Globethics Repository



Filosofia da diferença [Philosophy of difference]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Nascimento Borba, Tatiane
Publisher	Editora UnilaSalle
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-10-31 05:24:05
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/236428

UnilaSalle Editora

DIÁLOGO ISSN (2238-9024)
http://www.revistas.unilsalle.edu.br/index.php/Dialogo
Canoas, n.29, ago. 2015

http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.15.5

Submetido em: 23/02/2015
Aceito em: 03/04/2015

Filosofia da diferença: vontade de saber ao desejo de ensinar no curso de formação de professores da UERGS

Tatiane Nascimento Borba [1]
Josiel da Rosa Moura [2]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo pensar a formação docente a partir da filosofia da diferença, compreendendo como vem se constituindo a formação das/os estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e evidenciar experimentações que foram vividas durante sua trajetória de licenciandos. A pesquisa teve cunho qualitativo, porque tratou de informações não mensuráveis de caráter exploratório experimental. Buscou-se analisar a correspondente imagem dogmática do pensamento, em seus pressupostos implícitos e explícitos de senso comum. A empiria da pesquisa se compõe a partir das oficinas de Escrileituras, no Curso de Pedagogia da Uergs, Litoral Norte. A análise buscou extrair partículas de vida recorrentes nas produções textuais, o que resultou na elaboração de quatro eixos biografemáticos: as diferentes faces do infantil; as individuações do ser em devir professor, Ensinartistagens na docência da diferença e o pensamento escravo do juízo: imagem dogmática do pensamento.

Palavras-chave: Formação de Professores; Filosofia da Diferença; Escrileituras.

Philosophy of difference: from the will to know to the desire of teaching in a training course for teachers at UERGS

Abstract: This work aims to consider teacher training from the "philosophy of difference" perspective, consisting on how the UERGS pedagogy students formation is based and to highlight situations experienced during their trajectory as licensees. The research was qualitative in design - it was based on non-measurable experimental exploratory information. The main objectives were to analyze the corresponding dogmatic image of thought - in its implicit and explicit common sense assumptions. The research's empirical analysis was based on "Escrileituras", workshops at UERGS North Coast Campus during the Pedagogy Course. The analysis sought to extract recurrent "particles of life" in textual productions, which resulted in the

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Mestranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). E-mail: <eh.tatiane@hotmail.com>
[2] Graduado em Pedagogia e Especialista em Educação para Sustentabilidade pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: <eh.josielmoura@hotmail.com>

development of four biographemmatic axis: the different childish faces; the individuations of being a teacher; "Ensinartistagens" on teaching the difference; and the slave thought of judgment, the dogmatic image of thought.

Keywords: Teacher Education; Philosophy of Difference; Escrileituras.

Docência da diferença: cores, texturas, sabores...

"Quero pegar, sentir, tocar, ser.
E tudo isso já faz parte de um todo,
de um mistério.
Sou uma só... Sou um ser.
E deixo que você seja. Isso lhe assusta?
Creio que sim. Mas vale a pena.
Mesmo que doa. Dói só no começo."
Clarice Lispector

Este artigo é resultado de uma pesquisa que procurou pensar a formação de professores a partir da Filosofia da Diferença, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), no município de Osório,RS. Pensar a formação de professores a partir da Filosofia da Diferença, no sentido Deleuziano, é potencializar as singularidades as quais são impessoais e múltiplas, repletas de elementos pré-individuais que fazem do estudante ser esse e não aquele, carregando um regime de metaestabilidade, em sua realidade pré-individual que permanecerá associada à sua existência como fonte de novas individuações.

Quem sou eu? Quem é o outro? A resposta vai depender do ponto de vista de quem pergunta, e do momento em que a pergunta for feita. *Sou uma só... Sou um ser. E deixo que você seja.* Deixar que o outro “seja”, como no poema de Clarice Lispector, é admitir a diferença.

Pensar a formação de professores a partir da Filosofia da Diferença possibilita desmistificar velhas práticas e romper com velhas amarras, que muitas vezes, prendem os corpos dos estudantes a velhos papéis ocupados por um modelo ideal de sujeito. Proporcionar experimentações que possibilite potencializar singularidades, abandonar conceitos pré-estabelecidos sobre os lugares percorridos explorando espaços supostamente já conhecidos, a partir de outros pontos de vista, possibilita o surgimento de novas conexões.

Pensando nos atravessamentos que vão compondo uma formação em *devir*, que são processos de desejo (CORAZZA, 2008, p. 91), passamos a ver o “ser professor” não como uma existência (ser), mas como um acontecimento. Dessa forma, o professor deixa de ser identidade para ser devir.

O docente, pensado a partir da Filosofia da Diferença, é tratado como ser, individuo, pré-individual, impessoal, tomado em segmentos de devir que são processos de desejo (CORAZZA, 2008, p. 91). Ensina e aprende, desencadeando devires para além dos limiares do sujeito a partir de *ensinartistagens* extraídas dos sentimentos mais íntimos do docente da diferença. Desterritorializado, não lhe cabem máscaras, nem rótulos, como no poema de Clarice Lispector:

> Não me dêem fórmulas certas, por que eu não espero acertar sempre. Não me mostrem o que esperam de mim, por que vou seguir meu coração. Não me façam ser quem não sou. Não me convidem a ser igual, por que sinceramente sou diferente. Não sei amar pela metade. Não sei viver de mentira. Não sei voar de pés no chão. Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento. Você pode até me empurrar de um penhasco que eu vou dizer: - E daí? Eu adoro voar... (CLARICE LISPECTOR).

Assim, devir[3] para Deleuze (1999, p. 35) é o nunca imitar, nem fazer como, não se conformar a forma (modelo pronto), seja da justiça ou verdade. Não há um ponto de partida, nem de chegada. O devir não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas dupla captura, de evolução não paralela, se núpcias entre dois pontos.

O docente da diferença é inventivo, e insubstituível, porque está presente naquilo que faz, de forma que outro não poderá ser ele, mesmo exercendo a mesma função. Ninguém irá ocupar o seu espaço, porque o espaço foi criado por ele. Como se constitui o docente da diferença? A partir de processos de individuação que resultam em um indivíduo pronto, acabado, mas que não deixa de ser meio. Não significa a solução, mas o problema mais interessante de ser pesquisado (CORAZZA, 2008, p.95). Além disso, trata-se de um processo de subjetivação em que não há sujeitos ou substâncias. A condição prévia da individuação é uma imensa carga de potenciais composta por elementos pré- individuais capazes de promover um novo momento do ser, sem fases (já fasado); enquanto seu devir "é o ser cujo seio se efetua uma individuação." (SIMODOM *apud* CORAZZA, 2008, p. 95).

Pensar a individuação no processo de formação, do curso de Pedagogia, implica em compreender o que contribuiu para que os acadêmicos se tornem este e não aquele indivíduo, mesmo frequentando os mesmos espaços. É preciso reconhecer a individualidade como um conjunto de traços que diferencia um estudante de outro, sendo que a singularidade é um elemento pré-individual. Além disso, é preciso considerar que as questões "onde" e "quando", são fundamentais para o processo de individuação, pois, a partir dessas que a individuação passa

[3] Devir é o conteúdo próprio do desejo (máquinas desejantes ou agenciamentos): desejar é passar por devires. O "*desejo de aprender ao desejo de ensinar remete significativamente ao Devir professor*". Deleuze e Guattari enunciam isso no *Anti-Edipo,* mas só fazem disso um conceito específico a partir do *Kafka.*

a ser localizável na realidade, pela via empírica.

O princípio fundamental é a compreensão da individuação como um devir, ou seja, como surgimentos de fases do ser cujo indivíduo é uma das fases, que possui a capacidade de desdobrar-se em relação a si mesmo. É possível conhecer um indivíduo por meio da individuação, e não esta a partir dele.

Compreender o indivíduo para além da identidade significa considerar que este pode defasar-se em relação a si próprio, não há um estado estável. Dessa forma, o docente da diferença vai inventado novas verdades a medida que vai se reinventando, criando brechas entre identidades endurecidas que produzem falsas garantias de sucesso, e travam seu processo criativo.

Ensinartistagens de um professor escrileitor

Ao buscar formas inéditas de dar a sua aula, o professor cria sua didática traduzindo processos preexistentes como literários, filosóficos, históricos. Dessa forma, extrai partículas de objetos prontos, opera rasuras em esquemas predefinidos, e assim, traduz, inventa, transcria. Tomando a Didática como resultante de um ato pedagógico, inventivo criativo, o didata-professor realiza artistagens durante sua prática docente.

Nesse sentido, a Didática caminha por solo transdisciplinar, translinguístico, transemiótico, transliterário, transartistico, transcultural e transpensamental; que nasce e vive em diversas obras de diferentes línguas (BARTHES apud CORAZZA, 2013, p. 02). A *Didaticartista* possibilita, a partir das traduções, o acolhimento de elementos científicos, filosóficos e artísticos, de outros tempos e espaços, proporcionando-os um sopro de vida em devires de realidade, desterritorializando velhas certezas e verdades herdadas como absolutas.

Para Corazza (2006), a vida é a principal matéria da “DidaticArtista”, em seus encontros com as diferentes formas de expressões possibilita a existência da didática criadora. Em suas artistagens, o didata-tradutor busca o que há de vida naquilo que traduz, antropofagicamente, consome, depois liberta o pensamento descoberto. É importante distinguir a descoberta da invenção; “a descoberta se dá sobre algo que já existe, enquanto a invenção dá o que não era, podendo nunca ter vindo”. (DELEUZE, 1999, p.9).

A tradução pode ser entendida como um ato político, pois aproxima distâncias, transforma culturas, a partir de diálogos entre o original e sua tradução, rasura a própria linguagem, concebe o outro e por isso desenvolve o sentimento de “diferença.” Os elementos a serem traduzidos devem ser cuidadosamente garimpados, privilegiando os que possuem vida e sentimento,

capazes de afetar, ou revolucionar a matéria a ser traduzida.

É a partir da "dobra transcriadora" que a didáticArtista se propõe a traduzir o intraduzível, assume o desafio de recriar, operando por artistagens, potencializam e recriam efeitos tão fortes que os tornam vivas e abertas a novas traduções. Como o professor pode se tornar um didata tradutor? Para transcriar elementos para sua aula, buscando a vida que há nas matérias que ensina, o professor será um escrileitor (escritor-e-leitor), operando entre o antigo e o novo, toma como base elementos preexistentes e produz sua própria criação. Interpreta, estranha, imagina, experimenta traduções por meio das escrileituras, desafia o passado, e reinventa a partir de suas interpretações.

O professor escrileitor assume a didática como sua língua materna e põe a tradução a serviço de seu ato pedagógico. Desse modo, o docente se apropria de elementos originais das matérias que vai ensinar, transforma-os em aulas vivas; porque carregam a vitalidade que ele consumiu dos originais e a sua, expressa por seu pensamento (vivo), portanto o professor que domina a tradução se coloca dentro dela.

Para Valéry (2003, p.4) toda leitura, e toda escrita que necessita um certo tipo de reflexão, é uma tradução capaz de propor formas criativas de criticar. O objetivo da escrileitura é trazer a vida, ressuscitar, aqueles clássicos não apenas com uma nova roupagem, mas sim para uma nova existência, para ser vivida, sentida e partilhada numa realidade única. Segundo Corazza (2006), estes seriam os elementos de uma "boa" tradução que atribui vida nova aos originais. Por outro lado, uma tradução "ruim" é aquela caracterizada pelas práticas de professores que tendem a matar a vitalidade para pensar, ler e traduzir, tornando os elementos desqualificados, principalmente pela prática reprodutora. Além disso, professores costumam aprisionar-se na linguagem educacional comum, não permitindo o contato com outras línguas.

Em suas ensinartistagens, o didatArtista brinca com as palavras, inverte sentidos, rompe com velhas amarras, rejeita as receitas de como dar aula, toma sua aula para si e a inventa, em um devir criança. Dessa forma, o professor se propõe a pensar os lugares que ocupa a partir do conceito de 'devir' (DELEUZE, 1987), considerando esse lugar como o próprio movimento, indefinível. Isso não significa que, no caso do professor, ora seja um professor, ora seja outra coisa, mas que vai se compondo continuamente como diferentes professores, como fragmentos de uma unidade 'professor' infinita. Como explica Corazza (2008, p.96):

> O Docente – seja como conceito genérico ou específico – é ilocalizável em alguma instância, ou seja, capaz de transmitir as próprias determinações a um número infinito de indivíduos. Isso porque o universal, enquanto forma única e idêntica de uma multiplicidade, caracteriza-se por sua capacidade de dividir-se em partes, de modo a não

> romper a própria unidade: Paulo, André, Sérgio, Flávia e Juliana são divisões do conceito Docente e, mesmo assim, ainda são docentes.

Sendo assim, o professor é visto como um ‘ser’ mutável, enquanto devir, nunca está pronto. Não há como encaixá-lo em um quebra-cabeça formando uma única figura (o “ser” professor universal), portanto, não há como seguir a mesma receita de dar aula. Nesse sentido, o “ato didático” de cada professor depende de seu potencial criador, de sua ousadia, e principalmente, de sua vontade de colocar-se naquilo que faz, durante sua prática docente.

Percurso investigativo

A pesquisa aqui proposta é de cunho qualitativo, porque trata de informações não mensuráveis. No entanto, pesquisar na perspectiva da diferença supõe utilizar “percursos desconhecidos para traçar desvios e operar rupturas no já sabido, reconhecido e legítimo” (DALAROSA, 2011, p. 19). Foi, também, uma pesquisa exploratório-experimental, analisando a correspondente imagem dogmática do pensamento, em seus pressupostos implícitos e explícitos de senso comum, por meio do uso de um diagrama – conjunto operatório de traços pré-individuais (CORAZZA, 2012, p. 20), para que possa seguir devires e ganhar novas formas (deformadas). É assim que se isola o material, distribui forças e colocam-se as partes deformadas em contato com o seu “de-Fora”, produzindo sensações a partir de vivências sensíveis.

A partir das escrileituras, compreendemos o percurso da investigação como um “corpo com vida”, capaz de operar rupturas e desvios em “verdades” concebidas a partir da representação de funções ou papéis sociais fixados. Dessa forma, tomamos como base o método genealógico de Michel Foucault, que nos permite analisar jogos discursivos, garimpando raridades e individuações recobertas pelo pensamento representacional. Dessa forma, o método genealógico nos possibilitou:

> Investigar as variações espaço-temporais e mudar as perguntas generalizadoras que buscam “o que é aprender?”; “o que é ensinar?”; “o que é ler?”; “o que é escrever?”; “o que é pensar?”, por exemplo, por outras que possam perguntar: “quais as condições possíveis para o pensamento?”; “em que condições acontecem a leitura e a escrita?”; “como e quando surgem leitores-escritores?” (CORAZZA, 2011, p. 15)

Nesse sentido, foram propostas duas oficinas a partir das quais os licenciandos do curso de Pedagogia da unidade Litoral Norte, localizada em Osório, pudessem experimentar a fecundidade do pensamento para pensar o novo, instaurar o impensado, no entrecruzamento de saberes históricos, acontecimentos vividos, pensamentos inusitados, expressões e subjetivações.

As oficinas constituíram uma metodologia encenada pelo próprio pensamento (desalojado),

cujos registros foram descritos e analisados, produzindo novos sentidos. Aproximando-se do pensamento de Deleuze, a pesquisa propôs um mergulho no caos, em busca de suas filhas caóides (filosofia, ciência e arte), ocupando-se da aprendizagem enquanto processo de pensamento e, portanto, produtora de leituras e de escrita. Assim sendo, a proposta foi traçar um programa e cartografar o ambiente da pesquisa durante o próprio percurso, analisando pontos que se sobrepõem as recorrências e aos detalhes de raridade (CORAZZA, 2011).

As oficinas realizadas durante a pesquisa contaram com a participação dos alunos e alunas do Curso de Pedagogia Licenciatura da Uergs, unidade Litoral Norte, e foram realizadas da seguinte forma:

I - Oficina de expressões dos alunos acerca de como vem se constituindo seres "ensinantes" e "aprendentes" no curso de Pedagogia da Uergs.
II - Escrita individual dos participantes da oficina sobre sua constituição neste processo.
III - Exercício analítico tendo como base para a análise os conceitos de tradução, transcriação e diferença.

O estilo proposto para que os estudantes produzissem seus textos foi a biografemática, que é uma *escritura* (BARTHES apud CORSETTO, 2008), da ordem da invenção. Para tanto, partimos do conceito de biografema o qual seria:

> precisamente, a escritura que foi disparada por traços biografemáticos. Portanto, um corpo futuro. Nesse sentido, ter a intenção de inventar traços biografemáticos é legítimo. A escritura biografemática não pode ser prevista, simplesmente porque ela é da ordem da invenção e não da identificação. (CORSETTO, 2008, p. 2)

O material produzido a partir das oficinas de escrileituras subsidiou o exercício analítico, levando-nos a compreender como os/as estudantes do curso de Pedagogia da Uergs vão se constituindo seres “políticos”, “ensinantes”, “aprendentes”, e que experimentações os tornam estes seres, que espaços e tempos vão permitindo estas constituições. Além disso, as oficinas possibilitaram que os acadêmicos vivenciassem a docência da diferença, explorando seu próprio pensamento, compreendendo suas próprias experiências durante o processo de formação. Para que a autoria das produções textuais fosse mantida em sigilo, utilizamos pseudônimos biografemáticos, escolhidos a partir de elementos extraídos das próprias escrituras.

O corpo da pesquisa foi composto de enunciados extraídos de oficinas de experimentação docente, sem nenhuma pretensão totalizadora. As etapas da pesquisa foram as seguintes:

1) Apresentação do projeto e convite aos estudantes do curso de Pedagogia da Uergs,

constituindo a fase exploratória da pesquisa.

2) Oficina de experimentação (criação/tradução) com a participação dos estudantes do curso de Pedagogia, constituindo a fase experimental da pesquisa, em que os estudantes foram convidados a experimentar a docência da diferença, relacionando com imagens, poemas, e performances. Esta fase constituiu uma preparação para o exercício escrito que serviu de material para análise.

3) Oficina de experimentação (escrileitura), em que os estudantes tiveram contato com um fragmento de texto base para escrileitura e puderam escrever sobre como, em que circunstâncias o curso de Pedagogia contribuiu para a docência da diferença.

A partir das oficinas investiu-se intervenção investigativa nas formas de aprender dos estudantes. As experimentações possibilitaram uma compreensão acerca de sua formação, como processo de individuação, pela via do sensível. A etapa seguinte foi de descrição e análise a partir dos registros produzidos nas oficinas. Nessa fase, buscou-se extrair elementos que foram se libertando do papel, pois carregavam a intensidade de vida, extraída de seus autores. A partir disso, ficaram evidentes as possibilidades de experimentação recorrentes entre os estudantes do mencionado curso.

Esse processo resultou na elaboração de quatro eixos que trataremos por “eixos biografemáticos”, os quais são: as diferentes faces do infantil, as individuações do *Ser* em devir professor, a docência da diferença e as ensinartistagens da DidaticArtista e o pensamento escravo do juízo: imagem dogmática do pensamento. Cada um desses eixos serão apresentados, tomando como base o repertório teórico da Filosofia da Diferença, para analisar as expressões biografemáticas dos acadêmicos com relação ao curso de Pedagogia.

As diferentes “faces” do infantil

Um infantil enredado em um emaranhado de representações esteve presente em muitas das expressões dos estudantes participantes das oficinas. Buscamos extrair dos textos as potências dessas expressões, ou seja, seus perceptos e afectos, que segundo Deleuze são:

> Os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que as vivenciam. Os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam daquele que passa por eles (tornando-se outro). O afecto, e o percepto são potências inseparáveis, potências que vão da Arte a Filosofia e vice-versa. (DELEUZE, 1992, p.171).

Desse modo, ao capturar essas potências das produções textuais, compreendemos que “o

infantil" assume algumas "faces", segundo os acadêmicos/autores, as quais emergem a partir da análise. São elas: A infância objeto de desejo da Pedagogia; o infantil que é livre; o infantil prisioneiro do passado; e o devir infantil.

Para alguns acadêmicos, a infância é um "objeto de desejo", como se conhecer o infantil, possibilitasse um exercício de poder sobre ele. Surge um infantil/aluno idealizado pelo professor em formação. A infância "conhecível" torna-se objeto de desejo do saber (poder) dos estudantes aspirantes à docência. O contato com a produção de saberes sobre a infância está conectado à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles.

O texto a seguir apresenta um personagem chamado "Juquinha", com (suposta) dificuldades de aprendizagem. Vejamos:

> Juquinha queria muito a ajuda de seus pais, ou do irmão mais velho, para realizar as tarefas escolares. Porém, todos estavam sempre muito ocupados. Juquinha já estava no terceiro ano do ensino fundamental, e ainda não sabia ler. A professora não dispunha de muito tempo para alfabetizá-lo, pois precisava dar conta de passar os conteúdos obrigatórios. O que será de Juquinha? O que se passa em sua cabecinha? Qual a preocupação da professora diante dessa realidade? E os pais, será que eles tem noção dessa limitação de Juquinha? ("Docente Salvadora", 36 anos)

Juquinha, descrito pela autora, é o "sonho de consumo" de muitos estudantes de Pedagogia - então sairemos do curso e nos depararemos com esse "aluninho", "coitadinho", e poderemos salvá-lo. De que maneira? Impondo-lhe a obrigatoriedade de "formas" estabelecidas pelos padrões, obrigando-o a ler na idade recomendada, superando sua "limitação".

E se "Juquinha" tiver pais analfabetos que não poderão contribuir para sua aprendizagem? E se "Juquinha" não estiver lá na escola quando formos dar aula? Poderemos, por um instante supor que na escola que iremos lecionar terão crianças cheias de energia que leem e escrevem com desenvoltura, e irão nos desafiar ao novo, o tempo todo. E, então, o que faremos? Estaremos preparados para surpreendê-las com novas criações? Esperamos que sim...

Percebemos que algumas dessas expressões dos estudantes, acerca de um "aluno oprimido", estão impregnadas da perspectiva crítica, o que pode limitar a compreensão da docência como uma prática libertadora de sujeitos presos nos emaranhados das velhas estruturas, reprimindo a potência criadora do Ser.

Outros estudantes, como já mencionamos, compreendem a docência para além dessa relação de poder e percebem uma necessidade de libertar o "infantil aluno", para que ele possa experimentar a aprendizagem como uma brincadeira:

> Na infância a aprendizagem tem um gosto de brincadeira/ Brincadeira pura e inocente, que ali se aprende,/ Não se reprima e sim se inspire. Assim a criança cria seu próprio jeito.../ Jeito de aprender, de escolher e de imitar... Jeito de criar!/ Sem medo de se criticar! (Docente Liberdade, 33 anos).

Compreender a aprendizagem como uma possibilidade de criação é aceitar uma *docência da diferença*. Libertar o infantil, para que ele aprenda pelo "gosto", é também libertar-se enquanto docente para além dos territórios predefinidos, lançando-se ao desafio da criação. O infantil, agora livre, desamarrado, perde o medo das criticas, pode brincar, criancear, e ainda assim aprender.

O infantil "prisioneiro do passado" é trazido por alguns acadêmicos que falam de sua própria infância como se tivessem a deixado em algum lugar do passado. É o "jardim das delícias" (CORAZZA, 2000), a "aurora da vida", o viveiro de felicidade daqueles que falam de uma criança "perdida no tempo", presa em recordações. Vejamos as seguintes expressões:

> Momentos "felizes..." de um passado muito distante! Recordações de um tempo em que a única preocupação era brincar. (Ex Criança Feliz, 30 anos)

> Saudades de minha infância, onde havia esperança. O papai Noel existia, mas às vezes me esquecia/O coelhinho da páscoa vem? Quem sabe no ano que vem.../Hoje é dia da criança: que esperança! Meu pai era o Super Mem, mas eu não podia falar prá ninguém./Sempre havia esperança, naquela velha infância, em que não havia brinquedos, mas apenas um segredo: não precisava comprar apenas confeccionar. (Criança Esperança, 34 anos)

> Quando criança, algumas vezes imaginava ser astronauta, ou costureira, mas professora jamais! (Docente Diferente, 26 anos)

São relatos de uma "velha infância" deixada para trás. Mas como compreender o abandono de si em uma época outra, como se a criança que fomos, fosse outro alguém? É como se as experimentações da infância fizessem parte de outra vida... Talvez negar-se como criança seja necessário, para sua pedagogização. Segundo Corazza (2000, p. 26), colocar a infância em discurso, entra em colisão com a nova faceta do dispositivo de infantilidade – a perda da infância. São as máquinas de agenciamentos concretos (como a escola) que efetuam as relações de poder sobre a infância (DELEUZE, 1990, p. 155) e arrastam as crianças para a vida adulta.

Para Deleuze (1992) existem dois modos de temporalidade. De um lado, temos o devir e, do outro, a história. A história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história, às contradições, o contínuo e as maiorias. É essa "história" que aprisiona a infância em identidades representacionais, afastando-a do devir.

De outro lado, o descontínuo: o devir, que pode ser compreendido como uma linha de fuga com a potencialidade de interromper a história, voltar ao início. Nesse sentido, o devir é minoritário. O "devir infantil", presente entre as expressões dos estudantes deve ser pensado, enquanto átomos de infantilidade, que produzem uma política infantil (desta vez, sim) molecular, que se insinuam nos afrontamentos molares de adultos e crianças (CORAZZA, 2003, p. 101).

No texto a seguir, podemos perceber o "devir criança":

> O crescimento oportuno: Ingênuo, ainda criança, surgiu sem consciência;/Mas ainda com muita esperança;/Na busca de experiências, entre incertas vivencias; como um operário errante;/ inconsequente, aconteceu assim, de repente: um mundo novo, uma nova criança/ engatinhando... Entre as linhas férreas acadêmicas;/Acontecem aventuras e conhecimento,/ mostrando-me uma nova ciência;/ Continuo brincando... Fazendo com prazer; Sem nada a perder; Continuo sonhando... (Criança Aprendente)

O autor se permite *ser* uma criança errante, que experimenta, vivencia, aventura-se pelo ambiente acadêmico (linhas férreas), mas não perde a infância, o desejo, a possibilidade de expandir-se para além da forma(ção).

Como vimos, são diferentes visões apresentadas pelos acadêmicos acerca do infantil, o que nos possibilita compreender a diversidade de concepções existentes no curso de Pedagogia. Embora todos frequentem o mesmo espaço de formação, a vida que há em cada um contribui para que eles compreendam de diferentes maneiras um mesmo conceito.

As individuações do "ser" em devir professor

Alguns estudantes, em suas criações textuais, apontam que suas vidas foram *transformadas* durante o processo de formação acadêmica no curso de Pedagogia. A partir da Filosofia da Diferença, compreendemos que essas transformações são individuações que vão constituindo o "Ser" de cada estudante. Dessa forma, supomos que:

> Existe certo princípio de individuação, por meio do qual o indivíduo é individuado e individuável, e que ainda explica, produz ou conduz a sua realidade. A partir desse indivíduo dado, que tem primazia sobre qualquer outro, buscamos, então, remontar às condições da sua existência. Dessa maneira, enfocamos somente aquilo que constitui a individualidade de um ser já individuado, por acreditar que o indivíduo segue-se à individuação e por colocar o princípio de individuação antes, além e acima da própria operação de individuar. (CORAZZA, 2008, p. 2).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia pode ser pensado como uma possibilidade de individuações, em que o estudante está em "devir professor". O devir faz agir perceptos e afetos, que transbordam experimentações para além da "forma". Podemos perceber, no texto a seguir,

esse “olhar para si” de fora, admitindo atualizações em seu pensamento, sobre suas relações com o real, o alheio, o diferente:

> Antes um grão de areia solta ao vento, sem conhecimento real da vida alheia, das necessidades alheias, e a escola era apenas um lugar para adquirir conhecimentos.
> Agora continua um grão de areia, mas com conhecimento de causa com relacionamentos diferentes . Nesse período amigos e familiares ficaram ao Léo, e outros me abraçaram com carinho. Hoje podemos conversar frente a frente para dividir e somar saberes diferentes. A escola hoje é um lugar de troca. (Grão de Areia, 41 anos)

Vejamos que o processo de individuação dessa estudante foi tão intenso, para ela, que até mesmo suas relações mais íntimas foram influenciadas. Porém, ainda, se diz um “grão de areia” que voa com o vento. O grão de areia é seu corpo e com ele sente os efeitos do vento, e de sua formação.

Ao mesmo tempo, compreender-se como um “grão de areia”, ou como “gotas do mar” (DELEUZE, 2000) é uma possibilidade de dar voz à diferença pura e a própria expressão do Ser. É válido destacar que um dos princípios fundamentais do pensamento Deleuziano é a *univocidade do Ser,* que é Uno em sua multiplicidade. A univocidade do ser significa que:

> [...] o ser é a Voz, que ele se diz em um só e mesmo “sentido” de tudo aquilo de que se diz. [...] um só Ser para todas as formas e vezes, uma só insistência para tudo o que existe, um só fantasma para todos os vivos, uma só voz para todo o rumor e todas as gotas do mar (DELEUZE, 2000, p. 210)

A partir da compreensão do conceito de diferença pura ou diferença em si mesma, nos dissociamos das representações clássicas que atribuem identidades, e pesam sobre os corpos, estagnando-os. Possibilitamos novas experimentações, em devir, que nos atravessam, mas não aprisionam.

As individuações em um devir professor são liberadas da própria vida dos estudantes, de seu modo de sentir e pensar, possibilitando a aprendizagem a partir de relações com as pessoas ou com as coisas. Tal relação possui o potencial mobilizador do aprendizado, o qual só percebemos quando o conjunto de *signos* começa a fazer sentido. Compartilhando dessa compreensão Deleuziana, aprender diz respeito essencialmente aos signos, os quais são objetos de um aprendizado temporal e não abstrato. Assim, aprender é muito mais que decorar coisas nunca vistas, sentidas e faladas, aprender para nós é “considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados”, por isso para Deleuze o encontro com os signos é o que possibilita estar aprendendo (DELEUZE, 2003, p. 4).

> Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. **Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se**

> **sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos**. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 4) (Grifos nossos)

Para os estudantes, as aprendizagens são experimentadas com intensidade e são disparadoras de transformações. A produção textual a seguir, sugere um processo de experimentação de modos de ser e pensar a partir de momentos vivenciados pela estudante:

> Aprendizagens vividas durante toda a minha "vida", alegrias, tristezas, enfim, devires, realizações e irrealizações./Teorias que fundamentam, apresentam e esclarecem algumas situações, que aparentemente possam estar distantes; mas que nada; quando interpretadas com um subjetivismo não tão subjetivo, mostram-se tão próximas que parecem fazer parte inseparável do ser. Ser esse que aprende e reaprende, transcendendo suas próprias convicções e verdades. Mas acima de tudo o que percebo é que tudo é sempre um momento, uma vivência, que pode transformar e re-transformar modos de ser e pensar, não somente a si próprio, mas aos que estão próximos e aos que estão não tão distantes. (Vivente, 32 anos).

Para ela, a subjetivação das teorias "esclarecem situações que aparentemente estariam distantes." A partir dessa compreensão, o campo teórico passa a constituir-se ferramenta de tradução de outras formas de vida, que poderão estar presentes em futuras individuações, contribuindo para que quando professora, essa estudante possa ser uma docente da diferença (CORAZZA, 2008).

O Curso de Pedagogia, para alguns acadêmicos, é um "mundo novo", provocador de estranhamentos. As individuações são constantes, e o pensamento é "forçado a pensar", o estudante entra em devir infantil, quando percebe a necessidade de extrair de si potências criadoras, impulsos de vida, para escrever, sentir, viver a educação. Não simplesmente como um aluno, mas como um docente em formação.

> Ele caminha sem ter opção, tentando aprender sobre esse mundo estranho, cheio de coisas novas, coisas que tendem a mudar sua opção. Poder se interar, seu medo lhe faz diminuir, mas quando acolhido se fez por agir. Mudou seu pensamento, sua existência, na chance de poder ser uma pessoa com sua própria essência. Há quem diga que isso não tinha jeito, mas o mundo lhe mostrou que tudo pode ser perfeito. (Errante, 25 anos)

Compreender esse estudante em devir infantil é torná-lo nômade, considerando a Geografia e não a História para situá-lo nas bordas dos acontecimentos. A experimentação de novas vivências possibilita a superação de medos e limitações. Errante, ele percorre um caminho desconhecido, *sem ter opção*, cruza por suas próprias angustias, e percebe linhas de fuga, operadas por ele próprio, a partir de sua sensibilidade diante da vida.

Podemos compreender, em algumas produções, o quanto os estudantes, em suas diferenças, carregam em seus corpos as marcas deixadas pelos acontecimentos e caminhos percorridos em suas vidas. Percebemos que a possibilidade de produzir um texto que tivesse vida, não uma vida qualquer, mas as suas vidas, oportunizou que algumas Vozes, em minoração, pudessem ser ditas, em forma de escritura.

Minorar-se, nesse sentido, é uma possibilidade de alcançar o próprio ponto de desterritorialização, reconhecer os limites do silêncio, soltar a voz prisioneira, em um grito, não de dor, mas de liberdade. Muitos acadêmicos exprimem em suas escrituras sentimentos de suas vidas, marcadas por relações de violência, sofrimentos, perdas, mas também de superação, tal como segue:

> Já estava cansada da realidade, já não era tão nova e o marido estava ficando cada vez mais violento. Hoje completa sete anos desde o primeiro tapa. O primeiro ato de covardia. Junto com os filhos, consegui acabar com essa situação. Aprender que o atual "ex-marido" não iria mudar. Não depois de cinco anos de grandes surras./Há dois anos longe dele, vivo feliz da forma como sempre sonhei Aliás, voltei a estudar e logo irei assumir a profissão dos meus sonhos. (Liberdade, 34 anos)

José Saramago (1997, p.75), em seu poema *A boca fechada* fala sobre a acidez de um silêncio que sufoca aquele que cala e libera mágoas que se transformam em limos:

Não direi:
Que o silêncio me sufoca e amordaça.
Calado estou, calado ficarei,
Pois que a língua que falo é de outra raça.
Palavras consumidas se acumulam,
Se represam, cisterna de águas mortas,
Ácidas mágoas em limos transformadas,
Vaza de fundo em que há raízes tortas.
Não direi:
Que nem sequer o esforço de as dizer merecem,
Palavras que não digam quanto sei
Neste retiro em que me não conhecem.
Nem só lodos se arrastam, nem só lamas,
Nem só animais boiam, mortos, medos,
Túrgidos frutos em cachos se entrelaçam
No negro poço de onde sobem dedos.
Só direi,
Crispadamente recolhido e mudo,
Que quem se cala quando me calei
Não poderá morrer sem dizer tudo.

Rompido o silêncio, a estudante volta para si, busca motivações para abandonar a velha identidade de sujeito mulher, já alargada, fissurada, mas ainda presente em sua memória, sua mágoa, agora, se transformou em limo, como no poema de Saramago. Para ela, a docência como uma "profissão dos sonhos", poderá ser uma possibilidade de experimentar novas vivências, tão

intensas como esse “primeiro tapa”, do qual ela não esquecerá, mas poderá ceder o lugar que ocupa em sua memória para lembranças mais agradáveis, devires mais doces de uma docência da diferença.

A partir das análises desse eixo biografemático, percebemos que os atravessamentos de vida dos estudantes estão muito presentes em seu processo de formação, bem como o processo de formação, no Curso de Pedagogia, constitui mudanças significativas em sua forma de ser e pensar a vida e a educação. Desse modo, os signos da educação passam a ter o sentido encontrado pelo marceneiro nos signos da madeira, possibilitando o devir professor.

Ensinartistagens na docência da diferença

Não gosto é quando pingam limão nas minhas profundezas e fazem com que me contorça toda. Os fatos da vida são o limão na ostra...
Clarice Lispector

Para alguns acadêmicos, que já atuavam como docentes, o curso de Pedagogia pode ser experimentado, como no poema de Clarice Lispector, tal como as gotas de limão nas profundezas da ostra, pois, também provocam contorcionismos, estranhamentos, possibilidades de libertar-se da “concha” representacional. Em consequência disso, ocorre uma desterritorialização intencional (pensada), em que os antigos moldes de dar aula, vão sendo abandonados pelo caminho.

A partir da Filosofia da Diferença, os acadêmicos/professores são convidados a experimentar a docência da diferença, em que a didática é compreendida como uma possibilidade de criação, e o docente é tratado como:

> Ser, indivíduo, pré-individual, impessoal, tomado em segmentos de devir, que são processos de desejo, o docente é pensado a partir da Filosofia da Diferença em Educação. Extrator de partículas atravessa os limiares do sujeito, formas e funções. Estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, escreve, pesquisa, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e critica, assim, o conceito e a forma docente. Desenvolve traços fugidios do seu ensinartistar, por meio de devires. (CORAZZA, 2008, p. 1)

Diante das distâncias percebidas, entre sua docência na escola e as possibilidades apresentadas pela Universidade, o docente/acadêmico vive processos de individuações, em minoração, sente-se novamente um discente/aprendente, aberto a novas experimentações e vivências. Confuso, sente pesar o fardo das expectativas que depositam nele, enquanto docente:

> Todos esperam do docente, que ele saiba tudo, que ele traga, construa e ensine tudo,

> como se esse fosse um ser soberano e dotado de toda capacidade e inteligência. Sim, talvez o docente tenha realmente que ensinar e acrescentar algo, pois foi para isso que se preparou. Mas acredito que todo o docente, continua sendo ao longo de sua jornada, um discente. É preciso que se olhe para o mestre, não como uma máquina de reprodução de conteúdos, mas como um ser que está ali para transmitir conhecimentos e também receber conhecimento, numa troca mútua. Que seja visto como um docente/ discente, que sempre está aberto a novas experiências e vivências. (Docente Discente, 32 anos).

Acreditar que se está "preparado" para exercer a docência, é compreender que professores são produzidos assim como os bolos: a partir de receitas. É preciso mais que simplesmente esperar consideração dos outros em relação a uma docência compreendida como "uma máquina de reprodução de conteúdos", é necessário sentir-se diferente disso, alargar essa concepção conteudista, e assumir uma postura de autoria, de diferença, para além do que se espera, com toda a intensidade do que se tem a oferecer.

Na didaticArtista, o professor não carrega a docência como um fardo, insuportável. Ele a vive, experimenta, sente, com todo seu corpo, e por isso está inteiro em tudo que faz. Libera potências, traduz formas de vida, ensina pela artistagem:

> Ao entrar em uma sala de aula, pela primeira vez, vi que o palco era meu, e que ali eu poderia ser astronauta, cozinheira, palhaça, mágica... Poderia inventar e reinventar, quantas vezes eu achasse que seria necessário, e hoje sei que faço da minha profissão algo novo, não relaciono essa "escolha" não escolhida que, estava intrínseca, com algo torturante, cansativo. Isso me faz feliz, se um dia deixar de ser assim, procuro algo diferente, pois não nasci professora. Neste momento, sim, estou e sou professora, então procuro fazer o melhor. (Docente Artistadora, 25 anos).

As acadêmicas expressam, em suas escrituras, uma compreensão da docência como possibilidade de encontro com "algo novo", experimentam a sala de aula como um palco. Seus "inventos" e suas criações são exemplos de DidaticArtista.

Porém, outros estudantes não demonstram tal compreensão do potencial artístico da Didática. Sentem-se reprimidos artisticamente, sufocados por teorias, e caminhos (cansativos) que não lhes possibilita a vivência da arte:

> Faço feliz o meu papel de ponto patético/ Sinto-me de algo maior, melhor, mítico. A arte que faz meu corpo transcender e ilumina a alma adentra por pontos fixos auriculares estrategicamente posicionados./Perfuram como ondas vibrantes, fazendo vibrar a máquina cansada. O dia é longo, a noite é curta, os pensamentos vagos, etc. (Artista Faminto, 18 anos).

Percebemos que os estudantes, autores das escrituras acima, não conseguem encontrar arte "nas direções de suas aprendizagens", do curso de Pedagogia. Pode ser que ainda não tenham compreendido o potencial criador e artístico da Didática, ou a arte, para eles, está

prisioneira de suas representações. Sentir-se um “ponto patético” com fome de algo maior diante da possibilidade da docência é compreendê-la superficialmente, sem experimentá-la. Se a arte, como diz Deleuze

> É a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, os sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem (DELEUZE, 1992, p. 228).

Se a arte é capaz de penetrar em palavras, cores, sons e pedras, em forma de linguagem, porque não poderia estar presente na educação? Se a docência for compreendida como um território fértil para a arte, em que pode haver palavras, sons e cor, poderá ser compreendida como uma possibilidade de encontro com as artes. Para que isso ocorra, é preciso que os estudantes sintam o “ritmo” da docência, como o nadador que entra em sintonia com as ondas do mar, numa relação de parceria, não de conflito. “Para aprender a nadar, ou a dançar, é preciso que os movimentos e repousos, velocidades e lentidões ganhem ritmos comuns aos do mar, ou do parceiro, segundo um ajuste mais ou menos durável.” (DELEUZE, 1997, p. 160), assim deve ser a docência: como o mar, para os nadadores. A água do mar em contato com o corpo do nadador é como o devir professor: primeiro a água e o corpo são coisas distintas, depois o corpo molhado ganha ritmo de onda e já não é o mesmo corpo, e nem a mesma água, ambos foram tocados pela presença do outro.

Da mesma forma, ocorre o encontro do professor com as ensinartistagens da DidaticArtista, as quais operam com sua potência, liberam as energias “auriculares” que há em cada docente. Libertam possibilidades de criações, que estavam aprisionadas e perdidas nos labirintos das representações. Contudo, é necessário a sensibilidade do (didata)artista para perceber essas possibilidades que permeiam a docência da diferença.

Pensamento escravo do juízo: imagem dogmática do pensamento

O último eixo que analisado, a partir dos textos produzidos pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, é “o pensamento escravo do juízo”, em que predomina uma imagem da opinião ou da *doxa*, que atende ao modelo da recognição do Estado, da Igreja e dos valores estabelecidos, subordinando as diferenças às representações. Um pensamento prisioneiro das polaridades inventadas pela humanidade para estabelecer territórios: o bem e o mal, a verdade e a mentira, o certo e o errado, baseado na imagem do senso comum ou natural.

Buscou-se compreender o que vigora (moral), e quais os limites desse pensamento, e quais as possibilidades de reversão da imagem dogmática, e criação de outro plano de imanência, ou uma nova imagem do pensamento. No texto a seguir, evidencia-se uma "verdade" a ser desvelada, encoberta por "belas mentiras", segundo o autor:

> O que é a Babilônia? Quem controla suas vontades? Seu ego ou a verdade? Seu ego sem saciedade. A verdade por traz do véu. Nada é o que parece ser, caminho pavimentado a base de mentiras, belas mentiras. Atraentes, se pisa em cima o troço sede feito areia movediça, ou cantor cego remado pela multidão inteira embriagada em direção equivocada oposta a verdade interpretada pelo orgulho da falsa humildade. (Salomão, 35 anos)

A escritura acima é compreendida a partir de uma leitura conceitual de algumas palavras que foram colocadas, provavelmente, como forma de expressar uma crítica a sociedade que encobre as verdades com belas mentiras. No sentido que a perspectiva crítica acredita que uma sociedade pode ser salva a partir da superação da alienação. O texto indaga ao leitor: o que é a Babilônia? Sabemos que a Babilônia foi a capital da Suméria, na antiga Mesopotâmia, que atualmente é o Iraque. No sentido Bíblico, Babilônia significa Porta de Deus, é um termo de origem hebraica, que significa confusão. Acreditamos que o autor esteja se referindo à Babilônia, metaforicamente, para abordar questões relacionadas ao capitalismo.

Em seguida, o autor questiona: quem controla suas verdades? Seu ego ou a verdade, seu ego sem saciedade? Na teoria freudiana, o conceito *ego* significa a personalidade psíquica do indivíduo que está consciente e que exerce a função de controle sobre seu próprio comportamento. Nesse sentido, o individuo tem consciência de seu comportamento insaciável, não está iludido, mas exercendo uma potência de vida (NIETZSCHE, 1992). São instintos vitais, valores que dão afirmação à vida, que deixam fluir as energias que afloram do nosso interior. Aí está a verdadeira liberdade da razão para Nietzsche, sem submissão ao que está no exterior (verdades, mentiras). É o espírito livre, agindo e realizando, ultrapassando suas fraquezas, sua resignação, aspirando à vida autêntica, reafirmando sua vontade de poder.

Quanto às mentiras e verdades a serem desveladas, expressões recorrentes nas produções dos estudantes, acreditamos que estas não estão encobertas, uma vez que são representações. Essas representações são os limites a serem superados, a fim de libertar o pensamento do juízo de valor, a partir da perspectiva da Filosofia da Diferença. Para Deleuze (1987), a verdade é uma negação do mundo:

> Se alguém quer a verdade, não é em nome do que o mundo o é, mas em nome do que o mundo não é. Está claro que a vida visa a desviar, a enganar, a dissimular, a ofuscar, a

> cegar. Mas aquele que quer o verdadeiro quer depreciar o poder do falso: faz da vida um erro, faz do mundo uma aparência. (DELEUZE, 1987, p. 79).

O que se pretende com essa verdade? Opor-se a uma mentira inventada, que faz da vida um erro e do mundo uma aparência. Devemos perguntar: que forças se escondem no pensamento daquela verdade, portanto qual é seu sentido e qual é seu valor (DELEUZE, 1987, p.85).

As verdades e virtudes que nos são exigidas disputam espaço (de forças) com nossas inclinações mais secretas e mais acariciadas, com as nossas mais urgentes necessidades, e andamos a buscá-las em labirintos, nos quais se emaranham tantas coisas que algumas chegam a perder-se inteiramente (NIETZSCHE, 2001, p. 167).

Além das verdades e mentiras, percebemos a recorrência de expressões religiosas, que estão enredadas na teia do juízo do moral, assim como a "verdade". São os dogmas religiosos criacionistas, produzidos por um pensamento dominado por forças reativas (DELEUZE, 1987, p. 86). A passividade divina, expressa em forma de felicidade eterna ou amor eterno, opera como um entorpecente, para que a humanidade esqueça-se de sua condição mortal, tão renegada por ela.

> Seres dum mesmo criador (Homem, criança cão). Tão diferentes!...Oh, doce infância! Que fascina-me tanto! Como eu quisera estar assim neste ~~estado~~ [sic] amor pueril... (Criatura Diferente, 18 anos).

Percebemos em ambas as expressões, a incidência de uma negação do fim, seja na expectativa de um amor eterno, ou no desejo de um estado de amor pueril, o humano, como criatura divina deseja a eternidade, a juventude, e por isso fascina-se tanto pela infância, pela possibilidade de continuidade da sua espécie. Essas expressões, impregnadas por dogmas religiosos, estabelecem territórios de estagnação para o pensamento. Este pensamento amarrado, sustentado pelo juízo de valor vigora nas salas de aula, e acompanha o docente desde sua formação. Porém, é percebido por outros como uma armadilha, da qual torna-se difícil desvencilhar-se:

> Existem rótulos, existem pré-definições, pré-conceitos que desmantelam ordens corrompem lógicas. Falar do que já foi dito e distorcido tendenciosamente é tarefa impossível. Impossível quando tentamos reinterpretar concepções e redefinir paradigmas. (Impossibilitado, 19 anos).

A ruptura com essas amarras é um processo doloroso, pois envolve a atualização do pensamento e a torção do distorcido. Reinterpretar e redefinir paradigmas vigentes pode parecer impossível, mas não necessitamos de re-fazer ou re-pensar, algo que já está pensado. Trata-se da criação, não de respostas, mas de novos problemas. É preciso abandonar os velhos problemas

com respostas prontas, como roupas velhas de um corpo cansado, como quem abandona os rótulos, mencionados pelo estudante.

O novo surge a partir de um olhar de frente (desafiador) para o velho, sem medo das dores prováveis que o pensamento possa sofrer, ao ser forçado a pensar. É a vida que nos interessa, pois ela é a matéria da DidaticArtista. É a partir da vida que buscamos possibilidades de criação.

O docente da diferença não é um covarde, que não aceita desafios, pelo contrário, engendra, encontra e segue respostas de alegria, e de tristeza, de juventude ou de velhice, de ânimo ou de cansaço, de vida ou de morte. E descobre que até na morte há vida. A vida que a morte não leva, pois se mantém pela arte.

Considerações finais

O estudo ora desenvolvido pretendeu compreender as constituições que ocorreram, durante o curso de Pedagogia, a partir das experimentações vivenciadas pelos estudantes. Para tanto, buscou-se extrair os gritos de vida que nossos ouvidos foram capazes de ouvir, nos textos produzidos nas oficinas de Escrileituras.

A partir da Filosofia da Diferença, foram garimpados os devires e individuações que atravessaram as constituições dos estudantes. Além de respostas, encontram-se sentimentos (alegrias, tristezas, superação, medos) e novas perguntas. Percebe-se a complexidade da formação de professores, em que as experimentações vão sendo sentidas de diferentes modos pelos estudantes.

Os espaços e tempos da Universidade possibilitam aos estudantes que eles se constituam seres políticos, ensinantes e aprendentes, porém, alguns não percebem essa possibilidade. Constituem a compreensão do vivido em pensamentos representacionais, impregnados por velhos modelos de educação, envolvido nas disputas de potências que vão constituindo o pensamento do docente em formação.

Certamente não foi dito tudo que havia a ser dito, nem foi a intenção expressar formas acabadas. Pelo contrário, buscou-se extrair a forma, e romper com as fórmulas identitárias, promovendo o exercício de pensar na/pela Filosofia da Diferença, como possibilidade de dar vida nova a educação, não no sentido de inovação, mas de potência de vida.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. In **Revista Periferia**/FEBF. Uerj, v.1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348l> Similar. Acesso em: maio de 2013.

_____. **Didática-artista da tradução: transcriações**. Mutatis Mutandis. v. 6, n. 1. 2013. p. 185-200. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/15378/13513.> Acesso em: novembro de 2013.

_____. História da infância sem fim. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. **Caderno de Notas 3: Didaticário de criação aula cheia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

_____. Notas II - Traduzir. In.: HEUSER, Ester Maria Dreher. (Org.) **Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias.** Cuiabá, EdUFMT, 2011.

_____. Infacionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte:Autêntica, 2006.

DALAROSA, Patrícia. "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida, Observatório da Educação CAPES/INEP". In.: HEUSER, Ester (Org.) **Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias**.Cuiabá, EdUFMT, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Lisboa: Ed.70, 1987.

_____. **Conversações, 1972-1970**. São Paulo: Ed. 34, 1992 a.

_____. **Bergsonismo**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

_____. **O que é filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992 b.

_____. **Crítica e Clínica.** São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Proust e os Signos.** - 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

LINS, Daniel. Mangue's school ou por uma pedagogia rizomática. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

GALLO, Sílvio. Filosofia e Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. In: **Eccos - Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez., 2007. Disponível em: <www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/1083/823> Acesso em: maio de 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **A Gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SARAMAGO, José. **Os poemas possíveis**. Alfradige. O Caminho Editora, 1997.

VALÉRY, Paul. **Degas, dança, desenho**. São Paulo: Cosak & Naify, 2003.