projetivo econômico, direcionado ao mercado, são determinações futuras que pensam o ser, o tornar-se, como um apanhando, uma somatória de habilidades e competências que corresponderiam a uma autorização social de uma atuação e um exercício da vida adulta enviesada pela atividade do trabalho. De acordo com Mansano (2011, p. 72) “O que se observa é uma adolescência amplamente monitorada por uma rede interinstitucional que intervém de diferentes maneiras para acelerar a decisão profissional e para promover, o mais rápido possível, a inserção dos jovens no mundo do trabalho”.

Um projeto de vida isento da tensão que lhe é própria significa uma inserção acrítica no mundo do trabalho por meio de uma “educação aligeirada que formará trabalhadores flexíveis, e que por isso acabarão aceitando as múltiplas tarefas do mercado toyotizado” (BOCK, 2018, p. 180). Um empobrecimento da capacidade reflexiva em função de flexibilidade, a flexibilização decorrente de uma pressão externa, a do mercado de trabalho. Flexibiliza-se o currículo, a formação, o ensino médio, no intuito da produção subjetiva de sujeitos flexíveis às exigências para a sua inserção na cadeia produtiva do capital. Um projeto de uma vida determinada alhures e sob interesses que não os próprios. O projeto de uma vida despolitizada.

Ainda em relação à Base Nacional Comum Curricular:

o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (BRASIL, 2018, p. 473).

Há um horizonte de determinações culturais e sociais organizadas nas escolas que impelem o aluno à produção de uma vida condicionada pelo capital. A escola atual, pensada aos moldes da empresa, se preocupa com a transformação do estudante em gestor, empresário de si mesmo. As mutações econômicas acirradas a partir da década de 80 estabelecem um cenário de flexibilidade e incertezas no âmbito da qualificação e dos postos de trabalho. O neoliberalismo não permite a instituição do perene, do durável, do próprio, nem acerca da subjetividade humana (LAVAL, 2019), tudo é inacabado e por se fazer dentro de uma promessa de realização. O que não se evidencia é que a realização é impossível, o sucesso do trabalhador, do gestor de si, do estudante é atrelado à permanente atualização do é chamado de habilidades e competências, todavia somente as que servem ao mercado.

Não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda educação recebida tenda a levar mais em conta o ‘destinatário do serviço’, ou seja, a empresa. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de incerteza crescente [...]. A principal competência, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional (LAVAL, 2019, p. 41).

A mesma questão pode ser pensada junto a Deleuze e seu conceito de axiomática do capital, que diz de um processo que envolve descodificação dos fluxos tradicionais, aqueles que estabelecem os códigos que instituem um funcionamento e uma identidade, assim como um processo de aprisionamento desses mesmos fluxos numa lógica da produção pela produção. Axiomática do capital “funciona por relações funcionais que têm como finalidade a intensificação da produção, qualquer que seja o objeto produzido” (HUR, 2018, p. 92). A axiomática do capital nos impele à contínua e inacabável produção de qualquer coisa, a produção de um projeto de uma vida sempre em débito, irrealizável, sempre a ser alcançada no porvir em decorrência do que se é e do que se pode ser. Projeto de vida seria a gestão de si sob a promessa das determinações futuras que, tal como o mercado, oscilam na superfície em função da manutenção de uma estabilidade do crescimento do capital.

### **Projeto devir**

A questão que colocamos é que, apesar deste imperativo, desta modalidade de produção capitalista, podemos encontrar elementos, realizar encontros e sermos atingidos e afetados por

outras realidades, é possível resistir existindo. A vida não como projeto, mas um devir. Queremos pensar, a partir de determinado repertório, os problemas levantados, bem como possibilidades de esquivar a partir de uma concepção de educação como potência para que seja possível afirmar uma multiplicidade de projetos de vidas, projetos que não sejam cooptados e capturados pela dinâmica do capital; multiplicidade afirmada no conceito deleuziano de devir, um devir minoritário, criativo, coletivo, um processo que percorre desconhecidos, que desviam do controle da vida que, nos moldes da escola-empresa, opera à uma “terrível formação permanente” e “num regime de controle [que] nunca se termina nada” (DELEUZE, 2013, p. 220). Projeto de vida na educação soa como uma trajetória certa que aponta para um destino que, se bem traçado, leva ao objetivo. A qual modelo de educação o projeto de vida estaria submetido se se restringisse à produção da vida pelo prisma do capital? Pensamos o projeto de vida pela perspectiva da educação como potência (HUR, 2020), um verdadeiro projeto de vida é um projeto devir, produtor de diferença. O devir, segundo a esquizoanálise, é sempre abertura. Na educação, um projeto de vida nessa perspectiva seria um projeto devir, um projeto pensante que se vincula ao que Silvio Gallo chama de uma educação menor,

para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias (GALLO, 2002, p. 171).

Silvio Gallo *rouba* o conceito de miséria do mundo, trabalhado por Antonio Negri, para pensar a miséria do ensino que diz de um empobrecimento de algo que poderia ser mais do que se é, ser mais não significa acúmulo de habilidades e competências, o que implicaria um eterno débito de comportamentos e sentimentos a serem vendidos no mercado. Um projeto devir ao invés de um projeto de vida pode ser ocasião à desterritorialização das formas tradicionais do ensino e das determinações esperadas na BNCC. Desterritorializar não é extinguir, é estabelecer novas relações entre as fronteiras e, certamente, este tipo de prática, apesar do que está posto, pode servir a um devir-revolucionário, ao menos a um devir-revolucionário de uma prática na escola que aponta para além dela, que não se submete ao diagrama do rendimento, da finalidade. É preciso transgredir e, disto mesmo que nos foi colocado, extrair o que não se espera. Pensar o valor das coisas inesperadas, dos resultados não previstos, da desobediência. Produzir inesperados para produzir algo outro que a própria miséria disso que está sendo proposto como projeto de vida na escola. Assim como a subversão da língua na literatura menor, é necessário

subverter o projeto de vida. Através dele, a produção de uma realidade outra que esta à qual o modelo de escola neoliberal se presta. A educação menor desterritorializa os processos previstos na educação maior, leis, diretrizes, Base Nacional Comum Curricular. Como nos diz Silvio Gallo,

uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossa estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (2002, p. 173).

E quais atividades coletivas, professores, alunos, demais agentes no espaço da escola podem trabalhar em função de uma retomada, de uma ocupação do espaço destinado ao projeto de vida? Não se trata de propor um manual à prática da liberdade, ou um manual de guerrilha, libertário, mas em que resistir já é criar algo, em que fazer outra coisa já não é responder à produção pela produção. Tal como as táticas dos grevistas numa fábrica, para a produção já é desterritorializar. Pensar o projeto de vida como projeto devir é pensar espaços coletivos de criação de vida, experimentações que não determinam, mas que produzem um contínuo, que transforma sem se limitar ao objeto da transformação. Projeto de vida enquanto devir é projeto de potência de vida. Coloco a questão de Luiz Fuganti para nos ajudar a pensar a quem serve o projeto de vida orientado pelos manuais do MEC:

quando nos perguntamos: quem somos? Qual o caráter essencialmente distintivo de alguém? E buscamos o significado e o valor de uma vida em algum traço de ser permanente, geralmente encobrimos uma questão mais subterrânea, quem em nós precisa colocar nesses termos o problema de saber o que constitui nossa realidade. Quem em nós quer congelar assim o devir? (FUGANTI, 2012, p. 75).

Quais grupos, sujeitos, orientações tem se aproximado do lugar instituído ao projeto de vida nas escolas? Quais processos, mecanismos subjetivos produzem práticas como essas de se propor aos adolescentes e, estes, proporem-se a si metas, objetivos, trajetórias individualizadas, individualizantes e concorrentes. Fala-se muito em protagonismo, mas em um tipo específico de protagonismo, o protagonista de si mesmo, cuja história forjada e vivida nem lhe diz respeito, lhe é estranha, hostil, adoecedora. A sua vida a serviço da miséria, da pobreza de si e do mundo, em função da manutenção da produção ininterrupta de capital. Nesse sentido, o projeto de vida é um conjunto diverso de ferramentas, habilidades e competências para a tarefa da conquista, o

colonizador que sabendo o rumo certo a percorrer, o destino, percorreria da melhor forma, não se modificando em nada, não se alterando, um ser em definitivo que alcançaria aquilo que sabe dever alcançar. É uma promessa e uma corrida pelo ouro de tolo.

Pensamos que mais que uma proposta de modelo instituído ao qual os jovens deveriam se orientar, o projeto de vida institucionalizado nos documentos respondem à produção subjetiva de uma modulação, um tipo de funcionamento que implica a hiperprodução, no caso em questão, a produção de si como empresa, capital humano. Projeto de vida como preparação presente a um tempo futuro que nunca se efetiva. Estabelece-se uma relação com o saber pela via do acúmulo, o acúmulo de elementos supostamente necessário ao cumprir bem a jornada (que não é minha) que eu mesmo me coloco. Isto é, o adolescente ocupa o lugar do débito, da dívida. Dívidas dispersas, múltiplas, lastreadas à promessa de ser, ser alguém, realização, autorealização, conquistar o novo mundo ultramar depois da escola. Achando-se capaz de quitá-las, percorre, mas não um caminho, porque não experimenta, mas percorre o próprio percorrer, sem fim, sem meta, senão a produção pela produção.

Por outro lado, Domenico Hur pensa uma educação como potência que movimenta, dinamiza, que não imobiliza a produção intensiva de vida. É uma ampliação, uma educação mediada pelos afetos, pelo corpo, pelo coletivo. Uma educação que não mira a distância, mas o encontro, uma educação háptica, que diz de uma experiência do tatear, “diferentemente da visão, tatear pressupões uma distância igual zero da pele em relação ao corpo ‘outro’. Essa ‘distância=0’ implica uma zona sem discernimento claro entre ‘um’ e ‘outro’” (TONELI; ADRIÃO; CABRAL, 2012, p. 227).

Uma concepção educativa que não produza concorrências e disputas, mas afetos potentes em direção à uma prática solidária de partilha do saber, da cultura e de outros destinos coletivos, outras formas de viver, o bem viver (KRENAK, 2020). Nesta concepção de educação pela potência, não há protagonistas, autores, mas atores que produzem coletivamente. No tato, não há uma primazia, não há uma anterioridade, determinações prévias, o encontro é o meio e o resultado.

Não queremos uma escola onde se aprende a sobreviver, desaprendendo a viver. Para se acabar com a opressão, a miséria e a exploração, já não basta uma subversão envenenada pelos valores mortos que combate. Chegou o tempo de se investir na paixão irreprimível do que é vivo, do amor, do conhecimento e da aventura (VANEIGEM, 1996, p. 19).

Nesse sentido, podemos pensar experiências na escola e um projeto de vida que se diferencie de um projeto para a conquista, competição, concorrência, rivalidade, domínio e suficiência de si. Não só possível, mas é necessário produzirmos outra educação, uma educação para a potência que libera a vida, devir-vida sem projetos.

### Referências

- BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Disponível em: L13415 (planalto.gov.br). Acesso em: 10 out. 2022.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. P. P. Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>. Acesso em: 10 out. 2022.
- FUGANTI, L. Devir. In: TANIA, M. GALLI, F.; MARIA, L. N.; CLECI, M. (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 75-79.
- GALLO, S. Por uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.
- HUR, D. Educación como potencia en tiempos de neoliberalismo y fundamentalismos. **Saberes y prácticas**. Revista de Filosofía y Educación. v. 5, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3171>. Acesso em: 10 out. 2022.
- HUR, D. **Psicologia, política e esquizoanálise**. Campinas: Alínea, 2018.
- KRENAK, A. A origem do bem viver. In: KRENAK, A.; MAIA, B. (org.). **Caminhos para a cultura do bem viver**. (S l.): Cultura do Bem Viver, 2020. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: escrituras, 2006.
- MANSANO, S. Para além da escolha profissional, experimentações intensivas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.17, n. 1, abr. 2011. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682011000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100006). Acesso em: 10 out. 2022.

TONELI, M. J. F.; ADRIÃO, K. G.; CABRAL, A. Tatear. *In*: TANIA, M. GALLI, F.; MARIA, L. N.; CLECI, M. (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 227-229.

VANEIGEM, R. **Aviso aos alunos do básico e do secundário**. Trad. J. Henriques. Lisboa: Edições Antígona, 1996

### **Sobre o autor**

**Regis Lopes Silva:** Possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2006). Especialização em Comunicação e Multimídia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (2015). cursando Psicologia pela Universidade Federal de Goiás.

*E-mail:* [regislopes@gmail.com](mailto:regislopes@gmail.com)

## O que derramastes no voo? a pesquisa do acontecimento para *artistar* na educação<sup>1</sup>

### What did you spill on the flight? event research for artists in education

### ¿Qué derramaste en el vuelo? investigación de acontecimientos para artistas en educación

Keyme Gomes Lourenço<sup>2</sup>

Marcos Allan da Silva Linhares<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste trabalho realizamos escritas-linhas-de-fuga que nos ajudam a pensar capturas para as potências derramadas de uma pesquisa do Acontecimento para a Educação e o que ela pode. Propomos uma escrita poética, artística e sensível que dialoga com referencial teórico das filosofias da diferença de Gilles Deleuze, Félix Guattari, e as produções sobre Artistagem e Acontecimento na Educação de Sandra Corazza e colaboradores. Tecemos o texto com perguntas que surgem entre conceitos para irromper aquilo que pensamos em Educação, despertando interesse por criações-pesquisas que viajam com a fuga, valoriza os devires, o nomadismo, o virtual, a criação, que fareja o puro Acontecimento, isto é, as potencialidades, aquilo que pode se transformar em outro.

**Palavras-chave:** Acontecimento; artistagem; pesquisa em educação.

**Abstract:** In this work, we carry out writing-lines-of-escape that help us to think captures for the spilled powers of a research of the Event for Education and what it can. We propose a poetic, artistic and sensitive writing that dialogues with the theoretical framework of the philosophies of difference by Gilles Deleuze, Félix Guattari, and the productions on Artistry and Events in Education by Sandra Corazza and collaborators. We wove the text with questions that arise between concepts to break through what we think about Education, awakening interest in creations-research that travel with escape, value becomings, nomadism, the virtual, creation, which smells the pure Event, that is, the potentialities, that which can be transformed into another.

**Keywords:** Event; artistry; research in education.

**Resumen:** En este trabajo realizamos líneas-de-escritura-de-fuga que nos ayudan a pensar capturas para los poderes derramados de una investigación del Acontecimiento por la Educación y lo que puede. Proponemos una escritura poética, artística y sensible que dialoga con el marco teórico de las filosofías de la diferencia de Gilles Deleuze, Félix Guattari, y las producciones sobre Artistagem y Acontecimiento en la Educación de Sandra Corazza y colaboradores. Tejimos el texto con interrogantes que surgen entre conceptos para irrumpir en lo que pensamos sobre la Educación, despertando el interés por las creaciones-investigaciones que viajan con evasión, valoran los devenires, el nomadismo, lo virtual, la creación, que huele el puro Acontecimiento, es decir, el potencialidades, aquello que puede transformarse en otro.

**Palabras clave:** Acontecimiento; artistagem; investigación en educación.

---

<sup>1</sup> Os resultados compartilhados nesse manuscrito foram derivados da dissertação de Mestrado em Educação “Cinecartografando imagens aberrantes entre camadas, paisagens, educação e cinema” apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Outras partes do texto podem ser lidas no repositório de dissertações e teses da biblioteca UFU através do link: [http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.7\\_](http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.7_)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Uberlândia

<sup>3</sup> Universidade Federal de Uberlândia

## A escrita que vai rizomando em pesquisa

Esta escrita foi elaborada em platôs. Parece que gostamos de pensar a educação assim. Os platôs ou seções são criados para serem independentes e juntos compõem um todo. Vivem mini-platôs entre as escritas dentro de outros platôs maiores, nas seções-platôs. Estas receberam variações de velocidade, de pensamento, adições e prolongamentos, intensidades e multiplicidades. A inspiração vem da escrita nômade proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari nos livros dos mil platôs.

A escrita em platô implica diretamente na própria forma como o texto vai sendo criado. Não há intenção de realizar-se uma sequência necessária entre os tópicos e títulos escritos, como também não há uma ideia central percorrida ao longo dessas partes. Um platô está no meio, nem início, nem fim. A escrita é fugitiva e cada segmento escapa nas outras partes criando multiplicidades entre elas, buscamos por um movimento de pensar a partir de sentidos diferentes. As multiplicidades não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e nem remetem a um sujeito, elas são a própria realidade. Assim, os platôs funcionam como rizoma e um rizoma é feito de platôs.

Nos lançamos para a escrita enquanto a escrita se lança para nós. Escrita é fundamentalmente cartográfica, o caminho do lápis, do teclado, da mão, da caneta, do dedo, da tela, faz linhas. E o que dessas linhas devoramos, regurgitamos em palavras, esquentadas pelo calor dos nossos corpos. Vários caminhos já se enunciaram enquanto escrevemos estas linhas, confortáveis se tornam marcas, elas quase que pediram para serem escritas. Em uma escrita tecida em platôs, os assuntos e escritas e imagens e pensamentos se comunicam uns com os outros através de frestas e microfendas. Deleuze e Guattari (2011), chamam de platô toda multiplicidade conectável com outras multiplicidades que se esparrama de maneira a formar e estender um rizoma. Não me apego se caso pela escrita alguns sentidos sobrevoarem, uns há de ter mais força de potência e se atualizarão, outros, no entanto, são mantidos como um tímido uivo, que precisa de atenção para ser ouvido, e quando se ouve, percebe que os lobos estiveram todo tempo a uivar.

Esta escrita há também nas escritas outras em seu silêncio, em interstícios e intervalos, nas frestas que deixamos e fazemos entre as palavras, os parágrafos e páginas. A escrita é uma arte que pelo movimento de escrever se faz rizomática. E ao nos acostarmos com esse exercício, podíamos ouvir o clamor das palavras que querem se perder nesse rizoma, a fim de

se tornarem ele/parte dele e assim, provocar e criar mais conexões, unir a elas pensamentos nômades, picá-los em terra vermelha e ver germinar mais rizomas.

Há todo um experimento, um esforço, uma violência contida nos pensamentos que se forçam a serem pensados no ato de escrever. Permeando como chuva em solo seco, um tom mais poético se fará presente durante esta escrita e leitura, e sem avisos ou gentilezas criará narrativas com vozes filosóficas, escritas acadêmicas, devires artísticos, mas mesmo assim será possível vê-las todas juntas. Distintas, porém indiscerníveis. Partes do mesmo coral que canta uma música, o uno com vibração do múltiplo, reverberando.

Grafismos podem substituir as letras, as bifurcações de pensamento e ideias, que aqui não estão fadadas a criar dicotomias ou binarismo, mas que estão livres para bifurcar, no sentido de ramificar, de criar axilas, linhas de um rizoma, elas poderão dar visibilidade aos conceitos, às imagens, a um movimento novo. As ideias e os fragmentos serão dispostos entre as páginas, entre os pensamentos e entre a pesquisa, para que a leitura linear não ganhe predomínio.

A escrita como cartografia está aberta e cheia de entradas e, através das notas, dos fragmentos, das imagens, dos links e dos cliques, inaugura-se para a escrita uma outra possibilidade, a de inventar formas pelas quais tais entradas possam ganhar velocidade e assim, com potência, se integrar ao mapa vigente, sem formato, caótico, heterogêneo e rizomático.

A partir dos estudos e leituras das construções conceituais de Deleuze e Guattari (2011; 1992), pensamos a criação como fruto de encontros. Para os autores os encontros não se dão apenas com pessoas ou objetos, mas também com ideias, com movimentos, acontecimentos, com forças e devires. Um encontro quando potente, promove desterritorializações e reterritorializações, de uma escrita-encontro jorram pensamentos capazes de exprimir em palavras e sentidos, devires e experimentações.

A escrita nômade como a escrita da pesquisa não visa propor um método lógico, verdadeiro, totalizante e generalista. O que ela provoca é investigar os processos em que as produções de mundos se dão. Interessantes são as realidades prontas para se tornarem outras, que é fruto de processos, tem força fundadoras, está em devir, por ora provisória e sempre-vivas.

Esta pesquisa investiga as desterritorializações que surgiram pela cartografia e escapa de formas pré-estabelecidas pelos territórios institucionais, e nem por isso é menos educacional, investigativa e artística. Ela é produtora de novos sentidos para a pesquisa em Educação e propõe outros possíveis de vida na Academia. Pesquisa que inventamos, que nos inventa, que venta povos inventados pela arte que venta. Essas forças necessitam, um corpo é desejan-

pesquisar é coexistir. Pesquisa e pesquisadores que se inventam em pesquisa, ao mesmo tempo, todos juntos, inventando tempos outros.

### **A energia que é produzida e ao mesmo tempo encontrada**

*E o que me resta é só o gemido.  
[...] Romper tratados, trair os ritos.  
Medo não me alcança, no deserto me acho  
Em versos, versos, versos...  
Que brotam do poeta, da pesquisa, dos caminhos,  
Quando crio,  
De felicidade eu choro e minhas lágrimas caem  
É pra regar...  
Chorando, criando, eu refaço as nascentes que a norma  
secou  
Não quero encontrar cura pro meu vício  
De insistir na saudade que eu sinto das coisas que eu  
ainda não vi,  
Das cartografias que ainda não vivi, dos mapas que não  
percorri  
Um pesquisar que se faz no “[...] único devir que  
conjura o intolerável e nos faz voltar a acreditar no  
mundo”.  
O “devir-revolucionário”  
Sandra Mara Corazza, 2012, p. 18.*

Pesquisar com atenção e não nos deixar apenas passar ao longo do acontecimento, ou esperar da pesquisa por produtos aplicáveis na atualidade, mas sim se instalar no acontecimento “[...] como num devir, para fazerem rejuvenescer e envelhecer, simultaneamente, todos os componentes e singularidades que na Educação circulam” (CORAZZA, 2012, p. 18). E a partir daí, professores-pesquisadores podem inaugurar algo novo e ousar em impulsos inovadores, pelo puro devir do acontecimento, a chance de *artistar* na Educação (CORAZZA, 2012).

Quem nos ajuda a pensar em uma Pesquisa do Acontecimento é a pesquisadora Sandra Mara Corazza, com seus trabalhos, “Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação” (2012), e também, “Para pensar, pesquisar e *artistar* a educação: sem ensaio não há inspiração” (2007)<sup>4</sup>. Nestas obras, a autora pioneira na divulgação das potencialidades do pensamento da diferença para o campo dos estudos educacionais, tece escritas sobre o que pode uma pesquisa do Acontecimento na Educação, e nos apresenta uma pesquisa que “[...] não se

<sup>4</sup> CORAZZA, Sandra Mara. Para *artistar* a educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista Educação** - USP, v. 6, p. 1-16, 2007. Há uma versão deste texto (2007) com o título: *Para *artistar* a educação: Sem ensaio não há inspiração disponível* no site do Academia.edu. Outra versão do ano de 2008, com o mesmo texto, porém com outro título; *Para *artistar* a filosofia-educação: – Sem ensaio não há inspiração* (2008), está disponível no acervo de produção de pesquisadores da UFURGS, no link: <https://drive.google.com/file/d/1TB3OLHL3AcMOr0seM6mDOUrrxloH8J7G/view>.

realiza sobre paradigmas arborizados do cérebro” (CORAZZA, 2012, p. 15), mas sim, sobre as linhas, atravessamentos, nós e tensões de um mapa, uma pesquisa que “[...] é feita com figuras rizomáticas” (CORAZZA, 2012, p. 15).

Entendemos essa pesquisa-escrita como encontros e enquanto percorremos seus territórios, estabelecemos diferentes relações entre os elementos, compondo assim trajetórias cartografias inéditas, que irrompem, guardam, tecem e destecem os acontecimentos, já que para essa pesquisa não há primeiros princípios, regras normativas, representações eternas e orientações naturais (CORAZZA, 2012), o que guia, quem cria é o acontecimento.

**a.con.te.ci.men.to.** Gilles Deleuze formula esse conceito ao longo de toda sua produção acadêmica, dentre textos, livros e pesquisas. No último livro escrito com Félix Guattari, “O que é a filosofia?” (1992), a filosofia deleuzoguattariana já está num estágio mais avançado, como comenta Edson Peixoto Andrade (2018) em seu artigo “A filosofia do acontecimento em Deleuze”. Na obra “O que é a filosofia?” (1992), o acontecimento, toma para si outros sentidos e direciona-se a ser pensado e se faz ser conhecido como conceito. Para Deleuze e Guattari (1992), os conceitos são acontecimentos. São forças incorporais, no entanto, se encarnam, se efetua nos corpos (ANDRADE, 2018) e jamais se confundem “[...] com o estado de coisas no qual se efetua, [...] o conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33).

Em seu texto “A imanência: uma vida...” (2002), o último escrito por Deleuze, o autor comenta que a vida é feita de virtualidades, acontecimento e singularidades. E complementa afirmando que os acontecimentos e/ou singularidades dão ao plano de imanência toda sua virtualidade, ao mesmo tempo que “[...] o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena” (DELEUZE, 2002, p.16). E nessa dupla captura e dupla invasão, o virtual por meio do acontecimento ganha potência, força, habita o plano de imanência, o mapa, a pesquisa, a cartografia.

### **O acontecimento como possível para pesquisa em educação**

Com a Pesquisa do Acontecimento, que ganha foco nos capítulos do livro “Linhas de Escrita”, organizado por Tomaz Tadeu, Sandra Corazza e Paola Zordan (2004), nos lançamos às novas maneiras de pensar e de realizar uma escrita e leitura crítica, que crie histórias com as singularidades de cada experimentação, de cada tentativa de artistagem-inventiva da Educação.

No terceiro capítulo da obra, intitulado “Pesquisas do Acontecimento: estudos em XII exemplos” (2004), os autores se permitem criar, inventar, sonhar e delirar vários nomes para as Pesquisas em Educação que são inspiradas no pensamento da diferença de Deleuze e Guattari. Todos estes nomes da ‘pesquisa do acontecimento’ dizem respeito a uma Pesquisa em Educação despojada de significações, que se faz num constante processo de fagia, em que se tem fome do novo, nunca mimética, ou cópia, mas sim expressiva. Nem trata de ultrapassar obstáculos ou até mesmo investigar algum desconhecimento acerca da Educação. A energia da pesquisa do acontecimento, surge com e a partir dos movimentos, do percorrer, do experimento, do ensaio. Pesquisar o acontecimento requer operações que se movimentam e não se reservam mais à representação e sim aos acontecimentos, ao mapa.

Essas investigações não pesquisam os estados de coisas, proposições, objetos, sujeitos, materiais e suas representações. Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p. 139) nos movimentam pensamentos, quando comentam que:

Para esta filosofia, pensar, assim como ‘pesquisar’, é um acontecimento fazendo-se, em choque com o já feito, uma experimentação dos conceitos e das imagens do pensamento que animam uma Pesquisa do Acontecimento, cuja principal pergunta é: mais do que historicizar, como acontecimentalizar a pesquisa da educação? (TADEU; CORRAZA; ZORDAN, 2004, p. 139).

Por isso, no criar da escrita buscamos novas formas de expressão, que são fertilizadas pelos percursos e trajetos realizados, à espreita de novas maneiras de sentir a pesquisa, novas possibilidades de pensar. Aqui, escrever não é impor uma forma de expressão única para experiências vividas, mas sim um processo inacabado “[...] de uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido” (CORAZZA, 2012, p. 15).

Assim saímos em busca dos excessos, das sobras dos movimentos expressivos, que se agregam em processos criadores de pensamento. Por isso a utilização de múltiplas linguagens para a pesquisa, como defende Corazza (2012, p. 16): “[...] ciência, pintura, música, literatura, cinema, poesia”. Esta coexistência de disciplinas, de entradas, de arranjos, transforma os elementos pesquisados “numa unidade virtual” (CORAZZA, 2012, p. 16).

A pesquisa deixa assim de pensar em unidades, divisões hierárquicas e identidades, e passa a viajar com a fuga, valoriza os devires, o nomadismo, o virtual, a criação. Em uma pesquisa da diferença tudo é considerado puro Acontecimento, isto é, potencialidade. A pesquisa investe em todas as linhas que formam a cartografia, e como bem pontua Corazza (2012, p. 17):

Se dirige a besteira, o erro, a superstição, a ideologia, a estupidez, o senso comum, o bom senso, a opinião, a comunicação. Para escapar da ‘Imagem Dogmática do Pensamento’, ela posiciona-se a favor de que pesquisar é criar e criar é problematizar; só que problematizar é determinar dados e incógnitas dos problemas, que vão sendo formulados à medida que a pesquisa se realiza e que persistem nas soluções que lhe são atribuídas, como num jogo afirmativo de novidades, por meio da Vontade de Pesquisar.

Uma escrita se dedica a ensaiar experiências transcendentais. Estamos a todo momento, abertos à captura e fuga das multiplicidades, atentos a seus movimentos de desterritorialização, reterritorialização e territorialização. Traçando mapas com linhas de intensidades, criando rizomas, desenhando linhas que se estendem em outros meios, se fundem em nós e com o passar do tempo não conseguimos mais diferenciar onde terminam nossos corpos e onde começam as múltiplas linhas.

### **Em ventos: o evento como parte do acontecimento na filosofia da diferença**

É na obra “Diálogos” de Deleuze e Parnet (1998), onde são desenvolvidos desdobramentos dos grandes conceitos criados por Deleuze e Guattari, que os autores nos provocam a pensar a pesquisa e o pesquisar quando apontam que as ciências têm tido um novo ganho de delírio e tornado-se cada vez mais a ciência dos acontecimentos, que “[...] traça linhas e percursos, salta” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 55) e um sinal disso é o desaparecimento dos esquemas de arborescência em prol de movimentos rizomáticos. As pesquisas trabalham cada vez mais sobre “estados de corpos”, sobre “agenciamentos heterogêneos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 55), o percurso é um acontecimento que atravessa experiências irreduzíveis.

Um movimento que nos reverbera é fazer pesquisa como vespas que se lançam no vergel cheio de flores em busca de suas orquídeas. Em uma pesquisa do acontecimento o modelo de cientificidade não é mais a axiomática formada por um conjunto organizado de noções ou termos logicamente dedutíveis, mas sim o acontecimento ou evento que é singular e incorpóreo e se efetua em corpos, ou estados de corpos. A pesquisa do acontecimento é rizomática e nunca arbórea, ela é afetiva, atravessa, faz marcas, fareja devires e junta forças de potências que resgatam os acontecimentos “[...] que cortam diferentes corpos e se efetua em diversas estruturas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 55). Para Deleuze e Parnet (1998, p. 55) “[...] há, nesse caso, como que verbos no infinitivo, linhas de devir, linhas que correm entre domínios, e

saltam de um domínio a outro, inter-reinos. A ciência será cada vez mais como a grama, no meio, entre as coisas e entre as outras coisas, acompanhando a fuga delas”.

O conceito filosófico criado por Deleuze e Guattari em francês *évènement*, na língua portuguesa tem duas palavras correspondentes na tradução, ‘evento’ e ‘acontecimento’. Acontecimento é o gerúndio de ‘acontecer’, é aquilo que está tecido junto. Evento vem do que ‘veio’, do que está indo, do que está surgindo, como o vento, eventualidades, imprevistos, ocorrências.

O acontecimento sugere um paradoxo, pois é algo que precisamos experimentar na vida para não nos esgotarmos em experiências únicas e ao mesmo tempo, o acontecimento é singular, cada acontecimento é diferente de um acontecimento outro. Ler um livro não é comer moqueca, nem nadar num lago. Acontecimentos são complexos, pois ler um livro agora não é o mesmo que ler o livro amanhã, ontem, num outro lugar, a experiência é sempre diferente, o gosto, as texturas, a luz, o barulho, o calor. O acontecimento está relacionado com o atual, com o fazer atual – estou lendo um livro em casa, estou lendo um livro na sacada, estou lendo um livro na sala, estou escrevendo um livro.

Enquanto o evento está relacionado com o incorporal, que intensifica e completa o acontecimento. O evento é o verbo em infinitivo. O evento coexiste, aqui e agora. É no evento que vem, é no evento que há o ‘vir’. Nunca o ser=eu, nem objetos, nem sujeitos, mas sim o vir, o comer, o devorar, o cair, o caminhar, o espreitar, o devir. O evento faz conexões que nos abre para uma multiplicidade de devires outros. O desejo ziguezagueia entre o evento e o acontecimento. Essas duas definições nos ajudam a pensar o acontecimento como conceito de Deleuze e Guattari para a pesquisa carregada de afetos.

### **Considerações finais**

Pesquisar é criar! Criar devires, se permitir ir ao encontro deles. O convite da pesquisa que pensa o acontecimento é exprimir o virtual incluído em cada situação e regar suas multiplicidades, que não podem ser podadas pelas grandes máquinas estatais, pela norma, pelo binarismo, pelo dualismo, pelo ‘não’. A pesquisa do acontecimento é uma criação singular, artística, afetuosa, experimental, inventiva, sensível, provisória e criadora.

Criar um devir na escrita acadêmica, é criar um estilo singular, falar a sua própria língua, mas como um estrangeiro. Afetar e ser afetado na pesquisa implica na criação de novas

intensidades, que geram novos conceitos, novas ideias, novos conhecimentos, novos modos de existir como pesquisador. Isto é desterritorialização.

Então o que derramamos ao longo do voo da pesquisa? Que voos temos trilhado em nossos trajetos de formação profissional-pessoal-experimental de vida? Aqui fica a alternativa de pensar a pesquisa pelo acontecimento, pela arte, pela vida que circula em nossos espaços mais intrínsecos e que tornam nossa existência uma experiência. O voo nos possibilita múltiplas decolagens, variadas manobras, atalhos, desvios, alturas e desníveis. Que o voo seja o nosso acontecimento e que nos carregue para maravilhosas artistagens em vidas, pesquisas e educações.

### Referências

- ANDRADE, Edson Peixoto. A filosofia do acontecimento em Deleuze. **O Manguenzal**, v. 1, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/omanguenzal/article/view/9403>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], n. 8, p. 125–144, 2012. DOI: 10.5902/198373485298. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 10-18, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Trad. A. L. Oliveira, A. Guerra Neto e C. P. Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. E. A. Ribeiro. São Paulo. Editora Escuta, 1998.
- LOURENÇO, Keyme Gomes. Cinecartografando imagens aberrantes entre camadas, paisagens, educação e cinema. 2022. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.7>
- TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. Pesquisas do acontecimento: estudos em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. (org.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 134-204.

### Sobre a autora e o autor

**Keyme Gomes Lourenço:** Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Bolsista CAPES.  
E-mail: [keymelourenco@gmail.com](mailto:keymelourenco@gmail.com)

**Marcos Allan da Silva Linhares:** Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPA). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Bolsista CAPES.

*E-mail:* marcosallan.18@gmail.com

**Onde é que fica o país das maravilhas? provocações matemáticas ou invenções [geo]métricas**

**Where is Wonderland? mathematical provocations or [geo]metric inventions**

**¿Dónde está el país de las maravillas? provocaciones matemáticas o invenciones [geo]métricas**

Eric Machado Paulucci<sup>1</sup>

Carolina Tamayo<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta algumas problematizações produzidas no marco de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais no Programa de Pós- Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. O ponto de partida é obra de Lewis Carroll “Alice no país da maravilhas” para nos permitir afetações outras que quebram com um olhar Matemático. O país das maravilhas como potencial capaz de produzir matemáticas e [Geo]metrias do acontecimento no questionamento à universalidade da lógica axiomática que ela institui. [Geo]metrias que ganham sentido nas singularidades que se desenrolam em um campo problemático. Se propõe um alargamento do conceito ao se compreender que matemáticas são socialmente produzidas. Considerar [Geo]metrias como experimentação de si e da terra; [Geo]metrias como fricção entre Matemática Maior e os modos de ocupar uma cidade. [Geo]metrias para questionar a dicotomia logos/sensibilidade.

**Palavras-chave:** Geometria; educação matemática; processos de subjetividade.

**Abstract:** This article presents some problematizations produced within the framework of a doctoral research developed at the Federal University of Minas Gerais in the Graduate Program in Education: Knowledge and Social Inclusion. The starting point is the work of Lewis Carroll “*Alice in Wonderland*” to allow us other affectations that break with a mathematical look. The country of wonders as a potential capable of producing mathematics and [Geo]metries of the event in questioning the universality of the axiomatic logic that it establishes. [Geo]metries that make sense in the singularities that unfold in a problematic field. A broadening of the concept is proposed by understanding that mathematics is socially produced. Consider [Geo]metries as experimentation with oneself and the earth; [Geo]metries as friction between Major Mathematics and the ways of occupying a city. [Geo]metries to question the logos/sensibility dichotomy.

**Keywords:** Geometry; mathematics education; subjectivity processes.

**Resumen:** Este artículo presenta algunas problematizaciones producidas en el marco de una investigación doctoral desarrollada en la Universidad Federal de Minas Gerais en el Programa de Posgrado en Educación: Conocimiento e Inclusión Social. Tomando como punto de partida la obra de Lewis Carroll “*Alicia en el país de las maravillas*” para permitirnos otras afectaciones que rompen con una mirada Matemática de la obra. El país de las maravillas como potencial capaz de producir matemáticas y [Geo]metrias del acontecimiento y cuestionar la universalidad de la lógica axiomática que establece. [Geo]metrias que cobran sentido en las singularidades que se despliegan en un campo problemático. Se propone una ampliación del concepto entendiendo que las matemáticas se producen socialmente. Considerar las [Geo]metrias como experimentación con uno mismo y con la tierra; [Geo]metrias como fricción entre las Matemáticas Mayores y las formas de ocupar una ciudad. [Geo]metrias para cuestionar la dicotomía logos/sensibilidad.

**Palabras clave:** Geometría; educación matemáticas; procesos de subjetividad.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais

## Qual o interesse no país das maravilhas ou em atravessar o espelho?

*Estudei matemática que é a loucura do raciocínio - mas agora quero o plasma - quero me alimentar diretamente da placenta (LISPECTOR, 1998, p. 2)*

Muitas são as razões pelo nosso interesse na obra de Lewis Carroll<sup>3</sup> (1980). Alice no país das maravilhas retoma a existência humana para além dos rastros deixados pelo tempo cronológico, do sujeito em evolução, o que, sem dúvidas, respinga em uma concepção de infância tida como período próprio da vida e não um intervalo de tempo destinado a preparação da idade adulta. Neste sentido, a infância não trata de uma preparação para o futuro, mas é [também] o futuro em si, na medida em que pode ser constantemente revisitada e realocada, experimentando os diferentes níveis ou graus de coexistência nos processos de subjetividade. Atua nas disputas sobre o sentido de infância de forma a ultrapassar a lógica dos que habitam ou já habitaram este lugar, e tal feito ganha força especialmente nas bordas do que é entendido por literatura [para crianças], trazendo fascínio para seus leitores, independentemente da idade medida em números numa linha reta.

É curioso, para dois educadores matemáticos, que logo Alice seja alvo de Charles L. Dogson, também professor de Matemática. Uma menina é quem protagoniza os movimentos de uma história tão potente para as relações existentes entre linguagem, subjetividade, pensamento e estado de coisas, especialmente quando, historicamente, a educação escolarizada considera as crianças um projeto de adulto que precisa ser regulado, sensível e epistemologicamente, dando início a uma pedagogia do Estado centrada na população qualificada (BIRMAN, 2016). Não nos traz dificuldades imaginar deslocamentos desta situação para o contexto hegemônico da Educação Matemática: uma pedagogia do capital que insiste em nos reduzir ao fortalecimento econômico e simbólico, centralizada na civilização conduzida por adultos que imaginam conhecer, exatamente, quais são os caminhos a serem trilhados para alcançar uma educação como condição para a existência.

Para María García<sup>4</sup>, *os professores são pessoas que não se cansam de copiar*, caso ela esteja certa, seríamos então, mais um grupo de adultos interessados em pôr para fora seus fantasmas? Copiar como sintoma de uma vida passiva? Será esse um copiar, como reprodução do mesmo, serve em última instância para a manutenção da ordem estabelecida? Como fazer

<sup>3</sup> Pseudônimo de Charles L. Dogson (1832-1898).

<sup>4</sup> María José García, 8 anos (NARANJO, 2013, s. p.).

da cópia nascer a repetição<sup>5</sup> como injunção entre repetição e diferença? Professor como condutor ou afirmação de um modo de vida? Eu gosto. Eu vejo. Eu ensino. Eu. Ainda dentro das relações de poder instauradas na e pela Matemática, é muito possível que algo passe despercebido; a questão é que a condução orientada para fim ideal torna difícil ou constrange a experimentação de outras relações no *entre* das matemáticas. Uma força se relaciona com a outra de várias maneiras, permitindo que alguma conexão sempre escape.

Dogson era, de fato, matemático mas, aproveitando os trocadilhos da lógica clássica, não temos certeza de que Carroll gozava das mesmas ocupações. Não está descartada a possibilidade de seu trabalho cuidar da Matemática, só não estamos convencidos que se trata da mesma Matemática Régia. Nessa direção, Vilela e Dorta (2010) descrevem o país das maravilhas como o pano de fundo onde Carroll apresenta diversos conceitos da lógica ao mesmo tempo que nega, contradiz ou brinca com eles, explorando assim os limites da linguagem simbólica. Para as autoras, a obra que descreve um coelho falante, correndo atrasado, nos permite, enquanto fato literal que não faz parte da nossa realidade, explorar traços do nonsense. Da mesma maneira, são afetadas pelas passagens em que Alice aumenta e diminui como motivação para atritar o princípio da identidade proposto pela lógica com outros significados possíveis: *mas se não sou a mesma, então quem é que eu sou?*

Na verdade, a pergunta a se fazer não é se Carroll diz ou não sobre a lógica clássica, mas quais intensidades ele nos permite movimentar. Para nós, a potencialidade da obra está na polêmica que o autor insere na epistemologia do Norte global e na concepção de ciência hegemonicamente constituída pelas formações de professores de Matemática. Sem identificar no livro a forma lógica do silogismo, por exemplo, ele a atravessa por meio do que pode ser entendido como paradoxo. Com isso, o raciocínio lógico, tão quisto pelo ensino da Matemática pode ser incorporado enquanto possibilidade pedagógica, o que não quer dizer tal proposta essencializa o conteúdo literário.

Nossa percepção de mundo das maravilhas distancia-se da produção de significância que se apropria das maravilhas de um país, peculiar ao mundo infantil e onírico, como leitura fantástica. Aí está a genialidade da obra. Em outras palavras, não se trata de levar o país das maravilhas ao pé da letra como suporte de uma Matemática maior, Matemática régia ou Matemática do Estado. A Matemática não é nosso ponto de chegada, ela, em hipótese pode emergir como uma relação do meio, uma maneira de produzir relação ao se inventar realidades.

---

<sup>5</sup> Entendemos que o que repete não é a cópia, o idêntico, o mesmo, e sim o novo, a diferença, “a repetição é uma condição de ação antes de ser um conceito de reflexão” (Deleuze, 2006, p. 138).

Um lugar de fala, mas não uma prisão. Por isso, um coelho falante, uma menina pequena *ou*<sup>6</sup> grande, ou uma carta de baralho que corre o risco de ter sua cabeça cortada, não são necessariamente metáforas ou contra-exemplos subordinados a conceitos Matemáticos. Os sonhos de Alice não são literais, tampouco metáforas, eles dizem de modos de funcionamento, de uma epistemologia ou mesmo uma ética construída não pela Matemática, mas talvez composta com ela<sup>7</sup>.

Romper com a Alice presa numa história lida como sem lógica e como mundo fantasioso. As cenas da história narram mais que uma percepção hollywoodiana atada às marcas do homem da consciência, porque neste caso, o impossível é impossível apenas para os quadros Matemáticos. Tal visão antropomorfizada produz um ideal de infância e de criação que se dão por meio da representação: centradas predisposição à construção de fábulas que desafiam as forças da natureza. O que a menina nos conta é de uma fuga do império do consciente, não é de uma aprendizagem limitada contagem de erros e por etapas evolutivas, à espera de ser governada, é mais da ordem de um labirinto onde cada leitor pode experimentar o que fazer com sorriso sem gato. Romper com a ordem explicadora que instaura a necessidade de um explicador, quando é “o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (RANCIÈRE, 2017, p. 23).

Nos aproximando das narrativas não lineares, não unívocas, com imagens frágeis e da discussão da construção teórica psicanalista, passamos a experiência delirante do sonho como fissura da existência cotidiana, inserindo-nos na existência do inconsciente, desassogado pelo desejo e pela imprevisibilidade como potência para o novo. Em termos espinosistas, Alice traz à superfície a necessidade de *sentirpensar*<sup>8</sup> para além das significações construídas pela passividade das marcas dos encontros; para além de uma primeira atividade moralista de conhecer motivado pela busca da verdade no campo epistemológico; conhecer a vida como

<sup>6</sup> Para Deleuze e Guattari (1972, p. 25), as sínteses disjuntivas marcam um “ou” não exclusivo, quer dizer, “enquanto o ‘ou então’ pretende marcar escolhas decisivas entre termos não permutáveis (alternativa), o ‘OU’ [inclusivo] designa um sistema de permutações possíveis entre diferenças que sempre retornam ao mesmo, deslocando-se, deslizando” (DELEUZE; GUATTARI, 1974, p. 25).

<sup>7</sup> Em Birman (2016), supõe-se que a riqueza da linguagem e discurso de Carroll está associada ao trabalho desenvolvido por Dogson no ensino e pesquisa em Matemática. Isso traz densidade a este texto uma vez que não estamos opondo o saber Matemático ao que é considerado como não-Matemático, mas colocando ambos para atritar em transversalidade, sem as amarras das estruturas disciplinares. Assim, o país maravilhado pela personagem conceitual de Dogson não quer acessar o mundo inconsciente e do desejo regulado pela moral, “mas sim pela potência da afirmação alegre da existência pelo sujeito” (BIRMAN, 2016, p. 63).

<sup>8</sup> O sociólogo colombiano Orlando Fals Borba aprende dos pescadores de Sucre (Colômbia) o *sentipensar* que rompe com as divisões normativas entre sujeito e objeto; mente, espírito e corpo, humanos e não humanos; o orgânico e o inorgânico. O *sentipensar* resiste a universalidade das epistemologias coloniais.

campo abstrato de forças, processo ético de invenção de si, não mais submetendo o pensamento ao exterior, mas tornando a nós mesmos matéria de problematização.

Nessa perspectiva, a descoberta pelo indivíduo do que ele é (sujeito) na sua singularidade, implicaria sempre na travessia do espelho/eu/ consciência, para que o desejo possa se expressar e se manifestar em estado nascente e que o sujeito possa se descolar assim das ilusões especulares do eu, assim como de sua alienação no desejo/olhar do outro. Foi o que realizou Alice nas duas obras em questão, nas quais pela travessia do espelho e pela experiência do sonho pôde se indagar sobre si de maneira instigante, movida que foi pela curiosidade, pela descoberta da escrita do sonho tecida pelo desejo (BIRMAN, 2016, p. 59).

Assim, existindo uma Matemática Maior que se dispõe a realizar recortes no caos e operar numa coerência científica orientada pela razão, nossa preocupação é de que o encontro dela com Carroll possa fazer funcionar outros agenciamentos, sem que para isso seja necessário interpretar Alice pela semiótica Matemática. Desqualificar a consciência que nos prende a uma imagem e movimentar uma Matemática e uma literatura intensas que levem o pensamento a ser pensado. Fazer passar novos modos de vida mobilizados pelo incansável cultivo de si. Produzir uma coisa diferente para vida passar na ciência, na Matemática. Produzir um outro tipo de matemáticas como contestação de uma “ordem inteiramente baseada no cumprimento de uma injustiça primitiva, [...]”. As coisas vão mal porque a consciência enferma tem o máximo interesse, neste momento, de não sair da enfermidade” (ARTAUD, 1947, p. 8). Produzir um outro tipo de Matemática porque esta já está capturada para a produção de riqueza e empobrecimento coletivo. Subordinada e subordinadora das forças do capital.

Pode-se então conceber de uma nova maneira a relação entre as matemáticas e o homem: não se trata de quantificar nem de medir as propriedades humanas, mas, de um lado, de problematizar os acontecimentos humanos e, de outro, de desenvolver como acontecimentos humanos as condições de um problema (DELEUZE, 1974, p. 58).

Seria então nessa medida que nos interessa o país das maravilhas: conhecê-lo como potencial no tensionamento capaz de produzir uma matemática do acontecimento. Uma matemática que ganha sentido nas singularidades que se desenrolam em um campo problemático, arrastando também as vizinhanças de onde se organizam as soluções. Ditas soluções acompanham outras e outras problematizações que retomam a vida intensa e não mais a cópia de uma Matemática já tecida por outro.

Por mais que tentemos canalizar a aula para a cópia ou reprodução dos conteúdos da Matemática Maior, sempre escapa algo. Ou poderia uma Matemática ocidental passar por tantas formas de vida e passar ilesa? Aprender matemáticas é aprender matemáticas no plural, permitindo que a redistribuição de singularidades formem uma nova história. Neste processo, somos convidados a nos perguntar a respeito dos elementos que até então consideramos “fundamentais” para a aula de Matemática, tal como passamos a questionar a maneira como temos produzido olhares demasiadamente Matemáticos.

A partir disso, novos sentidos são mobilizados ao se pensar sobre matemática, a palavra posta em movimento, torna possível um alargamento do conceito. O saber matemático passa a ser entendido como socialmente produzido, oferecendo aos alunos a oportunidade de agir e refletir no seu cotidiano com um saber matemático não-estável, muito menos despossuído de história, como já defendiam as teorias histórico-culturais. Nela ganham importância as afetações com o espaço da escola e seu entorno, e toda uma série de cenas cotidianas que correm o risco de serem abstraídas pelo fato de não serem costumeiramente relacionadas de imediato à Matemática. Cai o foco na disciplinaridade e abre-se espaço para um conhecimento atravessado por aquilo que nos toca e nos trans-forma. É nesse sentido que precisamos estar abertos para que sejamos surpreendidos com o jogo de forças que atravessa a escola, mesmo que nossos olhares se mostrem resistentes.

### **Da lógica para a Geometria: quando a Matemática sonhou com um brasileiro e uma colombiana**

Dois enunciados:

CORPO: É parte da cabeça.  
Jenny Alejandra Baena, 8 anos.<sup>9</sup>  
Suporte da cabeça.  
Caty Duque, 11 anos.<sup>10</sup>

Um respiro:

TERRA: A terra é um sentimento do espaço.  
Lucas García, 11 anos.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Naranjo (2013, s. p.).

<sup>10</sup> Naranjo (2013, s. p.).

<sup>11</sup> Naranjo (2013, s. p.).

O dia em que a Matemática sonhou com dois pesquisadores latinoamericanos, encontrou um país povoado por mapas geográficos, formas e coordenadas matemáticas, mas sobretudo, descobriu algumas das relações possíveis com umas existências espacializadas. A Geometria como prática de espacialização seguramente nos é útil, contudo, sua chegada ao hemisfério Sul só pode ser festejada por uma política da diferença. Aguardamos ansiosamente pelo saber que nos impele a diferenciarmos de nós mesmos, mas por outro lado, a festa só se consuma, se fizermos a Geometria encontrar suas outras máscaras, abandonando assim, um programa geométrico unitário, engecedor do corpo e das histórias multilaterais.

Destacamos a presença do corpo porque, tal como o concebemos, a (Educação) Matemática parece ter dificuldade de encarar. Enquanto produção cultural ocidental, a Matemática, desde a Grécia antiga vem ganhando forma e conteúdo transfigurada por acontecimentos da época. Um evento acontece e os afetos mobilizados naquele instante inventam uma cadência de ritmos para serem acrescentadas a uma ciência/filosofia. A partir de uma referência cria-se um modo de modelar e conceitualizar a realidade. Em um salto rudimentar, o modo grego de perceber o mundo, apaixonado pelo todo harmônico, hierarquizado e descritivo decorre no típico comportamento obsessivo do homem burguês que “projeta sobre a natureza e depois reconstrói a sociedade e a história, com toda naturalidade, a imagem e semelhança dessa natureza que foi construída” (LIZCANO, 2006, p. 202, tradução nossa)<sup>12</sup>. Pouco a pouco, o corpo que sempre esteve aí precisa ser ocultado em benefício de um argumento, já em fabricação, para convencer as sociedades de que *A Verdade* é única e vale a pena.

Na alteração paradigmática dos mitos em nome da razão, a vida passa a ser redirecionada para além dos “caprichos” das emoções e, justamente por isso, os gregos recorrem à Matemática. Nesse sentido, não é a razão que sustenta a realidade matematizada, mas é a própria manipulação da Matemática que ajuda na execução de uma doutrina da razão. Junto da *polis* [cidade] a terra ganha sentido através do *logos*, dos pontos de vista fixos, das representações, da distribuição de um território ordenado por uma lei eterna e transcendente; uma lógica dá passagem a um encadeamento de enunciados e regras que fortalecem aquilo que se quer ter como verdadeiro.

---

<sup>12</sup> No original: “[...] proyecta sobre la naturaleza y después reconstruye la sociedad y la historia, con toda naturalidad, a imagen y semejanza de esa naturaleza que ha construido”.

Tudo é construído ao redor dessa convenção: as estatísticas, o que devemos sentir, o que acontece com o corpo e com a mente, a qualidade de vida, o momento em que se espera morrer. Vai-se do zero para algum lugar em linha reta. Quanto maior a expectativa de vida, supostamente mais desenvolvida é a nação que se pertence. As pessoas se pensam com esses números marcados por aniversários registrados em papel e agora também na nuvem. Isso estrutura o pensamento, e uma estrutura é também uma prisão (BRUM, 2021, p. 13).

O projeto de racionalidade suportado pela Matemática e impulsionador dela, preocupa-se com o sujeito do progresso [homem da ciência, caminhante em direção ao objeto], optando por separar corpo e alma e, assim, proteger a substância pensante [cabeça] e objetiva das ilusões dos instintos e sensações [corpo], de caráter subjetivos. Um saber cuja cosmovisão dobrada pelas grandes navegações e pela possibilidade de “descoberta” de novas terras, encontra nos experimentos controlados, material para uma racionalidade supostamente transparente.

Como legado ganhamos o racionalismo cartesiano, interessado em fundar uma ciência eficiente para explicar as questões de ordem e medida; “esta ciência designa-se, não pelo vocábulo suposto, mas pelo vocábulo mais antigo e aceite pelo uso de matemática universal” (DESCARTES, 1989, p. 29). A Matemática é tida então, como uma linguagem privilegiada, neutra, universal e objetiva capaz de explicar a realidade, no *método* único de limpeza do mundo real que elimina o caos, as ambivalências e tudo aquilo que não pode ser classificado. De sacrifício o corpo é arrancado da alma e, por entregar-se ao pecado, é expulso do paraíso. Se outrora o paraíso estava associado à tríade Deus-Mundo-Homem, agora é substituído pela absolutização de uma razão específica. Na luta contra as [império das] superstições, o processo exacerbado de racionalização da vida insere outros obstáculos; sendo que os “[d]ogmatismos e tiranias, intencionalmente enxotados, pelo projeto moderno de vida, retornam pelos fundos, solapando o ideal de respeito às diferenças e à dignidade humana (LARA, 2007, p. 17).

Pouco a pouco e sem o corpo, o espaço Matemático é comprimido na história de uma Geometria organizada numa estrutura arborescente. A própria História da Matemática hegemônica conta de um conjunto de regras para satisfazer as necessidades dos homens que posteriormente foram sistematizadas e transformadas em conhecimento Geométrico, passando por Euclides e, pela revolução teórica das Geometrias não-euclidianas. Tais Geometrias carregam consigo uma proporção supostamente democrática, a defesa de uma universalidade neutra [do interesse e da particularidade]. Entretanto, a naturalização de um “progresso linear” deixa como antagonista a trama de poder e a disputa pelo que poderia ser entendido como Geometria.

O problema não está na universalidade da ciência, mas na universalidade das crenças; o problema não é a objetividade da ciência senão a ‘cientificação’ da subjetividade. Depois de libertarmos os ângulos e as hipotenusas, prisioneiras dos cálculos do Pentágonos, ainda teremos que reprimi-los para que a ondulação não nos afaste; quer dizer, a independência ontológica das montanhas, corpos e casas (LIZCANO, 2006, p. 19, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Com Heródoto [500 a. n. e.<sup>14</sup>], temos mapeado, no Egito [por volta de 2000 a. n. e.], um conjunto de práticas aplicadas ao direito à propriedade e à agrimensura, necessárias após as cheias do rio Nilo para que pudessem ser redistribuídos os limites das áreas de cultivo [agricultura] e as demarcações de terra com seus respectivos tributos. Afora ou paralelamente, uma Geometria ganhava espaço com o homem neolítico, pela conferência da capacidade de objetos: tecelagem de cestos e têxtis, recipientes para cozedura, pintura de cerâmica ou até mesmo na produção de suas ornamentações. E se continuarmos nessa dança, entre um compasso e outro, é possível saltarmos alguns séculos até nos encontrarmos com algumas sistematizações teóricas tais quais as abstrações de Euclides e de Tales de Mileto colocam para funcionar um saber perpassado pelas suas mais inusitadas crenças e rituais (CANDIOTTO, 2016). Isso tudo sem mencionar todas as [Geo]metrias que já funcionavam nas Ásias e nas Américas, segundo seus padrões de exatidão, suficientemente precisos para o mantimento de suas vidas.

Nesse processo colonizador, uma afirmação se instaura: “*eles tem mas não sabem que o estão fazendo é Geometria [Matemática]*”. Esta afirmação permanece no campo poder da lógica que autoriza [a pesquisadores da educação matemática] a nomear de forma impositiva aquilo que já está dito, praticado e nomeado porque prática, é como quem mergulha num rio amazônico e não consegue ter a compreensão de que suas águas são turvas e profundas, e as compara com rios, de águas pouco profundas.

Por mais excepcionais que fossem[foi], os juízos e argumentação grega, ao modo de organização de Euclides, quem invadiu a História da Matemática e conseqüentemente nosso imaginário escolar. Agora é preciso questioná-los quando usados como máquinas do estado. Dentre esta e outras razões que uma gama de Matemáticos e Filósofos discutiram os “fundamentos” da Geometria como ciência [do espaço] cuja importância recai sobre a coerência lógica, a partir de uma axiomática e não apoiado nas suas noções de tempo e espaço.

<sup>13</sup> No original: Lo malo no es la universalidad de la ciencia sino la de las creencias; lo malo no es la objetividad de la ciencia sino la “cientificación” de la subjetividad. Cuando liberemos los ángulos y las hipotenusas, prisioneras de los cálculos del Pentágono, aún habrá que *reprimirlas* para que no nos escamoteen la *ondulación*; es decir, la independencia ontológica de las montañas, los cuerpos y las casas.

<sup>14</sup> Antes da nossa era.

Tivéssemos tido outra educação, em outras situações, talvez teríamos produzido outros conceitos [hegemônicos] de Geometria e de espaço.

Para a Antiguidade, portanto, o espaço é uma realidade objetiva, ou seja, independente da imaginação ou da razão humana, quer seja concebido como recipiente, quer seja como posição ou lugar.

Na Idade Média, concebe-se o espaço à maneira aristotélica: o espaço é uma realidade objetiva e é posição ou lugar. O espaço é um dos acidentes que afetam a substância material.

Na modernidade, a problemática do espaço retorna; e à tese do realismo vai opor-se a tese do idealismo, segundo a qual o espaço não é uma dimensão do mundo objetivo, mas uma imagem ou ideia, com a qual o sujeito responde à afetação das coisas. (LARA, 2007, p. 13).

Para Descartes, por exemplo, nada que está fora do pensamento interessa: para ser não existe a necessidade da extensão, quer dizer, somos porque pensamos, e neste sentido o espaço vai para o espaço! A concepção cartesiana que dá prioridade à alma, funcional à vivência cristã, dribla tanto o corpo quanto o espaço. Assim, “[p]ode-se ver como implícita a ideia de espaço ou o espacializar na proposta metodológica cartesiana, perdendo ela em busca ontológica; de outro modo, esforça-se Descartes para um melhor tratamento metodológico” (DETONI, 2007, p. 23).

Ainda considerando as epistemologias do Norte, é só em Heidegger que a ontologia cartesiana não é tida exatamente como ontológica, visto que a espacialização se dá aí pelo conhecimento ou intelecto iluminadamente físico-matemático. Heidegger, ao contrário, atribui à espacialidade o ser-no-espaço; a espacialidade não é dada, mas acontece na pré-sença. Estar com o outro no mundo conjuga relações e coengendra sujeito(s) e espaço. O espaço, então, passa a fazer parte do mundo na medida em que “o ser-no-mundo constitutivo da pré-sença (*Dasein*) já descobriu sempre um espaço... é o ‘sujeito’, entendido ontologicamente, a pré-sença (*Dasein*), que é espacial em sentido originário” (HEIDEGGER, 1988, p. 161).

Mas e nós? Como nós participamos de uma Geometria? Como efetivamos um modo de espacialização? Nós que não aceitamos a primazia da cabeça, deixando essa atração reservada aos reis e rainhas, também seremos jogados para fora do olimpo? Qual nossa sentença, se somos [corpos] livres de quaisquer boas vontades de pensar ou predisposição pela verdade<sup>15</sup>? Talvez a mais cruel delas seja o confronto com nosso próprio processo de subjetividade. Como travar

<sup>15</sup> Deleuze (2006) inverte o cogito [penso, logo existo] para tratar corpo e mente coladinhos. Se nossa subjetividade existe como contingência de um conjunto de máquinas, potência de afetar e ser afetado, só pensamos após sermos violentados, provocados até que o movimento seja nossa única saída.

uma luta contra as narrativas mestras se a Matemática [Régia] é o *inconsciente do inconsciente* (LIZCANO, 1993)? O que fazer quando nossa maneira mais imediata de encontrar problemas passa antes pelo crivo dos problemas ocidentais capitalistas? Mais uma vez, nós preciso do corpo! Nele se manifesta nosso instinto de sobrevivência. É na pele que sentimos um espírito de competição econômica interferente em todas as instâncias da vida, aproximando o fim do mundo humano. E no corpo que a terra é um sentimento do espaço-tempo.

Pegar carona numa história da Geometria, em movimento, traz com urgência a reconciliação com o corpo. Não só esse corpo que dói, esse corpo que respira, esse corpo que aquece, trabalha, come, fode, caga. Esse corpo humano em interação com corpos outros da natureza. “Ali onde não há nada que se perceba a si mesmo como sendo alguma coisa, ali está o corpo” (BENSUSAN, 2021, p. 386). Um corpo em potência<sup>16</sup>, para além dos limites de leitura e chave de interpretação da biologia/morfologia. Definido pelas forças e pela capacidade de afetar e ser afetado. Cosmos em que as bordas das costuras entre “indivíduo” e coletivo são complicadas de ser identificadas. Se nada é de antemão, um corpo é só a sobra, o que já é bastante coisa. No fim do dia, o “eu” é projeção de tudo isso e mais, porque do mundo, por inteiro, não conhecemos nem o que julgamos ser nossa própria parte.

Sendo assim, o corpo é fio de uma rede de produto-produção. Não para de ser rasgado pelas sombras de uma composição interessada em formar [novas] camadas, [novos] modos de funcionamento da subjetividade. A falta, o consumo, o trabalho, não são outras coisas senão matéria forjada. Um corpo “errado” ou “fraco” é feito sob medida, juntos aos parâmetros do capitalismo industrial para inventar uma categoria de pessoas ajustadas, que precisam sentir culpa por não caber em um jogo que temos jogado, imaginando ser a única possibilidade de nos mantermos vivos. A cada crise do jogo, o desejo recobra um equilíbrio no universo psicossocial através de micropolíticas que produzem diferenciação ou cedem à vontade de conservação das formas de existência (ROLNIK, 2019). E é para isso que precisamos do corpo, ele é nosso território existencial; nele é que as costas doem [finalmente podemos nos perguntar: é hora de movimentar nossos entendimentos sobre as coisas?]; é nossa única possibilidade de, enquanto seres éticos e políticos, convocar terremotos, conflitos fortes o suficiente para gerar dobras na terra.

Uma revolta à essencialidade dessa vida velocizada acontece em função de um corpo que duvida da perfeição de uma carne ideal. O hiato entre a ação e a tradução da fragilidade de

---

<sup>16</sup> Deleuze (2002)

um estado instável [antes qualificado como ruim] é um mundo de cenários de experimentação. De que outras maneiras posso compor minha existência com o propósito de escapar deste ciclo vicioso que me prende às expectativas modernas? Não sabemos onde isso pode dar, a única certeza é que não tardará muito até que uma outra ficção seja instaurada.

Isso significa movimentar o centro do mundo. Reimaginar o ser e o estar a cada vez que um líder ou ancião apoiar o mastro no chão para iniciar seus ritos (KRENAK, 2022). A marcação dos centros é, a valer, ensaios de leis imanentes; confluências que desarmam o colonialismo ao afirmar a diferença e sua proliferação. Encontro entre mundos que, por seu turno, não cessam de borbulhar sentidos.

O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? A do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou a da cultura, da criação, da pesquisa, da re-invenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade? No Terceiro Mundo, como no mundo desenvolvido, são blocos inteiros da subjetividade coletiva que se afundam ou se encarquilham em arcaísmos, como é o caso, por exemplo, da assustadora exacerbação dos fenômenos de integrismo religioso (GUATTARI, 1990, p. 8).

Assim, nosso desafio é o de não largar o corpo pelo caminho na tarefa de de(s)colonização do inconsciente e, ao mesmo tempo, pensar outras formas de fazer uma [Geo]metria, não disciplinar, como possibilidade de complexificação da vida através do processo de conhecer(-se) com outras estéticas/epistemologias. Ter a sala de aula de Matemática como espaço de produção de subjetividades, o que implica não só no ensino da Matemática [Geometria], mas também na possibilidade de constituição de outros modos de ser, estar e sentir.

Se não temos como expulsar os invasores [de terra, de economia, de subjetividade], precisamos ao menos medi-los. Entender o que a sua presença colonial representa e pensar o que faremos com este conhecimento [ao nosso favor]. Não obstruir a utilidade que conecta a (Educação) Matemática à tecnologia ou ao mercado de trabalho, mas tê-la como uma visão parcial que muitas vezes é capturada pelo neoliberalismo com o propósito de fortalecer a lógica de consumo ou acumulação de capital. O saber Matemático é perfurado pelas relações de poder,

entretanto seu acesso não é o suficiente para garantir a fuga para longe de uma sociedade segregadora, machista, racista, escorada no discurso do empreendedorismo de si.

Ainda que as Geometrias [ciência mais legitimada do espaço] defendam a unicidade de um território, sua localização é complexa, nos permitindo encontrar pequenas traduções em [geo]metrias. De outro modo, quem pode dizer, exatamente, o que podem as [Geo]metrias? Qualquer tentativa de resposta, varia. É claro que em algum momento precisamos estabelecer um limite [Geometria] e só fazemos isto para que, logo em seguida, sejamos capazes de criar este outro lugar [(Geo)metrias]. Por vezes olhamos para o limite como um ponto final, mas ele é vírgula. Enquanto a Geometria afirma sua prática considerando as relações espaciais entre as coisas, abstraindo elas mesmas “una línea recta no existe por sí misma, sino solamente como una cuerda tensa, o como la arista de una regla, o como un rayo de luz. Una línea recta, ‘una línea como esta’, es una abstracción que refleja la propiedad común de esas líneas materiales” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 217)<sup>17</sup>, as [geo]metrias dobram a anterior, buscando sempre mais ferramentas para criar sensações; aprende outras línguas, explora outras formas de mergulho no caos.

A questão central não está no nome: se é ou não Geometria. O que importa aqui é o pensamento fronteiriço, isto é, a possibilidade de colocar diferentes coisas para atritar, em devir. Aprender ~~matemática(s)~~ implica menos uma explicação do espaço que as possíveis operações com as forças que atravessam as espacialidades e nos atravessam. Pode um devir arte da Matemática nos aproximar de outros modos de ocupar e existir. Cai o foco da (Educação) Matemática na condução, centrada numa pedagogia civilizatória do consciente [condição *para* a existência], e dá sinal uma educação como circunstância. Em outras palavras, temos uma (Educação) Matemática como processo de produção de subjetividades, como parte da existência humana; “[a]ssim, não perguntamos mais por: “onde quero chegar?”; mas por: “quais são as possibilidades que se abrem quando me lanço a está experimentação?” (CLARETO, 2007, p. 52).

Esgarçar a Geometria habitualmente contada é nosso esperar por um mundo das maravilhas. Reconfiguramos nossa *metria* aos pouquinhos, à base de experimentações. Não de todo, porque ao mesmo tempo que sentimos uma certa overdose de *Metria*<sup>18</sup>, também não

<sup>17</sup> No português: “uma linha reta não existe por si só, mas como uma corda esticada, ou como a borda de uma régua, ou como um raio de luz. Uma linha reta, ‘uma linha como esta’, é uma abstração que reflete a propriedade comum dessas linhas materiais.”

<sup>18</sup> MEDIDA: “[...] em duas partes, situando na primeira as artes “que medem o número, o comprimento, a altura, a largura e a velocidade em relação a seus contrários” e na segunda “as artes que medem a relação ao justo meio,

queremos ser reduzido a pó. Continuamos caminhando em busca de alguma *boa* metria, capaz de manter a intensidade em fluxo; emprestamos o martelo de Nietzsche, mas usamos o cabo para dar batidinhas: não planejamos destruir o organismo, apenas “abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidades, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 25).

De modo similar, nossa *geo* não sai ilesa. Poderia descrever a terra como porção de espaço separada dos humanos, sob jurisdição do Estado mas, e se *geo* atuasse mais enquanto entidade que emerge por meio de práticas de vidas indígenas que tornam pessoas parentes dos rios e das florestas? Diferente do que induz a propriedade privada, não nos interessa uma terra para ser contabilizada, negociada, apartada/dividida/separada; nos aproximamos do solo absoluto, isto é, da terra como grande territorializante e desterritorializante, deslocamento que não se faz sem um *rizoma temporal* (PELBART, 2017). Feito que se dá quando descentralizamos o humano da cena e nos concentramos no movimento da terra, no que ela tira e dá, em seu porvir expresso em ritmos, harmonias e criações que se sobrepõem (DELEUZE; GUATTARI, 1991) em um emaranhado de tempo, um rio corrente como a Terra cujos estratos coexistentes estão em constante remanejamento.

Recorremos aos conjuntos de forças para pensar quais possibilidades eles nos abrem. Propomos [*geo*]metrias *movediças*, que são maneiras de pensar os movimentos que uma vida efetua na *busca por sistema poético de medir a cidade*, por exemplo. Incluimos nos jogos da linguagem “[u]ma geometria dos afetos [que] diz de uma cartografia topológica de afetos [possivelmente] experimentados pelo ser-no-espço” (GONDIM, 2017, p. 24), mas também inventados por este ser-estético através da (pré)visão que ele oferece. Isto não faz oposição à Matemática, mas quer liberar a vivência cotidiana, para pensar com as inSURgências do marginal, com o espaço emergente de uma de[s]colonização do inconsciente. Não incentivamos o abandono do cálculo econômico das quantidades, pelo contrário, variem seus cálculos até que possam descobrir o quanto de vida está em jogo.

---

ao conveniente, ao oportuno, ao obrigatório, enfim às determinações que estão no meio entre dois extremos" (Poi, 284 e) [...], a Medida é um dos conceitos fundamentais da cultura clássica grega” (ABBAGNANO, 2007, p. 656).

**Figura 1:** Alberto Pereira. Sem título, 2022.

Fonte: <https://www.albertopereira.com.br/>

Uma [Geo]metria acontece na esquina de um beco onde cruzam-se aventuras e desventuras a respeito do dia a dia nas favelas. Os tons verde e rosa, postos em perspectiva, parecem tentar diferenciar uma viela e outra, apesar disso, o que se sobressai são as crianças viradas para a parede, repetindo um ciclo violento para aqueles que têm suas vidas por um fio. As linhas tortas que separam os muros somem na paisagem homogênea em que os gritos e risadas infantis são interrompidos pelo brado da ordem policial. Rosto para parede. Mãos nas costas. Fala baixo. Onde você mora? Do pior dos enquadros, restam as janelas. A cola seca que sobe um tom no verde da parede, indica que Alberto Pereira<sup>19</sup> passou ali. Dedicado à efemeridade dos lambes – arte urbana produzida especialmente com papel e cola -, nesta produção, o artista se inspira na criança Handala<sup>20</sup>, do cartunista palestino Naji Al-Ali, para abordar o horror e a complexidade do racismo/elitismo classista no Brasil, encarados como parâmetro para julgar quais vidas importam. Se por um lado as crianças Handala são representadas com as mãos cruzadas atrás das costas, em sinal de rejeição à boa vontade daqueles que, em um gesto simplista dizem carregar a solução de seus problemas, por outro,

<sup>19</sup> Alberto Pereira é artista carioca nascido em 1989.

<sup>20</sup> Handala é uma caricatura de uma criança refugiada apresentada como símbolo de luta do povo palestino por justiça e autodeterminação. “Ele é uma criança simples, mas difícil, e é por isso que as pessoas o adotaram e sentiram que ele representava sua consciência.” Para saber mais: <http://www.handala.org/handala/>.

Alberto faz da coibição um vetor artístico para despertar a sensibilidade daqueles caminham pela cidade. No tumulto da vida urbana, o ataque de um lambe tem o potencial de assustar e desacelerar a vida, incluindo nela uma nova sensação. Às vezes sem nome, nem sempre bem quista. [Geo]metria? O que pode uma Geometria afetada por essas outras práticas de espacialização? Ou poderia uma ciência tão antiga passar por tantas formas de vida e sair ilesa? Devir-outro da Geometria?

Nossa [Geo]metria com janelas para a cidade, coloca em trânsito os modos de espacialização e os fluxos educativos da cidade, encontra no corpo uma potência de medição sem que qualquer cálculo Matemático seja feito, mesmo porque “atribuir um número a existência do sujeito em sua totalidade, [é] algo que compreendo como sendo imensurável. Trata-se de desvelar um pedacinho, uma relação de existência, um estar no mundo, que se revelam através de respostas” (SILVEIRA, 2022, p. 106). Tais métricas possibilitam a esta escrita mais que outras maneiras de praticar matemáticas, dá passagem para uma [Geo]metria despertar outras formas de sentir/desafiar o mundo. Um sistema poético de medir devolve para a vida comum o artista de dois professores pelas matemáticas interessado em provocar pensar através da maneira como seu corpo é afetado e composto pela cidade [dissidente]. [Geo]metria que acontece junto do habitar de um território, atribuindo a ele uma característica espacial singular e não a ilustração deste lugar.

Provocar a selvageria da vida até que possamos recuperar uma poética da existência abandonada pelas educações escolarizadas. Considerar as [Geo]metrias como pensamento que tem início na necessidade sensível; [Geo]metrias como experimentação de si e da terra; [Geo]metrias como elaboração epistemológica-econômica; [Geo]metrias como disparador estético; [Geo]metrias como fricção entre Matemática Maior e os modos de ocupar uma cidade. Para isso, não há nenhuma imposição dos números nem do resultado, para pensar lançamos mão apenas do corpo. O corpo e sua potência de agir é quem nos leva a viajar por algum país maravilhado.

## Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. A. Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALEKSANDROV, A. D. *et al.* **La matemática**: su contenido, métodos y significado. Madrid: Alianza, 1991.
- ARTAUD, A. **Van Gogh**: o suicidado pela sociedade. 2..ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1947.

- BENSUSAN, H. Who speaks about who speaks: on listening and transversality / O lugar da fala do lugar de fala: sobre escuta e transversalidade. **Revista Artemis**, v. 32, n. 1, p. 378-401, 2021.
- BIRMAN, J. Inconsciente e desejo na escrita do infantil: uma leitura de Alice no país das maravilhas e de A travessia do espelho, de Lewis Carroll. **Tempo psicanalítico**, v. 48, n. 2, p. 47-67, 2016.
- BRUM, E. **Banheiro òkôtô**: uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- CANDIOTTO, W. C. **Crítica da razão matemática**: uma análise do objeto da Geometria. 2016. 194f. Tese. (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167822>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- CARROLL, L. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**: através do espelho e o que Alice encontrou lá. São Paulo: Summus, 1980.
- CLARETO, S. M. Espaço escola e o tornar-se o que se é: educabilidade e a constituição de outros modos de existir à partir do pensamento de Nietzsche. *In*: LOPES, J. J. M.; CLARETO, S. M. (org.). **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 43-56.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Trad. L. R. Salinas. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Editora 34, 1991.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol., 3. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1, 1972. Trad. L. B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DETONI, A. R. Do espaço geométrico à espacialidade como vivida. *In*: LOPES, J. J. M.; CLARETO, S. M. (org.). **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 21-42.
- DESCARTES, R. **Regras para a direção do espírito**. Trad. J. Gama, Lisboa: Edições 70, 1989. (Textos Filosóficos).
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Trad. M. C. F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Trad. M. Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GONDIM, D. M. Cartografando vidas e desenhando geometrias afetivas: possibilidades na educação matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 22, n. 55, p. 17-31, 2017.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARA, T. A. Espaço e educação na perspectiva antropológica e epistemológica de ser e tempo. *In*: LOPES, J. J. M.; CLARETO, S. M. (org.). **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira & Maarin, 2007, p. 11-20.

LIZCANO, E. **Imaginario colectivo y creación matemática**. Barcelona: Gedisa, 1993.

LIZCANO, E. **Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones**. Madrid: Traficantes de sueños. Ediciones Bajo Cero, 2006.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

NARANJO, J. **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

PELBART, P. P. **Rizoma temporal**. Editora da Cidade, 2017.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SILVEIRA, P. E. P. **[Campo] arte como sistema poético para meditar, praticar transportar territórios**. 2022. 162f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/8292>. Acesso em: 15 abr. 2023.

VILELA, D. S.; DORTA, D. O que é desenvolver o raciocínio lógico? considerações a partir do livro Alice no país das maravilhas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 634-651, 2010.

### Sobre o autor e a autora

**Eric Machado Paulucci:** Licenciado em Matemática (UFSCar) – São Carlos, Brasil (2018). Especialista em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade (IFSP) – São Carlos, Brasil (2021). Mestrado em Educação Escolar (UNESP) – Araraquara, Brasil (2022). Doutorando em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (UFMG) – Belo Horizonte, Brasil. Professor Substituto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudo inSURgir da UFMG. Linhas de pesquisa: Etnomatemática; Educação Matemática e Filosofia da Educação Matemática.

E-mail: [ericmpaulucci@hotmail.com](mailto:ericmpaulucci@hotmail.com)

**Carolina Tamayo:** Licenciada em Matemática (UdeA) - Medellín, Colômbia (2010). Mestrado em Educação (UdeA) -Medellín, Colômbia (2012) e Doutorado em Educação (UNICAMP) – Campinas, Brasil (2017). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em nível de graduação, mestrado e doutorado, junto ao Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudo inSURgir (UFMG) e do Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Culturais -Phala- (UNICAMP). Coordenadora do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente da UFMG. Linhas de pesquisa: Etnomatemática; Educação Matemática e Diversidade e Cultura e, Filosofia da Educação Matemática. Os principais autores de referência que constituem o campo de diálogo para o desenvolvimento das minhas investigações são Ludwig Wittgenstein e Jacques Derrida. Coordenadora para América do Sul da Red Internacional de Etnomatemática. Membro do Comitê Editorial da Revista Latinoamericana de Etnomatemática.

E-mail: [carolina.tamayo36@gmail.com](mailto:carolina.tamayo36@gmail.com)

**Balthazar, Modestine, Platero: ensaio-poético em três ornejos****Balthazar, Modestine, Platero: poetic essay in three ornejos****Balthazar, Modestine, Platero: ensayo poético en tres ornejos**

Vivian Catarina Dias

*Pero las aves querenciosas del abismo escapan siempre de su atención y huyen a disiparse en la inmensidad.*  
José A. R. Sucre, Las aves de la visionaria, 2001, p.112.

Há bilhões de anos, o cenário advindo das “emanações do mundo inferior, um substituto sulfuroso do Hades” (FORTEY, 2000, p. 54) ensejou a jornada de uma primígena e minúscula dançarina. De lá para cá, por meio de processos complexos de longuíssimos movimentos e dissipações, a cinesfera e o cenário da vida da dançarina primordial se multiplicaram. Nas constantes danças, variavam pares e passos, contornavam diferenças de tamanhos e formas, conjugavam elementos físicos, químicos, biológicos, fluxos, seivas, sons, corpos. Alguns pares se assemelhavam; uns se diferiam um pouco mais; outros distinguiram-se sobremaneira da dançarina ancestral. Um tempo incomensurável se passou. Àquelas dançarinas outras se juntaram em coevolução, coexistências, danças, sons, adubadas e fertilizadas pelos diversos cenários. Ao longo das jornadas, as dançarinas aprendiam a se movimentar, trocar fluídos, contaminar-se, ensaiar no mesmo ritmo ou cada uma em seu compasso, todavia sempre modificando e comutando coreografias e sinfonias. Aos poucos os pares se derivaram em trios, quartetos, grupos, colônias, compondo-se em duas, dezenas, centenas, milhares, milhões, bilhões, escalas inumeráveis... Nessas jornadas, ora as cepas dançarinas floresciam, ora recrudesciam, ora se extinguíam; algumas preservaram a coreografia primeva e sobrevieram aos tempos dos tempos. Aos poucos, agregados das dançarinas se amalgamavam a elas de tal forma que pareciam apenas uma, alimentando-se, desenvolvendo-se: dissonantes, eufônicas, improvisadas. Outras imiscuíam-se em corêuticas alheias, entramando-se na cinesfera das dançarinas-hospedeiras a ponto de não se saber onde e quem começara a trama. Apesar do sinuoso trajeto, repleto de emboscadas e coreografias impossíveis de se ajustar, ritmos abortados, corpos apossados, movimentos revolvidos, as coreografias múltiplas se proliferavam.

Algumas eufonias reverberaram tão intensa e profusamente que se tornou inconcebível às dançarinas alijarem-se umas das outras, uma vez que não mais movimentavam seus corpos

sozinhas. Sem a ajuda das minúsculas coreógrafas que auxiliavam em diversas funções biológicas vitais, as dançarinas não teriam sobrevivido nem se acostumado à vivência terrena. Apesar de perdas, convulsões e alterações, as dançantes insistiam, aprendiam a conviver, a vir-a-ser junto às dinamosferas, de sua cepa ou alheias, dilatando-as. Nas configurações espaciais, algumas dançarinas permaneceram no palco originário; outras ousaram bailar em cenários desconhecidos, retornando à segurança do ninho preambular; umas se adaptavam em terra firme; outras deambularam além: adejaram e coloriram o ar, penduraram-se nas árvores, habitaram ilhas, bromélias, raízes, corpos. As cadências e os sons levaram as dançarinas a experimentar cenários e modos de dançar e coabitar. Nesse transcurso, a conquista de domínios aquáticos, terrestres e aéreos as distanciava da matéria ancestral, e agora já se notavam tipos de dançarinas singulares, embora guardassem impressos traços de matérias e memórias ancestrais. Quanto mais avançados os tempos, os cenários, e por mais que a pujança coreográfica resultasse em distintas inervações e as dançarinas se aparentassem outras, mais complexas e dessemelhadas, rítmica e harmonicamente, a distinção entre elas residia somente no grau, jamais na natureza.

\*\*\*

Apesar das peculiaridades, as dançarinas figuram-se interdependentes umas das outras e do albergue terreno. A Terra é nosso abrigo comum que suporta coreografias errantes, vozes dissonantes, coabitantes e cinéticas abundantes: reptilianos valsam na tépida terra-aquática; o lânguido gemido denuncia um primata ao abrigo do sol; nas hialinas águas de um rio, a orquestra de grasnados semoventes agita as asas num airoso balé; nas lonjuras abissais, o canto-choro de cetáceo denuncia a perda do filhote; nas folhagens verde-orvalhadas, ora as vozes se manifestam em uníssono, ora em duetos, trios, quartetos, ora em coros ou solos distintos, cadenciando corpos em coreografias esfuziantes; “À música prateada das areias dança, arisco, o escorpião”; “De longe, o escaravelho avista O Esplêndido” (BACHMANN, 2016, p. 11). Aqui e acolá: suaves confidências do vento às folhas; pedras silentes estrondadas pelas investidas das águas; corpo celeste inclemente num escuro-rugir: o estrondo de um mundo em fúria: a aniquilação dos gigantes. Coletivas ou solitárias, emitidas por elementos naturais e meteorológicos (*geofonias*), ou viventes (*biofonias*), ou antropológicas (*antropofonia*), ou combinando as três, com *brio* e *afeto*, as cinéticas sonoras constituem “A grande orquestra da natureza” a emanar “A VOZ COLETIVA do mundo natural, a mais antiga e bela música do planeta” (KRAUSE, 2013, p. 204). Distintos e afeitos, de cada um desses corpos e vozes defluem percursos históricos e individuais de comutação e formas de ser. As dançarinas envergam a

nervura ancestral em cinesferas e sonoridades densas e permutáveis. Mas não apenas: direta ou indiretamente, as existências (elementos meteorológicos e naturais, viventes) coabitam com outras dançarinas e cenários e cada história é acrescida de aprendizados, trocas, desafios. Há as histórias que cessam sem deixar rastros, ou escondem-se nos sedimentos e as que se guardam, silenciosas e incomensuráveis.

Na história das dançarinas, os gestos, afetos, convivências resultam de incessantes expressões e movimentos observados e experimentados: um pássaro aprende a imitar outras espécies; um macaco ri e troça de outrem; a elegante serpente esculpe a areia; o lobo vive em grupos em cuidados comuns; o camaleão se veste de folhas; mamíferos aquáticos respiram fora d'água; a girafa volteia seu esbelto pescoço e saboreia as folhas mais tenras; elefantes se condoem em luto; imóvel, a águia observa os transeuntes; o pássaro-arquiteto borda seu ninho com uma precisão impecável; como se plumas, a onça carrega seus filhotes entre os afiados dentes; o rio muda seu curso; as areias do deserto flutuam e condimentam florestas tropicais. Cinesias infixas, as dançarinas e os elementos da Terra se põem em escambos transfronteiriços: “Pois não é a alfena da outra margem que / contrabandeia pelo rio sua enésima-milésima folha? / E quem, senão o polvo de longos braços impertinentes, / viola os limites sagrados das águas territoriais?” (SZYMBORSKA, 2016, p. 153). Bilhões e milhões de partículas fluíram e diluíram-se ao vento! Ao palco se juntaram dançarinas que sorveram coreografias, ritmos e sons de outras espécies e cenários, unindo-os aos seus próprios. Outras apartaram-se do meio e das matérias onde forniram seu armazém, abstraindo-se, arredias, inumando os laços entre elas e as outras coinquilinas terrenas. Como ouvir os sons sem as ínfimas bactérias que auxiliam na audição? Como degustar sem os micróbios ordinários que facilitam a digestão? Como respirar tanto oxigênio sem os micros vírus que destroem bactérias dos plânctons liberando-os para a fotossíntese? Como dançar “Nu, áspero, devastado, / Numa contínua exaltação” (ANDRESEN, 2018, p. 131) descarnada de vida e cenários sem se contaminar *de e com* os alheios?

\*\*\*

E eis que certo tipo de dançarino se distanciou dos demais, abdicou da vida pujante e elegeu suas coisas como especialíssimas. Encerrados em monofonias e tão afeitos a si mesmos, esses fátuos dançarinos se afincaram em filosofias que asseguram que “os animais não falecem, / morrem de uma morte por assim dizer mais rasa, / perdendo — queremos crer — menos sentimento e mundo, / partindo — assim nos parece — de uma cena menos trágica” (SZYMBORSKA, 2016, p. 157). O resto é ausência e aridez. Por esse abismo que traçaram à volta, impelem-se a se cercar de seus saberes e estéticas, assoalhando-se em: corpos

petrificados: ouvidos aferrolhados: olhos atados: sentidos caliginosos. Dentro da ínfima ampola em que se retraem, modulam-se por um pensamento necrótico a decompor cenários e decidir quem pode ou não pertencer ao universo do sensível. Pela indiferença com outras existências dançarinas, livremente os fátuos se interditam à imensidão do micro e macrocosmos, acantoando-se num sorvedouro que interdita as imprevisibilidades e experimentações. Áridos e estéreis, tornam silente a natureza e criam ruídos que se sobressaem a quaisquer expressões sensíveis e sinais acústicos, apagam o coaxar dos sapos, os zumbidos dos insetos, o bocejar da capivara, a folha que se deita na terra, a água lapidando a pedra em partículas diáfanas. Uma aridez que levou Franz Marc, em sua tela *O destino dos animais* (*Animal Destinies*), a retratar um mundo-lápide que estafou as cores de bois verdes, cavalos amarelos, porcos azuis, vermelhas raposas preguiçosas, árvores verdejantes, expondo a agonia de um mundo estilhaçado em que “all being is fleming suffering” (PARTSCH, 2016, p. 74)<sup>1</sup>. Nesse mundo despido de toda esperança, os fátuos dançarinos violentam e desgastam os sabores e impõem ruídos e descompassos que controlam e saturam os sentidos. Convertem-se num tipo frígido ao que é sensível e pulsante, não se descerram ao mundo terreno e à Terra, tampouco dilatam às outras existências o caráter de vivente, agindo numa improficuidade que pretere os fluxos e impinge a quem não suporta uma vida de pavor. Herméticos, nauseados dos cenários, compassos e acordes alheios, jamais se importam “que os feitos à vossa semelhança / são vampiros insaciáveis” (CARDOSO, 2011, p. 684) e dispõem-se contra a polifonia, elidem-se do percurso terreno e arremessam as demais dançarinas a confinamentos, sevícias, embotamentos.

\*\*\*

Impelidos ao abismo, Balthazar e Modestine se viram tomados de si e levados a condições extremas de penúrias materiais e sensíveis. Nos passos lentos, olhos tristes, orelhas caídas e ações pausadas de ambos entrevemos a despossessão de suas vidas e desejos e compreendemos seus temores pelos excessos, pois têm “medo e pena de desperdiçar um só momento da vida” (TCHÉKHOV, 2015, p. 59). Exaurir o que lhes resta de fluído vital doando-o aos que os maltratam não condiz com a firmeza daqueles cujos antepassados há séculos são banhados em perversidades. Dançarinos descarnados de suas essências e subjugados a uma condição de não-existente, de não-ser, marcados a ferro, vilipendiados, acorrentados, resistem mesmo que “O rosto lhe viram / E não querem vê-lo / Seu longo combate / Encontra silêncio”

<sup>1</sup> “todo ser é sofrimento flamejante.” (tradução nossa).

(ANDRESEN, 2018, p. 495). Balthazar se viu extraído abruptamente do aconchego dos úberes maternos e levado a outra residência onde recebeu, durante ínfimo período, mimos e carinhos. Após esse preâmbulo, seu trajeto consistiu numa série assaltos a essência e carne até à morte. As imagens de um Balthazar pueril diluem-se rapidamente e vemos o jovem sobrecarregado de trabalhos os mais vis, destino semelhante ao de Modestine, ambos dilapidados de suas vontades e sentidos; esfolados em suas forças físicas; ultrajados em suas essências. Espoliados de si, a vida dos jovens consistirá em pouco descanso, escassa comida, extenuantes e áridos trabalhos, espancamentos e ultrajes constantes. A seu lado e por seus caminhos há inúmeros outros seres tão ou mais ultrajados, agrilhoados, despossuídos. As cenas de perversidade extrema se avolumam: chicotadas, queimaduras, chutes, pontapés, agressões com paus, pedras, pontas de ferros, xingamentos, violência psicológica, moral: ética. “— Quantas, quantas vidas / Vão perdidas / Pombas malferidas / Pelo Mal! / Anos após anos, / Tão insanos [...]” (ASSIS, 2009, p. 49).

Ao acaso, Balthazar se vê sob o férreo domínio de um bêbado e na companhia de um burro. Ambos trabalham sem cessar carregando tralhas pela cidade: as penúrias são infundas. Não bastassem as surras de outros, o atual dono o humilha e ora vê nele um demônio, ora um mau agouro, fustigando-o com pauladas, cadeiradas, garrafadas. O bêbado, que vive maltrapilho e mora num pobre casebre rodeado de galinhas, também é ultrajado e surrado. Mas a deusa sorte chega para ele. Após uma noite de comemorações e bebedeiras pela herança que recebera, Balthazar é obrigado, a chutes e açoites, a levá-lo até em casa. No caminho, o escárnio da deusa zombeteira não tarda: o bêbado cai, bate a cabeça e morre. Leiloados os pertences do morto escarniado, Balthazar é transferido a um produtor de fermentados. Ali sua penúria se acentua, e a avareza dos fátuos dançarinos se desvela em plenitude desvairada e inclemente. Impelido pelo estalo do chicote, tem que mover incessantemente a roda d'água, sem beber, sem comer. As escaras cada vez mais investem em sua pele e nem a advertência do médico comove o comerciante dos cuidados devidos àquele ser lastimável. Deixado sem comida, Balthazar trabalha até a exaustão física: cai de joelhos e tem que se levantar a chicotadas. O dono pretendia se desfazer dele tão logo começasse a chover e recebesse os lucros gerados pelo trabalho do ser que usurpara. O chicote e as fustigadas descem impiedosamente em Modestine e Balthazar: o sangue a escorrer por suas débeis pernas, a pele já em carne viva, nada comove os vis que os sequestraram da fruição da vida. Há muito não recebem afeto, nem um esgar de compaixão, paciência. Tratados como bestas brutas insolentes e endemoniadas, tornam-se desmerecidos de quaisquer tratamentos como substâncias vivas.

Balthazar e Modestine sempre mantiveram os ouvidos atentos e o olfato apurado ao seu entorno. Sob a opacidade da superfície daqueles grandes olhos, fervilham esferas vivas de calor e sentimento, fulgurações de seres que insistiam em pertencer-se. Mas como possuírem-se a si mesmos em meio à indiferença que se nega às sensibilidades alheias? Aqueles olhos intensos, adornados pelos cílios longos e elegantes, carregam profundas marcas de vidas aviltadas, dores e agonias: são seres vivos, oras! Surrupitados intensamente, Balthazar e Modestine ainda mantêm acesa a pulsão pela vida e suas volições não estão plenamente sufocadas. Certo dia, Balthazar consegue evitar a surra iminente. Foge e retorna ao abrigo de sua infância, onde recebera afagos. Noutra ocasião, quando já trabalhava sob o domínio do bêbado, escapa e chega a um circo. O tratador o acolhe e o coloca próximo às jaulas de outros animais. Assustados e instigados por aquela presença estranhamente familiar, um tigre, um urso polar e um chimpanzé confrontam olhares com Balthazar. Talvez pensem que seja mais afortunado pois está em liberdade. Mas a despossessão de si por outrem depende apenas de não se estar agrilhado ou enjaulado? Durante brevíssimo período, apresenta um número como o matemático inteligente do circo. Todavia, logo o bêbado o encontra e o retorna à vida aviltante. Por sua vez, Modestine não se atinha apenas ao caminho traçado por aquele que a encabrestava. Certa vez se encantou por um belo tipo e se deixou levar, ainda que brevemente, pelo elã; voltava atrás em vez de seguir o percurso; preferia as bifurcações ao trajeto rançoso; o passo vagaroso à pressa que nada desvela. Se impacientemente e a chicotadas, espetadas e surras o companheiro a incitava a correr, a se alinhar à pressa e ao olhar dele, por instantes ela se permitia retomar a perspectiva de que a lentidão é mais aprazível que o desvario da corrida. Nessas intercadências de fuga e contemplação, Balthazar e Modestine exalam o impulso vital das vidas dançarinas do abismo. Lucilares efêmeros, guardam a teimosia pacífico-obstinada a demonstrar que mesmo no precipício a vida insiste em reluzir.

\*\*\*

Ah, sim, Balthazar e Modestine pertencem à classe dos mamíferos, ordem dos perissodáctilos (*Perissodactyla*), família *equidae*, espécie *Equus asininus*. Ou seja, ele, um asno, e o protagonista do filme *Au hasard Balthazar* (1966, 95 min.), de Robert Bresson; ela, a jumenta obrigada a acompanhar o escritor Robert Louis Stevenson durante doze dias na Viagem pelas Cevenas. Trajeto em que ele purgara o coração de “toda humanidade” (STEVENSON, 2016, p. 28) e mostrara-se “frio como uma pedra em relação à minha besta de carga” (p. 43), quem, em contraste, tinha prazer em comer em sua mão, o considerava deveras e era “paciente, de forma elegante, o tom cinza ideal, e de uma pequenez inimitável” (p. 113). O escárnio de

Stevenson contra aquela pequenina dançarina cinza revela que o antropos obtuso é incapaz de conviver com disposições de espírito e poéticas que não as de seus iguais. Insuladas e inóspitas a experimentar alteridades, as linguagens e poesias antro-po-centradas não afloram compaixão, pois imersas em egoísmos e vilezas. A abjeção às alteridades se revela nos antolhos de filosofias, políticas, pensamentos, modos de ser e agir que estilhaçam e vertem as demais existências em universos teratológicos e insondáveis uns aos outros. O poeta que se extasiava de silêncio da “Natureza” e para quem a “grande questão é mover-se; sentir as necessidades e os percalços da vida mais de perto; sair do leito de penas da civilização e encontrar sob os pés o globo granítico cheio de farpas cortantes” (STEVENSON, 2016, p. 43), empacou, fechou-se ao repertório de Modestine, destituiu-a das volições, tratou-a como coisa, um não-ser: abortou o “circuito de estados que forma um devir-mútuo” (DELLEUZE; GUATTARI, 2022, p. 45). Encabrestado em metáforas vãs, Stevenson excluiu de Modestine o frêmito de vida e poesia, batera duas vezes na cara “da pobre pecadora. Dava pena vê-la levantar a cabeça e fechar os olhos, como se esperasse um novo golpe.” (STEVENSON, 2016, p. 22). Após montar e carregar suas tralhas durante doze dias no lombo de Modestine, vendeu-a, “com albarda e tudo” (STEVENSON, 2016, p. 112), por trinta e cinco francos — comprara-a por sessenta e cinco. Como as existências dançarinas do abismo fissuram a renitente superfície alheada que insiste em não as admitir em sentidos e repertórios próprios? Às dançarinas suicidadas da sociedade (ARTAUD, 2011), a única forma de convívio que a superfície vislumbra é lançá-las ao desfileiro pescando-as apenas quando não podem prescindir de força bruta. Tardamente o poeta se redime de seu coração empedernido, rende-se à tenacidade serena de Modestine e assume nas últimas linhas de sua obra que, dias depois de se separar dela, cedera à emoção. Quando definitivamente não mais sentiria o cheiro, as cores, os olhos reluzentes, quando se distanciara da efervescência corpórea e imanente de Modestine, exatamente ali o homem cedeu espaço ao poeta e passou a sublimá-la. Todavia, agora nada importava: o poeta e o humano se vedaram e descarnaram Modestine: desertaram-na da poesia e da vida.

Existências pulsantes, Balthazar, Modestine e as vidas dançarinas do abismo figuram em acentuada desvantagem em relação aos áridos da superfície, os quais se apossam, dissolutos, de corpos alheios, esbulhando-os em descasos e crueldades. Ora, se há milhões de coreografias, corêuticas, geofonias e biofonias, há de se admitir diversos modos de existências dançarinas, as quais, aliás, sempre se insurgem contra a mesmice da estultícia antropocêntrica, a exemplo das fugas de Balthazar e Modestine. Todavia, há formas de que os fátuos se comovam pelas poéticas-dançarinas dos bilhões de Modestine e Balthazar que tentam transformar em espectros

agonizantes? No último percurso de Balthazar, o jovem que o surrara incessantemente ao logo do filme o obriga a servir como mula de contrabando. Na fronteira, atingido por uma bala e abandonado, Balthazar teve forças para retornar ao local onde nascera. Solitário, aliás como sempre estivera, está consciente da morte que se avizinha, ali, onde não chega “o vão rumor dos homens” (ASSIS, 2009, p. 65). No mundo de Balthazar, personagens humanos também sofrem agruras de causas comuns: avareza, luxúria, ira, vileza, orgulho, egoísmo, psicoses, violência, e miseravelmente cada uma dessas vidas suicidadas pelos antro-cêntricos padece as penúrias num hermetismo absolutamente opressivo.

Contudo, a vida sempre dispõe da possibilidade de tessituras diegéticas. Ainda nos créditos iniciais do filme, eis que Bresson confere uma dimensão poética e insólita à condição inexorável daquele ser-pessoa: irmana ao andantino da sonata n.º 20 (D. 959), de Franz Schubert, o zurro melódico-agonizante de Balthazar. Contraponto que une dois mundos e seres sonoros distintos em inusitada e comovente harmonia, vivificando um “evento sonoro” advindo daquele “som primordial” que nos arremessa para além de “nossas sensações mecânicas” e reverbera “no mais profundo recesso de nossa psique” (SCHAFER, 2011, p. 239). Pura comoção! Apesar de Balthazar saber que, assim como a dos demais seres, sua vida de infortúnios passaria “sem síntese, transcendência ou esperança” (SAID, 2004), a intensidade de seu melífluo ornejo desvela que sua “voz era realmente o melhor caminho para desejar, se dirigir ao outro, atravessar as trevas, ultrapassar a muralha” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 15). De Modestine nunca mais tivemos notícias. Balthazar morreu só, no silêncio e no único ato em que, estrangeiro a outros, pôde possuir-se a si plenamente: “Insinuaba la imagen de un ser primário, intento o desvario de la vida en una época diluvial”. Apesar de premidos em violência, desposseção de si e quase sempre esmagados sob a unicidade do pensar e do sentir humanos, Balthazar e Modestine exalam coreografias e mundos possíveis, abrem brechas, mínimas, imperceptíveis. Conduzem aos sons, cores, sabores de um Paraíso (MARC, 2016) onde os dançarinos fluem, coloridos, ao som das folhas excitadas pelo vento. Modestine nos aparece como uma observadora de minúcias, do inefável: “Ao influxo celeste e doce da beleza, / Pulsa, canta, irradia e vive a natureza” (ASSIS, 2009, p. 61); Balthazar, ao imiscuir sua voz à sonata de Schubert, desperta uma epifania semelhante à do poeta: “Ilumino-me de imenso” (UNGARETTI, 2017, p. 73). Modestine, Balthazar e demais universos e existências sensíveis poderão nos instilar a transpor os abismos da vida besta, encabrestada e monológica que alguns antropos-fátuos nos impõem?

Num interlúdio entre Modestine e Balthazar, deleitemos nossos sentidos numa seara irrigada em êxtase. O eu poético a florado de Juan Ramón Jiménez toma emprestada a languidez, a vivacidade, os olhos “espelhos de azeviche” de seu companheiro jumento como inspiração lírica na obra *Platero e eu*. Um ser peludo, pequeno “suave; tão macio por fora que parece todo de algodão, parece não ter ossos [...]”, Platero “Tem aço. Aço e, ao mesmo tempo, prata de luar” (RAMÓN JIMÉNEZ, 2010, p. 5). Uma versão de convivência lírica que não consiste em redenção banalizada desse ser geral e preferencialmente maltratado e relegado ao papel de estúpido animal de carga e sem volição. Platero não representa “um burro no sentido vulgar da palavra, nem de acordo com a definição do Dicionário da Academia Espanhola” ou de simbolismos e metáforas. Da convivência e impregnação entre ambos surge a poética de Ramón Jiménez, que continuamente se deixa levar pela perspectiva do asinino, de forma a não subtrair uma ou outra, e sim adensá-las numa vida doce, regada a capim tenro, laranjas, uvas moscateis, tangerinas, figos roxos, curiosidades, assombros, flores saborosas, leveza, um infinito universo aguçado e camuflado numa constituição vigorosa e rija: Platero, “Tu és, sim, como o sei e entendo. Tens teu idioma e não o meu, como não tenho o da rosa nem esta o do rouxinol” (RAMÓN JIMÉNEZ, 2010, p. 253). O poeta se recusa a elidir a “expressão sonora” de Platero ou diminuí-la em relação às de quaisquer outros seres, uma vez que cada vivente exala essências e corêuticas distintas. Platero e Ramón Jiménez deambulam pelos campos de Moguer; ora vagam tranquilamente, a sorver a vida e seu entorno; ora caminham lado a lado. Platero vibra na assunção lírica de um modo de conviver e de deixar ser que representa a suspensão do tempo necessária a fim de que nossos sentidos se irradiem de vida, despertem, se comovam: menos razão apressada e insossa e mais vagariedade ao degustar mundo. Platero está na voz do poeta e se constitui ele mesmo como um ser que propicia a transcendência do tempo, do espaço, das coisas mecânicas: é um ser pleno de devir-jumento-burro-asno.

Seres jumentais, Modestine, Balthazar, Platero preferem esculpir o tempo (TARKOKSVI, 2010, p. 72) a vivê-lo esgarçados em mesmices, pressas, excessos. De aguçados sentidos, seus modos de olhar, ouvir e apreciar nos desviam do universo exclusivo da linguagem antroponocêntrica e nos convocam ao exercício desafiador e incansável de pulsar numa coreografia transbordante de pleno gozo da vida. O trio orneja *biofonias* polifônicas que vicejam junto às *geofonias* e destilam a potência dos modos asininos desviantes, de zurras nas incertezas, perspectivas que não devem nos empacar, e sim nos desencabrestar da vida besta dos antros-aniquiladores. As coreografias flamejantes de Modestine, Balthazar e Platero são tônicos que nos convidam a cultivar e experimentar convivências, estéticas, éticas e fruir em

alianças junto às multidões de existências. Dos inúmeros temas, variações, corêuticas, ornejos e composições possíveis nos devires-mundos, nosso destino humano será aquele que dispensamos à Terra e às existências dançarinas. Eis as coreografias e sonoridades: polifonias-bifurcações: zurraremos?

### Referências

- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Tinta da China, 2018. p. 131; 494-95.
- ARTAUD, Antonin. Van Gogh: o suicidado da sociedade. *In*: ARTAUD, A. **Linguagem e vida**. Trad. J. Guinsburg *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 257-290.
- ASSIS, Machado de. Crisálidas. *In*: ASSIS, M. **Poesias**. São Paulo: Edusp, 2009.
- BACHMANN, Ingeborg. **Dito ao anoitecer**. Trad. M. G. Barreto. São Paulo: Demônio Negro, 2016.
- BRESSON, Robert. *Au hasard Balthazar*. Versátil Home Vídeo, 1966, 95 min. (título no Brasil: *A grande testemunha*).
- CARDOSO, Lucio. Canção da revolta. *In*: CARDOSO, L. **Poesia completa**. São Paulo: Edusp, 2011, p. 684-85.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. L. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Introdução. *In*: DIDI-HUBERMAN, G. (org.). **Levantes**. Trad. J. Bastos *et al.* São Paulo: Sesc, 2017, p. 13-21.
- FORTEY, Richard. **Vida**: uma biografia não autorizada. Trad. J. Calife. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- KRAUSE, Bernie. **A grande orquestra da natureza**. Trad. I. W. Kuck. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- PARTSCH, Susanna. **Franz Marc**. Slovakia: Taschen, 2016.
- RAMÓN JIMÉNEZ, Juan. **Platero e eu**. Trad. M. Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RAMOS SUCRE, José A. **Obra poética**. Espanha: Scipione; ALLCA XX, 2001.
- SAID, Edward. Thoughts on late style. **LRB**, v. 26, n. 15, 5 aug. 2004. Disponível em: <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v26/n15/edward-said/thoughts-on-late-style>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. Trad. M. Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2011.
- STEVENSON, Robert Louis. **Viagem com um burro pelas Cevenas**. Trad. C. Clemente. São Paulo: Carambaia, 2016.
- SZYMBORSKA, Wislawa. **Um amor feliz**. Trad. R. Przybycien. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

TARKOKSVI, Andrei. **Esculpir o tempo**. Trad. J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TCHÉKHOV, Anton. **A estepe**. Trad. R. Figueiredo. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

UNGARETTI, Giuseppe. **Poemas**. Trad. G. Holanda Cavalcanti. São Paulo: Edusp, 2017.

### **Sobre a autora**

**Vivian Catarina Dias:** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em História da Arte pela Unifesp; mestra em Ciências Sociais pela PUC-SP; pesquisa imaginários e epistemes anticoloniais; relações multiespécies, ecologia, animalidade na estética, arte, cinema, literatura, poesia; obras e vidas de Franz Marc e Nikolai Astrup; pesquisadora do Grupo de Ética e Direitos dos Animais (Diversitas-USP); bolsista Capes.

*E-mail:* catarina.vivian@unifesp.br

**Por um pouco de ar: respiração, práticas somáticas e criação de possíveis<sup>1</sup>**

**For a little bit of air: breathing, somatic practices and the creation of possibilities**

**Por un poco de aire: respiración, prácticas somáticas y la creación de posibles**

Nayara Lima Longo<sup>2</sup>

**Por um pouco de ar**

Como respirar quando o ar está rarefeito? – inquire o filósofo húngaro brasileiro de barbas brancas e gigantes. Um pouco de possível senão eu sufoco – dirá o velho filósofo europeu de unhas gigantes.

Respiração, movimento de entrada e saída de ar, troca de gases. Inalação, exalação. E você? Como respira enquanto lê? Lentamente? Apressadamente? Um pouco de cada? Não precisa ajustar nada, só perceber como está acontecendo agora em seu corpo. Experimente baixar suavemente as duas pálpebras se puder, experimentando por instante respirar com os olhos fechados antes de prosseguir com o texto. Isto feito, tente agora levar sua atenção para o movimento das costelas. Elas se movimentam enquanto você respira? Solte a mandíbula, língua, região entre as sobrancelhas. Você está sentada? Deitada? Leve sua atenção aos ossos de sua bacia, acompanhando o percurso que o ar faz desde as suas narinas, passando pelo interior do corpo, até chegar a eles. Tome um tempo para observar estes movimentos de expansão e contração de seu corpo. Você sente vontade neste momento de fazer algum movimento, tocar alguma parte do corpo, de não fazer nada, ou. Se for possível, agora experimente algumas vezes uma respiração profunda- sentindo o ar entrando pelas narinas, preenchendo todo o torso- e expirando pela boca bem lentamente. Tome um tempo para perceber como se sente agora. Escute seus ritmos e barulhinhos internos. Aos poucos, tomando o tempo que for necessário, vá dirigindo sua atenção para o lugar em que esta, sem perder a conexão com sua respiração. Escute se existe alguma coisa que ainda acha necessário para lapidar este momento antes de prosseguir com o texto, seja um gesto, um espreguiçar, um bocejo, uma pausa, um deslocar na cadeira, o que for. Perceba se algo se modificou em você em relação ao início da leitura.

---

1[O presente trabalho é realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)]

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia

## Respiração, somática e a criação de possíveis

Muitas vezes, na ânsia de produzir, consumir, entreter, opinar, performar, por vezes pouco paramos para escutar entretempos do mundo, pulsações da terra, circulação de camadas de ar. Práticas de vida: esvaziar, preencher-se de ar, esvaziar, preencher-se de ar; ritmos, respiração. Entrecruzamentos que tocam pele, vísceras, dentro/fora, conexão mundo via poros, fossas nasais, faringe, laringe, traqueia, alvéolos, brônquios, pulmões, bronquíolos, costelas, folhas, troncos, árvores, florestas, confluências orvalhadas, rios flutuantes.

Recorro aqui a Somática, campo nomeado por Hanna na década de 70 do século passado, na medida em que este toma o corpo como experiência, experimentação. Desviando-se da noção ainda hegemônica de corpo como algo mecânico, passivo, secundário, objetivado, a educação somática delinea perspectivas que tomam os corpos em seu inacabamento, processualidade e porosidade. Corpo que se produz na experiência, ao mesmo tempo em que cria mundos possíveis, em realidades que somente existem por coengendramento – corpo ‘que se experimenta na mesma medida em que experimenta o mundo’, ou que ‘experimenta o mundo ao mesmo tempo em que se experimenta’ (CAETANO, RESENDE, RIBEIRO, 2018).

As perspectivas trazidas pelas abordagens somáticas fazem consistir práticas em que se abrem possibilidades de reinvenção e deslocamento de si, em uma incessante busca por refazer minuciosamente a relação pensamento/corpo, utilizando-se de procedimentos que geralmente envolvem silêncios, esperas, gestos de cuidado. Não se trata da repetição/imitação de gestos corporais ou exercícios em busca de tal ou qual desempenho, forma corporal ou modelo ideal de movimento, mas da abertura de planos de escuta singulares, processuais e atentos aos próprios ritmos em conexão com as teias do mundo. Acolhimento e sustentação de espaços entre, na produção de corpos em contínuo movimento de transmutação. Entendendo a relação para com o corpo próprio como imediatamente ética, política, rizomática e imersa em multiplicidades intempestivas, sugere-se a aproximação para com suas camadas, vãos, desvãos, espaços entre, dobras e ritmos desta relação, de modo firmá-la como dispositivo de trabalho na conexão com potências outras de si e do mundo.

Respiração é sopro e funde-se com o vazio, ar quente dentro de nós - respira-se ar, inala-se o vazio todo, sopra-se para fora (GIL, 2019, p. 852). Os corpos começam pela parte mais viva que os ligam a vacuidade do mundo, precisando essencialmente de vazio, silêncio, poros, papéis brancos, mil acontecimentos que num entre os produzam para além ou aquém da

funcionalidade e utilidade ultraneoliberal contemporânea (GIL, 2019). Não se trata, somente da resistência a um dado estado de coisas, mas da composição de linhas de existência outras, conexões inter-espécie, fluxos cósmicos, pele, membranas, devires. Respirar, sentindo-o intensamente, é força plena que convoca forças imperceptíveis (GIL, 2019, p. 853).

Vivendo em um planeta imerso em crises éticas, estéticas, políticas, busca-se alçar fôlegos na sustentação de outras maneiras de habitar o mundo. Respirar, como tática de relação com o vazio, dispositivo de interrupção e freagem dos processos de aceleração da vida, de captura e anestesiamento da sensibilidade de corpos, de conversão da vida em algo utilitário e privado, entre tantos e mais tantos sufocamentos e estrangulamentos que experimentamos cotidianamente no contemporâneo. Como bem inspira Preciado (2018, p. 17), não se trata de atenuar a dor de se suportar a exclusão, a extermínio, a censura ou castigo social, mas de ativar um “saber-do-corpo” que permita entender a natureza micropolítica do mal-estar que nos habita, de maneira a compartilhar/inventar em cada caso táticas coletivas de fuga e transfiguração.

A questão talvez seja, como sugere o indígena Ailton Krenak (2020, p. 13), que “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”. Pôr o pé no chão do coração e mais do que nunca traçar a “dificílima, dancerosíssima viagem de si a si mesmo”, descobrindo em nossas próprias entranhas insuspeitas alegrias (DRUMMOND *apud* KRENAK, 2020, p. 13). Esta viagem a si, entretanto, longe de um alheamento ou recolhimento egóico, parece estar muito próxima ao que o filósofo Foucault (2006) chamou como cuidado de si. Pois que, ao debruçar-se sobre si, não se busca definir nem concluir o que se é, mas sim acompanhar a multiplicidade incessante de linhas móveis que nos afetam e que para sempre nos tornam outros. Voltar-se a si, implica em dar passagem ao impessoal, político, estrangeiro, rede de forças intensivas e mutantes.

Escutar multiplicidades de movimentos, sonoridades, luminosidades, pulsações, velocidades, lentidões que nos atravessam e constituem a cada momento. Canto de pássaros, miado de gatos, aceleração cardíaca, diafragma que abre e fecha. Silenciar o turbilhão de requisições mundanas para que outras perspectivas de mundo possam ser escutadas.

Isso que chamam de natureza deveria ser a interação do nosso corpo com o entorno, em que a gente soubesse de onde vem o que comemos, para onde vai o ar que expiramos. Para além da ideia de ‘eu sou a natureza’, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida. [...] Alguns povos têm um entendimento de que nossos corpos estão relacionados com

tudo o que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos. Observamos a terra, o céu e sentimos que não estamos dissociados dos outros seres (KRENAK, 2020, p. 21).

Amazônia respiração. Fui para o Norte do Brasil, no auge da pandemia de Covid19 e sob um governo de extrema direita, e recorro que uma das primeiras sensações que tive ao chegar foi a de algo se abria em meu peito, e que poderia finalmente respirar preenchida de verde. Sensação colocada em suspeita um pouco mais tarde, em tardes de céu cinza, em que o aplicativo que marca o clima na tela do celular assustadoramente marcava a palavra ‘fumaça’ como definidora das condições atmosféricas da região. Amazonia incendiada, desmatada, esfumaçada. Floresta plena, úmida, fértil e verdejante, floresta que estala seca, desnuda, árida, folhas crepitando.

Por isso, digo que nós somos muito piores do que esse vírus que está sendo demonizado como a praga que veio para comer o mundo. Somos nós a praga que veio devorar o mundo. [...] O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise. [...] Somos piores que a covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. [...] Foi uma manobra fantástica do organismo da Terra, tirar a teta de nossa boca e dizer: ‘Respirem agora, quero ver’ [...] Estamos sendo lembrados de que somos tão vulneráveis que, se cortarem nosso ar por alguns minutos, a gente morre. Não é preciso nenhum sistema bélico complexo para apagar essa tal de humanidade: se extingue com a mesma facilidade que os mosquitos de uma sala depois de aplicado um aerossol. Nós não estamos com nada: essa é a declaração da Terra (KRENAK, 2020, p. 7).

O céu despenca lá fora (KOPENAWA; ALBERT, 2015). O céu despenca aqui dentro. É preciso ouvir seu barulho. É preciso parar e acolher o silêncio. Gesto de interrupção que é:

quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 25).

O cultivo de certa atenção somática na relação para consigo, assim, distante de um ensimesmamento, é política sensível que, na medida em que acolhe, expande e seleciona outros

modos de relação para com o corpo próprio, gera, quiçá, ressonâncias na produção de outros mundos possíveis. Trata-se então espreitar nas práticas somáticas seus devires minoritários, suaves, esquivos e densos como o ar, abrindo possíveis - breves fulgurações de ritmos e sopros. Cotidiano que se racha, que se abre, na modulação experimental que acolhe e expelle atmosferas invisíveis. Abertura de campos de afectação, onde possamos ser tocadas pelas multiplicidades do mundo, transmutando o sensível em potência ética e política, crítica cósmica e clínica, implicada na transformação das sensibilidades, e formas hegemônicas de sentir e perceber o mundo.

Respirar como política afectiva de relação com o informe, existência em rede, corpo povoado de ar, corpo floresta, ar impuro das tantas queimadas e poluição; ar polvilhado de gotículas de água fresca, orvalho, forças de vida que conjugam sempre novos respiros e manhãs, cavando frestas e espalhando sementes outras. Juntas respiremos.

### Referências

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 21-28, 2002.

CAETANO, Patrícia L. RESENDE, Catarina M.; RIBEIRO, Ruth S. T. Política do sensível: práticas somáticas e corpo-campo-coletivo. **Vazantes**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 114-128, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

GIL, Ana G. O vazio e o movimento. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 4, p. 847-856, out./dez. 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce, **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PRECIADO, Paul. B. La izquierda bajo la piel: um prólogo para Suely Rolnik. *In*: ROLNIK, S. B. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 edições, 2018, p. 11-21.

### Sobre a autora

**Nayara Lima Longo:** Doutoranda em Difusão do Conhecimento (Universidade Federal da Bahia), Mestra em Psicologia (Universidade Federal Fluminense), Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (Universidade Federal da Bahia) e em Conscientização do Movimento e Jogos Corporais-Metodologia Angel Vianna (Faculdade Angel Vianna/RJ), Licenciada em Psicologia (Universidade Estadual Paulista). Educadora do movimento somático em formação pelo Body Mind Movement (BMM/Brasil). Tem experiência na área de produção de subjetividades e políticas minoritárias, com

pesquisa nos temas de corpo, somática e dança. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).  
*E-mail:* nayaralongo@yahoo.com.br

**O vagalume brilha pelos olhos**  
**The firefly shines through the eyes**  
**La luciole brille à travers les yeux**

Anna Deodato<sup>1</sup>

“A verdadeira arte se esconde sob a vida”, você me dizia enquanto sentíamos o entardecer, cercadas pelo pacífico caos de uma casa metade de sítio, metade de praia. O sol baixo sobre o seu cabelo trazia o outono em pelo verão carioca, antecipava estações e momentos que não teríamos oportunidade e tempo de viver.

“Temos menos de um mês”. Ouvi aquilo como uma sentença. Senti seus olhos fixos em mim, ansiosos por uma resposta tal qual um pecador anseia pela absolvição, o mel da sua íris iluminado pelos últimos raios de sol. “Todo tempo do mundo ainda seria pouco para viver o quanto que eu te quero”, falei sem mover meu olhar para ti. Percebi seu corpo relaxar, cabeça inclinada sobre o encosto da cadeira. A resposta que te adoça é a mesma que me queima.

Arrisquei muito para estar aqui. As cicatrizes não me deixam esquecer. Você ainda vai gostar de mim quando conseguir enxergá-las? Ainda vai deitar minha cabeça no seu peito e me fazer cafuné depois de perceber que sou um quebra-cabeça incompleto? Não sei onde deixei ou quem estão as minhas peças faltantes. Talvez eu nunca as tive, sou um defeito de fabricação. Um amontoado caótico de partes que jamais formarão uma paisagem como essa que estamos admirando agora.

Um barulho no mato faz os cães latirem e partirem em busca de algo que eles não sabem bem o que é. A ação me faz voltar à realidade, noto seus olhos derretidos sobre mim. Como se tentasse disfarçar, você me fala sobre os espécimes exóticos que habitam na propriedade. Disfarçar o quê, exatamente? “... às vezes, gambás aparecem para comer as frutas que caem das árvores...”. Quantos pactos renovamos e quantas vezes mudamos de mundo para estarmos aqui? O que ainda é necessário disfarçar? “... ouriços também vêm, é preciso ter cuidado...”. É preciso ter cuidado. Cuidado combina com amor? Uma cigarra canta tão próxima que me desnorteia. “... e vagalumes”, ainda te ouço falar.

Estou dispersa, e você sabe, embora não entenda o porquê. O suor de verão na minha pele, o som dos bichos, o calor da sua voz. Tento me agarrar a cada uma dessas coisas para

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro

permanecer aqui, com você, comigo. Todas essas coisas são rapidamente engolidas pelo buraco negro que habita o meu coração. Quanto ainda falta para ele me engolir por completo? Você ainda estaria ao meu lado se eu te narrasse as sombras que moram em mim?

“Sabia que alguns vagalumes brilham pelos olhos?”. Pisquei admirada, lembrei do meu grito de criança quando vi um brilhar pela primeira vez num verão como esse, numa casa como essa. “Como assim?”, perguntei te olhando nos olhos pela primeira vez em horas, talvez, pela primeira vez. Você me explicava com toda emoção de quem finalmente conquistou o que desejava, mas eu já nada ouvia. Pousei meus olhos sobre os seus, sempre tão meigos, o corado das suas bochechas, seus cabelos que emolduravam seu rosto. Procurei sua mão e a peguei por entre as minhas, como se eu descobrisse apenas agora o poder do tato.

Uma fração de segundo que parecia uma vida. Tão inocente, você me lançou a quem eu era vinte anos atrás. Não, eu não nasci faltosa, errada, ou qualquer outra coisa do tipo. A destruição não nasceu comigo: havia esperança. Você já tinha terminado sua explicação e me encarava, esperando uma resposta. Eu nada ouvi, mas entendi. Naquele momento, assim como um vagalume, eu também brilhava pelos olhos.

### **Sobre a autora**

**Anna Deodato:** Doutoranda no programa de pós-graduação em Ciência da Literatura/UFRJ

*E-mail:* [annadeodato@gmail.com](mailto:annadeodato@gmail.com)