



PROCEDIMENTOS DE ESCRITURA
E AFECTOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS.
Abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença
e a psicologia intercultural

Sónia Regina da Luz Matos



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença



Université Lumière Lyon 2
École Doctorale ED 485 EPIC
Laboratoire EAM 4128 SIS Santé Individu Société

Sônia Regina da Luz Matos

**PROCEDIMENTOS DE ESCRITURA
E AFECTOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS.
Abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural**

Agosto de 2014





Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença



Université Lumière Lyon 2
Escola Doutoral ED 485 EPIC
Laboratório EAM 4128 SIS Santé Individu Société

**PROCEDIMENTOS DE ESCRITURA
E AFECTOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS.
Abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural**

**Tese de Doutorado em Educação
Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sandra Mara Corazza e o título de Doutora de Ciências da Educação na Université Lumière Lyon 2 na Escola Doutoral sob orientação da Prof^a. Dr^a. Nadja Maria Acioly-Régnier.

Agosto de 2014

CIP - Catalogação na Publicação

Da Luz Matos, Sonia Regina
Procedimentos de escritura e afectologia na
alfabetização de crianças. Abordagens cruzadas entre a
filosofia da diferença e a psicologia intercultural.
/ Sonia Regina Da Luz Matos. -- 2014.
205 f.

Orientadora: Dra. Sandra Mara Corazza.
Coorientador: Dra. Nadja Maria Acioly-Régnier.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Alfabetização. 2. Afecção. 3. Expressão. 4.
Deleuze. 5. Deligny. I. Corazza, Dra. Sandra Mara ,
orient. II. Acioly-Régnier, Dra. Nadja Maria,
coorient. III. Título.

**PROCEDIMENTOS DE ESCRITURA
E AFECTOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS.
Abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural**

**Tese de Doutorado em Educação
Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação da Prof.^a. Dr.^a. Sandra Mara Corazza e o título de Doutora de Ciências da Educação na Université Lumière Lyon 2 na Escola Doctoral sob orientação da Prof.^a. Dr.^a. Nadja Maria Acioly-Régnier.

Prof.^a Dr.^a Sandra Mara Corazza – Orientadora no Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Nadja Maria Acioly-Régnier - Orientadora na França
Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation – ESPE/ Université Claude Bernad, Lyon 1

Prof. Dr. Jean-Claude Régnier
Université Lumière Lyon 2

Prof.^a Dr.^a Angélica Vier Munhoz
Centro Universitário UNIVATES

Prof. Dr. Evaldo Kuiava
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof.^a Dr.^a Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Minhas partes extensivas que se foram prematuramente:

Raíssa e Gabriel

E as paixões de uma vida nova:

Lili e Juju; Naty e Nicolas

AGRADECIMENTOS

Ao professor Roque Moraes (*in memoriam*) por sua paixão na pesquisa. Aos meus amados e amadas familiares, amigos e amigas que se fizeram parceiros no silêncio da minha ausência.

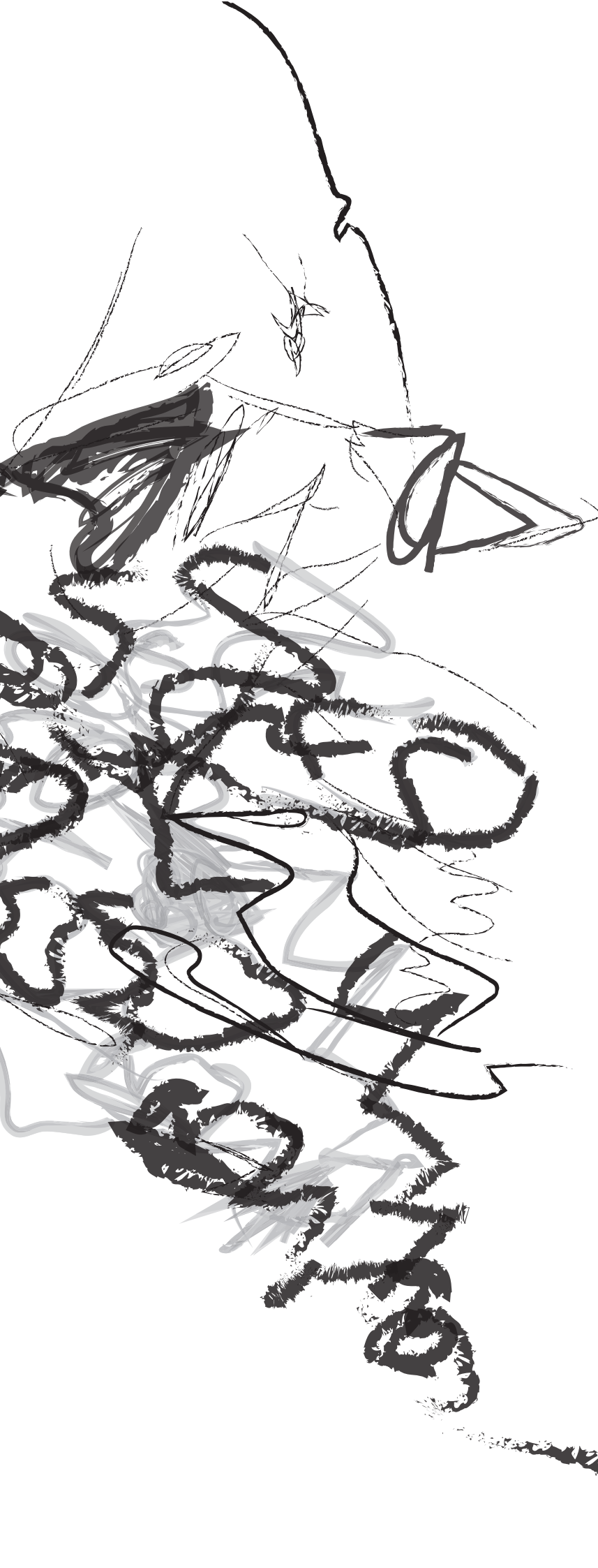
À afectologia junto à linha de pesquisa Filosofia da diferença sob a coordenação da Prof. Dr.^a Sandra Mara Corazza e às estrangeiras inquietações do grupo de pesquisa orientado pela Prof. Dr.^a Nadja Maria Acioly-Régnier e pelo Prof. Dr. Jean-Claude Régnier.

À escola Rincão e à administração pública que abrem as portas da sala de aula para pesquisar junto à Universidade.

À alegria inocente dos encontros na *Université Nanterre X* e ao Seminário *D'un mille ou mille et unième plateau?* na Ecole Normale Supérieure, em Paris. O que se passou lá? Inesperadas pistas escritas pela Prof. Dr.^a Anne Sauvagnargues em meu caderninho e o gentil e-mail com o convite da Prof. Dr.^a Anne Querrien para as comemorações do centenário de Fernand Deligny. Vocês dispararam outros signos de vida neste texto-tese.

À Universidade de Caxias do Sul pela compreensão diante do paralelo desafio de construir uma tese e atuar na docência.

Ao apoio financeiro da bolsa do Observatório da Educação CAPES/INEP, da bolsa Sanduíche CAPES no exterior e da bolsa das *Coopérations et Mobilités Internationales Rhône-Alpes* (CMIRA - França) junto à *Université Lumière Lyon 2*.



“Um relatório para uma academia.”

Franz Kafka (1919/2011)

RESUMO

Esta tese implica o problema da expressão de escrituras das crianças nos *ateliers* de alfabetização, junto ao Observatório da Educação UFRGS/FACED, no *Projeto Escriteiras: um modo de ler e escrever em meio à vida* e dois grupos de pesquisas: o das *Filosofias da Diferença e Educação*, no Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS e da *Psicologia Intercultural*, no Laboratório Saúde, Indivíduo, Sociedade – Lyon 1. Ela tece uma crítica ao aprisionamento da linguagem como palavra de ordem e parte do repertório da semiótica linguística do significante, que torna o pensar como representação no território das pedagogias da alfabetização. A tese realiza uma fissura no sistema dessa semiótica, mostrando o vitalismo da expressão de escriteiras em meio à vida. Para transvazar a palavra de ordem da semiótica linguística, se constroem dois movimentos paralelos com o pensamento da diferença. O primeiro movimento se faz com a semiótica rizomática, que aciona a heterogeneidade dos signos em sua ação conectiva e produz o efeito de multiplicidade de sentidos. No outro movimento, a expressão é vivida no sentido imanente, que é sempre sensível à singularidade. Esses dois movimentos fornecem possibilidades para viver a língua como ato da potência de agir dos corpos que se encontram sempre no jogo da afecção. Junto aos movimentos transversaliza-se o método de dramatização do *logos* alfabetizador. A transversalização permite mostrar um drama de expressão errante que se tece entre vários tipos de linhas, traços e gestos de escriteiras, ou seja, um drama de expressão das crianças que é parte sensível de uma língua que se expressa sempre como uma língua em devir.

Palavras-chave: Alfabetização. Expressão. Afecção. Deligny. Deleuze.

RESUMÉ

Cette thèse se trouve impliquée dans la problématique de l'expression des écrites-lectures des enfants dans les ateliers d'alphabétisation auprès de *l'Observatoire de l'Education UFRGS/FACED* dans le *Projet Ecrites-lectures : un mode de lire et écrire au milieu de la vie* et deux groupes de recherches : des *Philosophies de la Différence*, dans le Programme d'Etudes Supérieures en Education – UFRGS et *Psychologie Interculturelle*, dans le *Laboratoire de Santé, Individu, Société* – Lyon 1. Elle fait une critique d'apprivoisement du langage comme mot d'ordre et part du répertoire de la sémiotique linguistique du signifiant qui transforme le penser en représentation dans le territoire des pédagogies de l'alphabétisation. La thèse effectue une fissure dans le système de sémiotique en montrant le vitalisme de l'expression d'écrites-lectures au milieu de la vie. Pour faire déborder le mot d'ordre de la sémiotique linguistique, on fait la construction de deux mouvements parallèles avec la pensée de la différence. Le premier mouvement est fait avec la sémiotique rhizomatique qui met en œuvre l'hétérogénéité des signes dans son action connective en produisant l'effet de multiplicité de sens. Dans l'autre mouvement l'expression est vécue dans le sens immanent, ce qui est toujours sensible à la singularité. Ces deux mouvements offrent les conditions de possibilités pour qu'on vive la langue comme un acte de puissance d'agir des corps qui se retrouvent toujours dans le jeu de l'affection. Avec ces mouvements on transversalise la méthode de dramatisation du logos alphabétiseur. La transversalisation permet de montrer un drame d'expression errante qui se fait entre plusieurs types de lignes, traits et gestes d'écrites-lectures, soit le drame d'expression des enfants est une partie du sensible d'une langue qui s'exprime toujours comme une langue à venir.

Mots-clefs : Alphabétisation. Expression. Affection. Deligny. Deleuze.

ABSTRACT

This thesis approaches the problem of children readwriting expression in literacy workshops in the UFRGS/FACED's *Observatory of Education: Readwriting Project (Projeto Escriteituras)* and two research groups: of the *Philosophies of Difference* on Program Graduate Education – UFRGS and *Psychology Intercultural* in Laboratory Health Individual, Society – Lyon 1. It elaborates a criticism on the language imprisonment as watchword that is part of the linguistic semiotics repertoire of the signifier, which considers thinking a representation in the territory of literacy pedagogies. This thesis makes a fissure in the linguistic semiotics closed system by revealing the vitalism of readwriting expression in life. In order to transfuse the watchword from linguistic semiotics, the construction of two movements parallel to the philosophy of difference is made. The first movement is made with rhizome semiotics. It activates the heterogeneity of the sign in its connective action, producing the effect of senses multiplicity. As for the second movement, the expression is experienced in the immanent sense, which is always sensitive to singularity. These two movements enable possibilities to live language as the acting power practice of the bodies, which always find themselves within the game of affection. Therefore, it is along with these movements that the method of literacy *logos* dramatization is mainstreamed. The mainstreaming allows showing an erratic drama of expression in which several kinds of contours, features, and gestures of readwriting are weaved, i.e., the children drama of expression is part of a language sensitive section, which always expresses itself as an ever-changing language.

Keywords: Literacy. Expression. Affection. Deligny. Deleuze.

IMAGENS

IMAGEM 01	99
IMAGEM 02	130
IMAGEM 03	133
IMAGEM 04	136
IMAGEM 05	139
IMAGEM 06	143
IMAGEM 07	147
IMAGEM 08	150
IMAGEM 09	153
IMAGEM 10	156
IMAGEM 11	159
IMAGEM 12	162
IMAGEM 13	166
IMAGEM 14	170
IMAGEM 15	173

LISTA DE SIGLAS

ARDECO	<i>Association pour la Recherche sur le Développement des Compétences</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DIF	Linha de pesquisa Filosofia da Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FACED	Faculdade de Educação
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INAF	Instituto Nacional de Alfabetismos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
OBEDUC	Observatório da Educação
ONG	Organização não governamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

Introdução.....	16
1. Acerca Do Logos Alfabetizador No Brasil.....	22
1. 1. Os Métodos De Alfabetização Como Abordagem Científica.....	23
1. 2. Psicologia Linguística E O Teste De Alfabetização.....	26
1. 3. Psicogênese E A Psicolinguística.....	30
1. 4. Psicogenética Interacionista.....	34
1. 5. <i>Literacy</i> E A Alfabetização Linguística.....	37
2. Linguagem Como Representação Nas Pedagogias Da Alfabetização.....	42
2. 1. Poder Da Palavra De Ordem.....	43
2. 2. Escrita Aprisionada Na Representação.....	47
2. 3. Signos Vacilam.....	54
3. Micrométodo: Dramatização Do Logos Alfabetizador.....	59
3. 1. Método De Dramatização.....	60
3. 2. Fissura No <i>Logos</i>	62
3. 3. Vontade Do Drama: Experimental-Exploratório.....	65
4. Do Observatório Da Educação Aos Ateliers De Alfabetização.....	69
4. 1. Observatório Da Educação Na Política Nacional Brasileira.....	70
4. 2. Observatório Da Educação: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul E O Projeto Escrileituras: Um Modo De Ler-Escrever Em Meio À Vida.....	75
4. 3. Funcionamento Do Observatório Da Educação: Ufrgs/Faculdade De Educação – FACED.....	77
4. 3. 1. O Projeto Escrileituras Na Escola: Currículo Mix.....	78
4. 3. 2. Os <i>Ateliers</i> De Alfabetização E As Escrileituras.....	82
4. 3. 3. Procedimento Signos-Kafka Nos <i>Ateliers</i> De Alfabetização.....	84
5. Expressão Imanente.....	90
5. 1. Semiótica Rizomática E A Escrileitura.....	92
5. 2. Expressão Despedaça As Formas.....	101
5. 3. Vontade De Escrever Em Meio À Vida.....	104
5. 4. Triade Da Expressão.....	107
5. 5. Jogo Da Afecção: Afectar E Ser Afectado.....	112
5. 6. Aprendizado No Jogo Da Afecção.....	118
6. Drama Da Expressão.....	123
6. 1. Linhas Errantes.....	125
6. 1. 1. Mutantes Linhas.....	128
6. 1. 2. Farrapos Disformes.....	131
6. 1. 3. Curta Linha Quebrada.....	134
6. 1. 4. Superfície Da Linha.....	137

6. 2. Potência De Agir Do Traço.....	140
6. 2. 1. Limite Da Impossibilidade.....	145
6. 2. 2. Traço Sonoro.....	148
6. 2. 3. Devir-Infiel.....	151
6. 2. 4. Traço Não É Desenho.....	154
6. 2. 5. Imagem Do Falso.....	157
6. 2. 6. Intensidade Kafka.....	160
6. 3. Gesto Mínimo.....	163
6. 3. 1. Kafkiano Gesto.....	164
6. 3. 2. Gesto Sonoro.....	167
6. 3. 3. Acidentais Gestos.....	168
6. 3. 4. Espaço Háptico.....	171
Conclusão.....	174
Referências.....	185

An abstract line drawing consisting of several overlapping, irregular black lines that create a sense of movement and depth. The lines are drawn with varying thicknesses, giving it a hand-drawn, gestural quality. It occupies the top third of the page.

Introdução

Ao juntar-se ao Observatório da Educação UFRGS/FACED, no *Projeto Escriteiras: um modo de ler e escrever em meio à vida*, a tese cria tensionamento no território das pedagogias da alfabetização. Há um primeiro tensionamento quando se apresenta a crítica de incitação deleuze-nietzschiana sobre aprisionamento da linguagem escrita no repertório da representação. A crítica desse aprisionamento recai na língua maior ou *standard*, que opera sobre o império da semiótica. Esse tipo de operação se produz dentro de um sistema fechado da semiótica linguística que se afirma no poder do significante, da lógica mental que estrutura e fixa uma produção interna para o funcionamento da língua e da linguagem, no sistema do ensino da alfabetização.

O aprisionamento da linguagem é acolhido junto às pedagogias da alfabetização no Brasil. Seu fortalecimento se dá na aliança com a psicologização da linguística (GUATTARI, 1979/2013) pelas vias da linguagem escrita como representação psicogenética e psicolinguística.

Em nome da ciência, esse tipo de aprisionamento produz metanarrativas ou palavras de ordem de como as crianças pensam e experimentam as coisas que estão no mundo da escrita e da leitura em alfabetização. Essas metanarrativas circulam no sistema escolar e na formação de professores como palavras de ordem; são tão

inquestionáveis que tropeçamos nelas como verdades eternizadas desde 1876 – data em que o governo brasileiro, de cunho positivista, oficializa pela primeira vez o método de alfabetização *Cartilha Maternal* (DEUS, 1876/1996), com o *status* de cientificidade. Com isso, acreditava-se que a alfabetização seria o principal passo do progresso social e econômico do país. A cartilha, que vinha de Portugal, continha o discurso do método pedagógico centralizado no aporte linguístico do ensino do sistema de alfabetização. Nele, havia uma economia disciplinar, ordinária e estruturante para o funcionamento da língua escrita.

Na atualidade, ainda é fortemente presente essa organicidade do método como orientação de ensino da linguagem escrita nas escolas e nos livros didáticos. Essas estruturas são a transmissão de conhecimentos básicos sobre o funcionamento da língua como palavra de ordem. Ela, a palavra de ordem, coloca o ensino da língua a serviço da submissão e do adestramento de atitudes fundadas nas competências de uma sociedade que precisa educar rapidamente um coletivo de pessoas capazes de se tornar submissas diante dos rituais de valores dominantes: consumo, hierarquia, estrutura econômica, opinião, etc.

Diante dessa aguçada posição, o *Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* está integrado às micro e macropolíticas públicas de fomento de pesquisas no âmbito nacional e é parte do Programa do Observatório da Educação (OBEDUC), financiado pelo Ministério da Educação, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com a escola Municipal de ensino fundamental Rincão, localizada no Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre.

Na escola, o Projeto Escrileituras se organizou no segundo semestre do ano de 2011, com um conjunto de *ateliers* para crianças do primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, para crianças que estão em processo de alfabetização. Os *ateliers* ganharam contorno operativo didático quando elaboramos¹ o procedimento signos-

¹ A professora Dr^a Betina Schuler foi integrante do Projeto Escrileituras com bolsa-docência UFRGS/FACED vinculada à CAPES/INEP. Ela como professora titular da turma planejava, executava e elaborava os *ateliers* e relatórios.

Kafka. Ele foi inventado a partir do livro: *Kafka. Por uma literatura menor* (DELEUZE e GUATTARI, 1975/1977), disparando uma montagem pedagógica para os *ateliers* de alfabetização.

Já nos primeiros encontros dos *ateliers* se constituiu a necessidade de pensar a alfabetização, especificamente, o conceito de escrituras. Por ser parte e uma produção intelectual e acadêmica da Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (linha de pesquisa Filosofias da Diferença), possibilita que a pesquisa e a montagem dos *ateliers* se efetuem como experimentações. Outro aspecto dessa produção conceitual não menos relevante é que esse pensamento da diferença investe nas intensidades que transitam e passam em meio à vida.

Com esses dois aspectos, os *ateliers* acontecem acolhendo as singularidades das experimentações das crianças que vivem a escrita e a leitura no processo de alfabetização que, pelo sistema escolar, são avaliadas, muitas vezes, como produções incompreensíveis no processo de alfabetização ou compreensíveis pelas vias da representação psicogenética.

As produções de singularidades de escrita e leitura que são vividas e extraídas dos encontros dos *ateliers* de alfabetização são o suporte para pergunta-experimentação dessa investigação: que tipo de expressão de escritura é produzido pelas crianças nos *ateliers* do Projeto?

Como o foco de pesquisa transita no tipo de expressão de escrituras ou escritura, o próprio problema implica uma relação específica com a linha de pesquisa das Filosofias da Diferença² e a pesquisa de Interculturalidade no Desenvolvimento das Competências³, que não param de disparar uma pesquisa que não se dedica à pragmática da linguagem, mas a “uma filosofia do signo”⁴ (SAUVAGNARGUE, 2005, p. 14) que não é reduzida a linguagem ao domínio linguístico e nem à psicologização

² No Brasil, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, coordenado pela Professora Dr^a Sandra Mara Corazza.

³ Na França, na *Association pour la Recherche sur le Développement des Compétences* – ARDECO, como membro da ARDECO a professora Dr^a Nadja Maria Acioly-Régner.

⁴ Tradução livre: «*Une philosophie du signe*».

da linguística na educação.

A tese necessita do método de dramatização (1967/2006c) para cercar a pergunta-experimentação, para operacionalizar os *ateliers* e mostrar as escrituras produzidas pelas crianças. Esse método filosófico, de Deleuze (1967/2006c), dá mobilidade para dramatizar o *logos* alfabetizador do domínio majoritário da psicologia linguística, porque todo drama é parte do *logos*.

Então, o método de dramatização do *logos* alfabetizador transpassa pelos “microvetores” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 40) compostos nas quatro linhas abaixo. Eles, os microvetores, levam o tema da tese ao encontro do conceito de expressão imanente, que faz transver e que prioriza as relações de afectos produzidas na diferença. Assim, a pesquisa faz mostragem:

- a. da pragmática semiótica rizomática que não economiza nas multiplicidades rasteiras dos signos, abrindo uma relação de heterogeneidades com os regimes de signos;
- b. do sentido da expressão na imanência agenciada pelo jogo da afecção spinoziana, que toma o signo como força do jogo da afecção, suplementando o significante;
- c. da expressão como imanência e da ação da semiótica rizomática, capazes de descolocar os signos para a materialidade das forças e da afecção que são irreduzíveis à significação, à representação e ao domínio semiótico linguístico;
- d. do drama da expressão errante produzidas pelas crianças nos *ateliers* de alfabetização. Ela é um tipo de expressão em imanência, relacionada à obra do professor Deligny (1969-1979/2013), *Cartes et lignes d’erre. Trace du réseau de Fernand Deligny*, e ao conceito de Deleuze (1967/2006c), *Método de dramatização*.

Com esses microvetores, a tese afirma que “uma criança não tem nenhuma necessidade de escrever, é inocente” (MILLER, 1949/1990, p. 25), porque escrever sempre é uma experimentação de afectologia. Essa escrita de inocência spinoziana

produzida no processo de alfabetização é vagueadora, é uma expressão que vagueia errante (DELIGNY, 1969-1979/2013) entre linha, traço e gesto. Na errância, há um risco caótico disparador de material-força escritura. Se as crianças nos *ateliers* escrevem e leem expressão errante, então, “digam-me: o que vale?” (MILLER, 1949/1990a, p. 82).

A escritura não representa nada e nem comunica nada de convencional. Mas ela “não deixa de produzir signos” (DELEUZE, 1964/2003, p. 20). A produção dos signos em alfabetização vive na errância dos “signos sensíveis” (DELEUZE, 1964/2003, p. 19). Nesse drama do processo de alfabetização, “é sempre por intermédio de signos [...], e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 1964/2003, p. 21) que se aprende.

O que se aprende nos *ateliers* é ação-afecção de corpos que vivem entre relações heterogêneas com os mistos regimes de signos. Escrever e ler, nesse espaço, é parte das vozes sussurrantes que foram possuídas ou afectas pelos regimes mistos. Os afectos são separados da causa representacional, por isso podem exprimir expressão singular com a escritura.

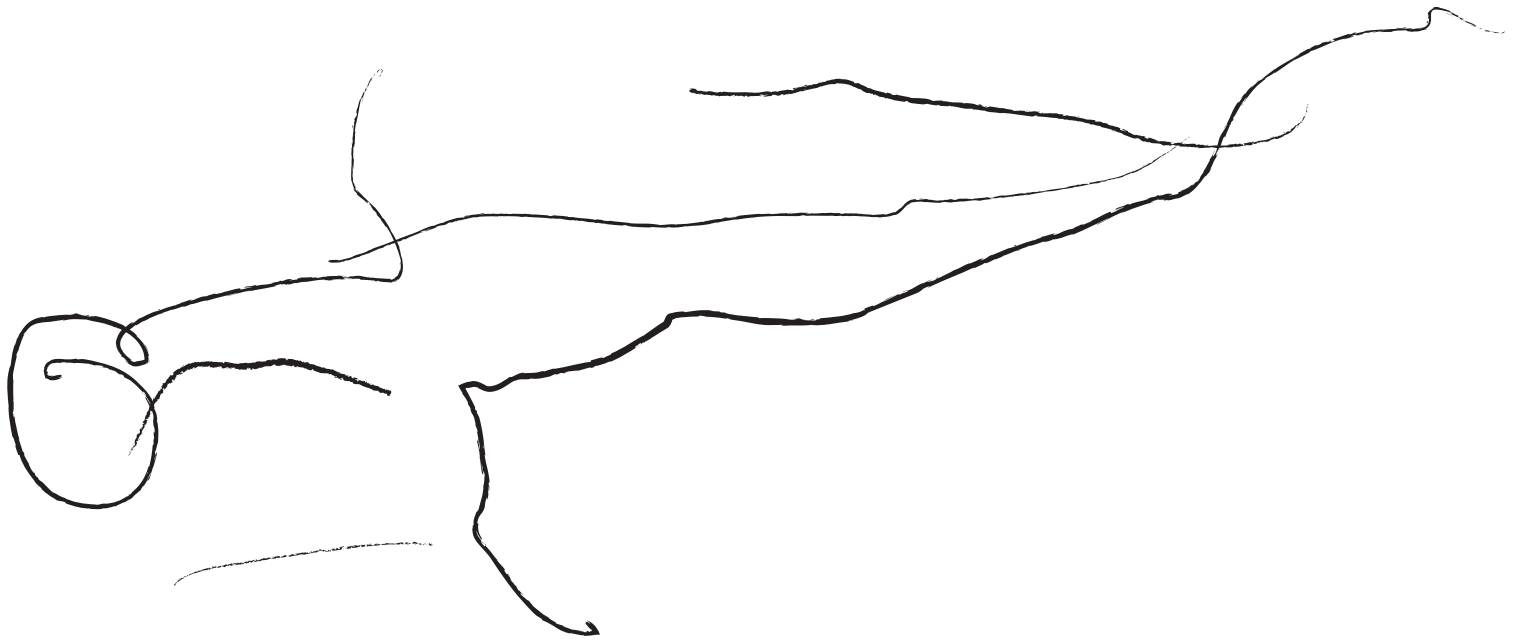
Os estudos sobre a semiótica rizomática são parte da linguagem impessoal. Esse tipo de impessoalidade de escritura tensiona a forma de expressão e a inscreve entre o possível da força dos signos e o sentido, produzindo a diferença na expressão.

A pesquisa, então, se inscreve numa dissolução dos pontos dos sistemas de referências estáveis da linguagem e dos signos das pedagogias da alfabetização. Assim, a linguagem impessoal ou em imanência é insuperável, ela vive entre o dizível e o audível, entre o texto e a palavra, entre o som e o silêncio, entre o corporal e o incorporal⁵, entre a matéria e o material, entre o sistema e o caos.

A linguagem em imanência é parte do jogo do método de dramatização do *logos*. Espreitar a singular expressão de escritura na alfabetização é parte do agonístico drama dos que vivem diante do código alfabetizador e dos emaranhados regimes mistos no mundo.

⁵ O que não tem corpo, tempo, vazio e lugar.

Em torno disso, a filosofia do signo, ou seja, uma semiótica sem domínio do significante descentraliza o ensino do regime de signos linguísticos e investe no regime de encontro spinoziano, que faz entradas e saídas para regimes de signos mistos ou heterogêneos. Cabe destacar que para a filosofia do signo, ou melhor, para a filosofia da diferença “o signos implicam em si a heterogeneidade como relação” (DELEUZE, 1964/2003, p. 21). O efeito dessa relação nos *ateliers* se expressa em errância, que é sempre uma língua que se expressa em devir.



I. Acerca do *logos* alfabetizador no Brasil

É pelas vias da professora alfabetizadora pesquisadora que experimento a força devoradora da contínua tensão em relação ao funcionamento das pedagogias da alfabetização e como elas se articulam nos planos do mundo da leitura e da escrita alfabetizadora. A tensão produtiva, não se opõe ao pensamento majoritário das pedagogias da alfabetização. Ao descrever a tensão do funcionamento recorre-se a crítica de algumas das políticas das pedagogias da alfabetização que vão sendo produzidas na educação brasileira.

Tensiono as forças afirmativas e reativas que se produzem nos estudos sobre a alfabetização e como estas são articulações inventadas no pensamento da escola moderna. O movimento moderno é parte da ruptura com a tradição, oposição entre o velho e o novo, valorizando o novo, idealizando, assim, o progresso, enfatizando a identidade e a representação. Algumas das principais imagens das pedagogias da alfabetização fazem-se nas malhas do movimento moderno e flutuam na égide das didáticas dos métodos alfabetizadores, da psicologia linguística, a psicogenética linguística e a ênfase no alfabetizar letrando.

O projeto moderno articula-se com a racionalidade, que captura os métodos e seus resultados, que faz a descoberta para alfabetizar de forma objetiva, fixa, imutável e universal. Assim, se tenta dar ordem ao caos, dominando os processos da natureza e

controlando as normas e condutas das sociedades. Esse método, ao trazer a ênfase no domínio da razão, loca no projeto moderno a divindade ao homem, sujeito forte e centrado na ideia de representar a realidade.

Então, o pensamento escolar, no Brasil, maquina um projeto educacional de alfabetização com essas forças modernas. O tema alfabetização é articulado na didática estruturalista e racionalista. Essa didática cultuada pela metafísica da linguagem elege os métodos científicos acadêmicos como os promotores de uma alfabetização que ensina a linguagem somente dentro do funcionamento da semiótica linguística reduzida ao significante.

Essas forças majoritárias são usadas pela pedagogia da alfabetização escolar⁶ que funcionam como maquinações que dominam as abordagens dos alfabetismos no Brasil. Então, se transversa uma questão cunho crítico genealógico das forças deleuze-nietzschiana diante do *logos* alfabetizador: Como maquina o *logos* alfabetizador das pedagogias e didáticas alfabetizadoras?

I. I. OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO COMO ABORDAGEM CIENTÍFICA

Os métodos alfabetizadores, na majoritária literatura da pedagogia da alfabetização, se instauram na ciência da linguagem como uma abordagem científica para o ensino da alfabetização e, como tal, a educação alfabetizadora ganha reconhecimento acadêmico de Ciência. Portanto, a adoção de um tipo de método de alfabetização se torna a prática escolar na formação de professores.

Diante do reconhecimento acadêmico de cientificidade, os métodos de alfabetização são atrelados às forças políticas e econômicas editoriais. A acadêmica científica necessita do aparato das editoras para dar fé e divulgar em massa o material

⁶ Ressalto que houve na história do alfabetismo uma pedagogia da alfabetização não escolar. Apesar de esta pedagogia quase não circular nos discursos da macro-história do alfabetismo das sociedades modernas.

didático metodológico da alfabetização.

Junto do projeto de gestão da política educacional para alfabetização, as editoras maquinam com as forças econômicas na edição, na divulgação e na distribuição dos livros didáticos, especificamente no caso da cartilha. As práticas escolares, principalmente a partir dos anos de 1930, adotam um tipo de cartilha para alfabetização e nela consta o tipo de método alfabetizador que o professor utiliza. Por isso, as cartilhas publicadas nestes últimos 138 anos⁷ foram e são alvos de disputas acadêmicas e editoriais (MORTATTI, 2000; TRINDADE, 2004).

Entretanto, o território do saber acadêmico prolifera muitas tipologias científicas em alfabetização. As cartilhas publicadas, até meados dos anos 1980, foram estudadas pelos historiadores e educadoras da alfabetização. Eles consideraram que as cartilhas produzidas até este período apresentavam três diferentes tipos de métodos de alfabetização: os métodos sintético, analítico e misto; embora o método misto, para Mortatti (2000), por vezes, não seja considerado como uma categoria de método na alfabetização.

A partir do método João de Deus⁸ (DEUS, 1876/ 1996), o método sintético demarca o ensino da leitura e da escrita por partes menores da língua. Ensina-se, na sequência, primeiro as letras, as sílabas e/ou os fonemas; depois as palavras, as frases e os textos⁹. Privilégio da audição alfabética, silábica e fonética. Para esta defesa de alfabetização, ler é associar questões sonoras a estímulos gráficos, por isso uma demasiada preocupação com a pronúncia fonética.

O método João de Deus é um forte indicador da abordagem científica, quando

⁷ Para afirmar essa temporalidade histórica de 138 anos dos discursos dos métodos de alfabetização, estou considerando o período de 1876 a 2014. Lembrando que 1876 é data da adoção da primeira cartilha no Brasil, a Cartilha João de Deus (DEUS, 1876/ 1996).

⁸ Cabe ressaltar que João de Deus dizia que usava o método fonético da palavração, porém a primeira lição da *Cartilha Maternal* (DEUS, 1876/1996) é o ensino dos fonemas das vogais: a, e, i, o, u. Portanto, parte das partes menores da língua escrita, mesmo que sejam as partes fonéticas.

⁹ Texto aqui entendido e reduzido a uma peça linguística com as demarcações formais da língua escrita. Na alfabetização, este método usa apenas textos curtos, com vocabulários repetitivos para que possam ser usados na memorização da leitura.

ele é trazido¹⁰ de Portugal pelo governo de cunho positivista e oficializado como o método de alfabetização denominado de *Cartilha Maternal* ou *Arte de Leitura* (DEUS, 1896/1996), popularmente conhecida como método João de Deus, nome do autor da cartilha. Essa cartilha contém, até a atualidade, uma didática em alfabetização que ganha o *status* científico e, com isso, produz o progresso social e econômico do país (MORTATTI, 2000).

A Cartilha João de Deus é organizada pelo método fonético da palavração que afirma: “A primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala, este sistema funda-se na língua viva.” (DEUS, 1896/1996, p. 6). A ideia de língua viva¹¹ encontra-se relacionada à sonorização das lições fonéticas que compõem o método alfabetizador. Na cartilha tem-se as descrições das lições do método que as crianças devem seguir. Uma delas é a sonorização fonética das palavras que lhes interessam, muito antes de serem capazes de empregá-las em frases. Concebendo a aprendizagem da leitura como a sequência da aprendizagem da linguagem oral, a análise e a síntese das palavras não são operações separadas, mas operações intrinsecamente ligadas. Na atualidade, porém, ao longo da majoritária literatura da alfabetização, os métodos que compartilham da decomposição de letras, de sílabas, de palavras ou de frases foram considerados métodos mecanicistas; ler equivale a decodificar e sonorizar a escrita, isto é, a leitura como decodificação da escrita e seus respectivos fonemas, lógica da oralidade da leitura.

¹⁰ O excerto a seguir mostra os detalhes da encomenda da primeira cartilha trazida ao Brasil, o registro da encomenda da cartilha é retirado da correspondência entre o autor da cartilha e seu irmão: “João de Deus noticia ao seu irmão, Padre Antônio do Espírito Santo Ramos, na carta de 10 de abril de 1876, que uma remessa da Cartilha maternal já estaria sendo enviada para o Brasil com a primeira edição: ‘o que é certo é só para o Brasil está a Imprensa Nacional despachando uma fundição de 100\$00 kilos’. Essa edição a que o poeta se refere, da Imprensa Nacional, é a de 1877, pois a edição com a data de 1876 foi garantida pelo Visconde de Arcozello. João de Deus era constantemente informado pelos amigos de como estava ocorrendo a divulgação da cartilha no Brasil” (TRINDADE, 2004, p. 87).

¹¹ A ideia de língua viva é atrelada à fonética da língua: “A primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala, desenvolvendo uma metodologia que, segundo ele, João de Deus, se funda na língua viva, pois seu argumento se funda na questão fonética da língua e por isso não apresenta todos os sons fonéticos de uma vez, como de costume, mas por partes, Logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem, de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis” Disponível em www.joaodedeus.com.

1. 2. PSICOLOGIA LINGUÍSTICA E O TESTE DE ALFABETIZAÇÃO

Ainda, no Brasil, prolifera-se muitas outras abordagens de métodos de alfabetização com o apoio das editoras e dos redutos de pesquisas acadêmicas. Mas há outros métodos, que se fazem presente no cenário da didática da alfabetização em nome da ciência da educação e da linguagem.

O método denominado analítico é defendido pela ciência da linguagem afirmando o ensino da alfabetização a partir da associação de uma unidade linguística da língua escrita, em suas partes significativas da língua. Eles acreditam que a língua escrita não pode estar isolada do significado. Portanto, defende um método de alfabetização que inicialmente use palavra, frase ou texto. E depois procede no desmanche das partes que compõem o sistema alfabético: nome da letra, sílaba e fonema. A leitura é colocada na unidade de significado, pois acontece de uma unidade linguística do texto, sua expressão, entonação. Portanto, a cartilha deste método deriva práticas alfabetizadoras que utilizam como parte desencadeadora da alfabetização a palavração, a sentencição ou o conto (MATOS, 2009).

O debate sobre a invenção do método analítico se deu no período de 1924, com as primeiras cartilhas publicadas a partir de pequenos contos com a análise fonética. Mas este método ganha notoriedade científica com autor cearense e professor acadêmico Manuel Lourenço Filho¹². Ele publica inúmeras cartilhas que fazem sucesso de distribuição na região do centro e centro-oeste do País. As cartilhas mais famosas são: *Cartilha do Povo* (1952), que chegou a ter 832 edições, e a *Cartilha Upa, Cavalinho!* (1958). O livro que o tornou internacionalmente conhecido foi o *Teste ABC* (FILHO, 1933/1974). Ele foi publicado pela primeira vez em 1933. É organizado para verificar o nível de maturidade que os alunos não alfabetizados tinham em relação

¹² Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897 - 1970) foi um educador brasileiro conhecido, sobretudo, por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. A obra de Lourenço Filho foi traduzida em diferentes línguas, circulando nos países da América Latina, França e nos Estados Unidos, além de ser muito aplicada no Brasil. Estudioso sobre assuntos e temas ligados à educação, escreveu obras, depoimentos e crônicas que influenciaram a educação da época (FILHO, 1933/1974).

à aprendizagem da leitura e da escrita. O livro contém técnicas pedagógicas para serem aplicadas individualmente (MONARCHA, 2001).

O livro *Teste ABC*¹³ é composto por uma série de vinte e dois (22) exercícios, passando mais tarde para oito pontos de análise. Havia oito (8) tipos de testes que verificavam os seguintes índices de maturidade: coordenação visual motora, resistência a inversão na cópia de figuras, coordenação auditivo motora, memorização visual, capacidade de prolação, resistência a ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral.

Este teste não é na atualidade aplicado diretamente nas escolas, mas são empregados como metodologia diagnóstica em relação à capacidade de maturidade da aprendizagem da leitura e da escrita. Este teste é parte do pensamento pedagógico oriundo da psicologia da educação de ênfase nos procedimentos linguísticos, que cria instrumento para classificar a maturidade perceptivo-motora cognitiva das crianças em processo de alfabetização.

Na atualidade, este tipo de investida de psicologização na educação, não perdeu suas forças pedagógicas. O teste, na íntegra, não é aplicado nas escolas, porém são encontrados exercícios e atividades em cartilhas e livros didáticos de alfabetização que

¹³ Teste 1: Três pequenos cartões, com três figuras diferentes. Mostra-se um cartão de cada vez, depois espera-se a criança reproduzir e, em seguida, mostra-se o próximo (tempo máximo de 1 minuto). Teste 2: Apresenta-se numa folha sete figuras (caneca, chave, sapato, laranja, automóvel, gato, mão). Mostra-se as figuras por 30 segundos, para depois ocultá-las. O aluno deve dizer o nome das figuras que viu. Esta prova informa sobre a memória imediata da criança, sua extensão e fidelidade. Revela, também, certas deficiências de vocabulário. Teste 3: Apresenta-se três figuras (traçado de linhas, curvas e retas). O aluno, primeiramente, faz o movimento com o dedo no ar, imitando o professor. Depois registra no papel. É de todas as provas a de técnica mais delicada. O aluno é avaliado pelo desenho no papel. Teste 4: Dita-se sete palavras pausadamente (árvore, cadeira, pedra, cachorro, flor, casa, peteca). Depois, solicita-se ao aluno a repetição das mesmas. Ao anotar as palavras recitadas pelo aluno, o avaliador registra também os erros de pronúncia. Teste 5: Conta-se uma história para a criança (variante para meninos e meninas). A criança é avaliada pela repetição das três ações capitais (comprou, partiu e chorou), das três minúcias (de louça, olhos azuis, vestido amarelo ou de massa, pernas pretas e corpo amarelo). Teste 6: O examinador fala em voz alta as palavras (uma de cada vez) tombadouro, Pindamonhangaba, nabucodonosor, desengonçado, sardanapalo, Constantinopla, ingrediente, cosmopolitismo, familiaridade, Itapetininga. A criança repete a cada fala do examinador, que registra as palavras mal reproduzidas. Teste 7: É mostrada e fornecida ao aluno uma figura com traçado de linhas. O aluno recebe a ordem de passar a tesoura no meio do risco (1 minuto). Quando tempo de um minuto se esgota, o examinador professor manda parar. O mesmo processo se faz, com a figura de um risco. O que constava na avaliação eram a quantidade e a qualidade do trabalho. Teste 8: É dado à criança um quadrado formando por 100 quadrículos. E o aluno deve fazer um pontinho em cada quadrado. Ao final de 30 segundos manda-se parar (FILHO, 1933/1974).

são inspirados nos exercícios do teste ABC.

Na modalidade de ensino do Brasil, na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, a ideia de maturação psicológica para aprendizagem da alfabetização ainda é fortemente encontrada nas atividades de sala de aula. Exercícios de prontidão são os primeiros capítulos da maioria dos livros didáticos voltados para este tema. Também encontramos esses tipos de exercícios de prontidão nas revistas de recreação que, por vezes, as famílias compram para que as crianças brinquem antes de ir para escola e até mesmo quando estão na escola.

O material sobre *A Arte do Conhecimento na Alfabetização do Brasil* (SOARES, 1989) aponta que, até o final dos anos 1970, as teses, as dissertações, os periódicos e os eventos tratavam do tema sobre os métodos de alfabetização. Este tipo de movimento adquire força frente à ideia de educação compensatória no primeiro ano de escolarização, consolidando-se na realização do denominado período preparatório na alfabetização. A educação compensatória tendia a suprir as deficiências e privações dos alunos pobres, e o período preparatório, por ser parte deste discurso, tinha como função proporcionar atividades de recorte e colagem, com picote e bolinhas, preenchendo as folhinhas pedagógicas como investimento didático alfabetizador na ênfase perceptivo-motora (CORAZZA, 1989).

A questão é que a alfabetização neste contexto trata a linguagem como palavra de ordem onde a escrita escolar funciona como uma habilidade mecânica de ordem motora, caligráfica, ortográfica; a leitura é compreendida como uma habilidade de codificação e decodificação dos significantes. Simultaneamente, as habilidades de leitura e de escrita são tratadas como uma demanda de treinamento, memória e maturação perceptivo-motora e cognitiva.

A questão é que a alfabetização neste contexto trata a linguagem como palavra de ordem onde a escrita escolar funciona como uma habilidade mecânica de ordem motora, caligráfica, ortográfica; a leitura é compreendida como uma habilidade de codificação e decodificação dos significantes. Simultaneamente, as habilidades de leitura e de escrita são tratadas como uma demanda de treinamento, memória e

maturação cognitiva.

Ainda no sentido de fortalecimento da abordagem científica das práticas alfabetizadoras as editoras aproveitaram rivalidade¹⁴ acadêmica de renomados pesquisadores da psicologia da educação e da psicologia linguística na alfabetização e reforçam o seu apoio editorial para aquele que defende a alfabetização por meio do método. Assim, os sistemas editoriais garantem a vendagem dos livros escolares didáticos com ênfase nos métodos fônicos, como o do psicólogo, que publicou *Alfabetização: método fônico* (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2002).

Outra publicação recente sobre métodos alfabetizadores, que está sendo adotada em escolas particulares, é o livro de alfabetização editado com o nome comercial de *Métodos das boquinhas* (JARDINI e GOMES, 2009). O livro vem acompanhado de cartazes com fotografias da boca fazendo os sons dos fonemas, configurando o método fônico. As instruções sobre como ensinar corretamente os sons dos fonemas são descritas por uma fonoaudióloga, psicóloga e pediatra. O fato é que os profissionais que elaboram essas atividades pedagógicas e os cursos de formação de professores do método da boquinha são da área da saúde neurolinguística. Considerando isso, a patologia adentra na alfabetização pelo discurso do médico que quer combater as patologias fonéticas na alfabetização.

Os métodos de alfabetização são uma das mais presentes imagens do *logos* alfabetizador produzido pelas pedagogias da alfabetização. Ainda na atualidade, a sociedade, por funcionar pelo controle social civilizatório, disputa um tipo de educação alfabetizadora em relação às práticas de alfabetização para todos. Por isso, os elementos dos métodos de alfabetização da psicologia linguística não param de se atualizar, em nome da cientificidade.

¹⁴ O jornal Folha de São Paulo, de grande circulação nacional, no dia 6 de março de 2006, publica uma reportagem com a seguinte manchete: *Construtivismo X Método Fônico*. A entrevista acontece com a Professora Pedagoga Dr.^a Tema Weisz (PUCSP) e o Professor Psicólogo Dr. Fernando César Capovilla (USP).

1.3. PSICOGÊNESE E A PSICOLINGUÍSTICA

Fala-se (MORTATTI, 2000) que os métodos de alfabetização sofreram um rompimento com as políticas públicas e que seu declínio se deu a partir do conceito psicogenético, encarnado na pedagogia denominada construtivista, que passa a vigorar nos grandes manuais de alfabetização do Brasil. Nas últimas 40 décadas (SOARES, 1989), algumas pesquisas sobre a alfabetização se centraram não somente na abordagem dos métodos de alfabetização.

O tema é o mesmo, a alfabetização, mas as imagens dos conceitos sobre o tema são outros. Enquanto a pedagogia dos métodos de alfabetização se ocupa com perguntas didáticas centralizadas no ensino, o cenário da pedagógica construtivista é montado sobre outras perguntas pedagógicas. A credibilidade do ensino é abalada, com a entrada de outros territórios aliados à educação, como, por exemplo, o território das ciências humanas, que reconhece e atua junto aos movimentos da psicologia intercultural (ACIOLY-RÉGNIER e FERREIRA, 2011) diagnóstica os sintomas do alfabetismo e avança no rumo da globalização e da mudança das relações institucionais, sociais e econômicas.

O impacto da alteração nas relações sociais da sociedade tem seus efeitos na educação e, como tal, na pedagogia da alfabetização. O pensamento pedagógico dos métodos de alfabetização sofre um notório abalo de credibilidade diante dos movimentos interculturais de globalização. No final da década de 1980, a uma mudança conceitual nas pesquisas da alfabetização acontece. Entra em cena o foco conceitual da aprendizagem no sujeito cognitivo em alfabetização.

Essa outra pedagogia da alfabetização aponta para os processos psicogenéticos de alfabetização. Este território constitui-se com novas articulações pedagógicas, contando com as ideias da epistemologia psicológica para amarrar-se no construtivismo pedagógico da alfabetização (MATOS, 2009). O construtivismo pedagógico da alfabetização fixa seu estofo conceitual na psicogenética da leitura e da escrita, composta pela psicologia cognitiva que, em termos acadêmicos, é a área de conhecimento

reconhecida pela psicologia da cognição e dos processos linguísticos que localizam a representação da linguagem escrita pelas crianças em processo de alfabetização.

A alfabetização, com *status* de ciência da linguagem na psicologia da educação, dedica-se a investigações nos domínios da memória, percepção, representação do conhecimento, linguagem e pensamento cognitivo. Com a psicologia cognitiva na alfabetização, o domínio da linguagem e do pensamento cerca a aquisição da linguagem, com ênfase nos estudos psicolinguísticos. Estes estudos locam as investigações sobre a forma que as crianças representam cognitivamente a linguagem escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

O construtivismo pedagógico psicogenético na alfabetização (MATOS, 2009) é largamente estudado e fundado na América Latina, quando a tese de doutorado da Dr.^a Emília Ferreiro¹⁵ é publicada no Brasil, tese que contou com a orientação do cientista Dr. Jean Piaget. A psicogenética afirma que o construtivismo piagetiano é a base epistemológica da leitura e da escrita que constitui na alfabetização.

A partir desta publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986) maquinam-se outras imagens nas pedagogias da alfabetização no Brasil em nos países alguns países que utilizam o sistema da língua alfabética. A maquinaria deste tipo de funcionamento de educação alfabetizadora é parte do território da aprendizagem do sujeito, que é considerado cognitivo. Crivando-se uma produção psicogenética, na alfabetização, que vai se constituir como uma prática de militância científica em nome do construtivismo pedagógico na alfabetização. Esta imagem cunha a ideia de que, por meio do conhecimento do desenvolvimento das representações cognitivas, se consegue pedagogicamente que a pessoa em processo de alfabetização pense e aja sobre o mundo de maneira autônoma. É postulado que a aprendizagem da aquisição da língua escrita é parte da construção cognitiva. A aquisição do sistema escrito é um processo produzido historicamente e utilizado pela

¹⁵ Doutorou-se pela Universidade de Genebra, com a orientação de Jean Piaget. Seu primeiro livro traduzido no Brasil foi *Psicogênese da Língua Escrita*, escrito em parceria com a Dr.^a Ana Teberosky. Este material foi considerado a grande revolução conceitual nas referências teóricas na alfabetização. Suas pesquisas olham para as escritas “desviantes” das crianças em processo de alfabetização e interpretam o erro construtivo das escritas (MORTATTI, 2000).

humanidade, por isso o sistema escrito não é neutro e aprendê-lo produz um tipo de processo na construção mental.

A teoria psicogenética trata de uma origem de como se desenvolve a representação conceitual dos processos cognitivos na aquisição da leitura e da escrita. O que vem a ser a representação conceitual cognitiva para os estudos psicogenéticos na aquisição da leitura e da escrita? A pesquisa psicogenética fundamenta a descrição e a explicação do processo de aquisição da escrita e da leitura trazendo dados que retratam o resultado do método clínico. O método de pesquisa aconteceu por meio de entrevista com testes de escrita e de leitura. Foram entrevistadas na testagem 62 crianças entre 4 a 6 anos. As conclusões deste trabalho foram distribuídas em oito capítulos¹⁶ no livro.

Na psicogenética da leitura e da escrita, o pensamento em relação aos signos da linguagem escrita é representado de maneira linear e hierárquica. O domínio do sistema alfabético representa o último nível da estrutura psicogenética construtivista, isto é, o nível 5. Neste nível, a criança não domina todos os processos do funcionamento da língua escrita, compreende e representa um dos sistemas, neste caso, o sistema alfabético. Portanto, ela ainda encontra-se em continuidade no processo de alfabetização. No sistema alfabético, existe a escrita alfabética, que é entendida como “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989, p. 219). Para que haja a escrita alfabética é necessário que o alfabetizando compreenda o funcionamento dos signos da base alfabética, que é constituída de outro sistema: o fonológico, compondo-se com a grafia da língua escrita.

¹⁶ Capítulo 1, “O parâmetro da situação educacional da alfabetização na América Latina”, também traz os princípios da sua teorização piagetiana e as contribuições da psicolinguística do erro construtivo para este estudo. Capítulo 2, “O teste clínico dos cartões”, apresentaram dois critérios de análise: que exista uma quantidade suficiente de letras e que haja variedade de caracteres para que os cartões possam ser lidos. Capítulo 3, “Escrita como objeto substituto”: leitura com imagem; relação entre imagem e desenho; relação entre imagem e texto escrito; função semiótica. Capítulo 4, “Leitura sem imagem”. Capítulo 5, “Atos de leitura”, interpretação da leitura silenciosa; interpretação da leitura com voz. Capítulo 6, “Teste da escrita do nome próprio: os cinco níveis de representação da escrita”. Capítulo 7 “Linguagem, leitura, dialeto e ideologia”. Capítulo 8, “Psicolinguística, construtivismo” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Portanto, a alfabetização cognitivista se estabelece através dos estudos da psicolinguística, da epistemologia, da psicologia genética e da psicogenética. A alfabetização cognitiva vive sobre a representação da escrita do sistema alfabético da alfabetização que, por meio da ciência, descobriu a representação cognitiva da escrita das crianças¹⁷ que estão em processo de alfabetização.

A psicogenética busca nos estudos da aquisição da linguagem, no suporte psicolinguístico, de linguista Chomsky¹⁸. Este é um famoso linguista que, para Fiorin (1999), é o autor que compreende a aquisição da linguagem racionalista de ênfase inatista, isto é, a produção acadêmica dele, do período de 1965 a 1981, afirma que a criança tem um dispositivo de aquisição da linguagem inato, ativado e funcional a partir de sentenças, gerando como resultado a gramática da língua à qual o sujeito está exposto. Portanto, pode-se fazer a afirmativa de que a linguagem conceitualmente proposta na teoria psicogenética tem como base a linguagem estruturalista de fundamento psicolinguístico.

Para o *logos* alfabetizador da didática da alfabetização, Ferreiro (1989) concede uma entrevista escrita à Revista Nova Escola¹⁹ com a seguinte manchete: “Meu trabalho não é método” (FERREIRO, 1989, p. 12). A entrevista é carregada de indignação profissional em relação à formação de professores no Brasil. Ela acusa a pedagogia de fundar erroneamente uma didática construtivista alfabetizadora. Afirma que o erro está na utilização deliberada dos testes da tese do seu livro *Psicogênese da língua escrita* como atividades didáticas.

O território da pedagogia alfabetizadora construtivista acontece sobre muitas

¹⁷ Emília Ferreiro (1983) também fez o estudo psicogenético com os adultos não alfabetizados. *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura, México. Departamento de Investigaciones Educativas*. Este trabalho encontra-se em formato de relatório e é pouco divulgado nos meios acadêmicos, talvez porque seu acesso seja restrito e disponibilizado apenas como acervo de consulta local nas poucas bibliotecas que têm cópia deste material no Brasil.

¹⁸ Ele é linguista, filósofo, professor de Linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Seu nome está associado à criação da gramática ge(ne)rativa transformacional, abordagem que revolucionou os estudos no domínio da linguística teórica. É também o autor de trabalhos fundamentais sobre as propriedades matemáticas das linguagens formais (FERREIRO, 2001).

¹⁹ A revista é bem popular e economicamente acessível aos professores do Brasil.

críticas e polêmicas. Mas uma das questões mais frágeis é que esta pedagogia dá pouca ênfase nas questões social, histórica e cultural das crianças e da escola. Outra crítica vai em direção de que a autora nunca manifestou em seus estudos a teoria do desenvolvimento da escrita das crianças desenvolvidas pelo grupo vygotiskyano, os estudos de Luria (ROCCO, 1990). A autora Ferreiro (1994) responde a essas críticas num artigo escrito para um periódico (FERREIRO, 1994) brasileiro relatando que conhece os estudos dos russos: Luria e Vygotsky. Fala das pesquisas deles, afirmando que o material deles foi traduzido para o inglês somente em 1978. Portanto, foi ignorado em seus estudos psicogenéticos.

1.4. PSICOGENÉTICA INTERACIONISTA

Com as questões postas sobre a psicogenética cognitiva de ênfase na psicolinguística, ainda dar-se-á continuidade nos principais pesquisadores da psicologia cognitiva que investigaram a psicogenética da escrita pelas vias do movimento da psicologia sociocultural. Um destes renomados o autor Vygotsky²⁰ foi um dos principais pesquisadores que fez parte desse movimento da psicologia sociocultural ou interacionista.

Aproveitando o sucesso da pedagogia alfabetizadora construtivista, a pedagogia interacionista, ganha lugar paralelamente os estudos das epistemologias psicogenéticas da cognição (ROCCO, 1990).

Os grupos vygotiskyanos de pesquisas de alfabetização, no Brasil, que se denominam interacionistas, são fortes; porém, não tanto como os da pedagogia construtivista. Talvez, por isso, a formação na alfabetização pouco invista na divulgação

²⁰ Sua formação acadêmica: Curso de Direito, frequentou aula de História e Filosofia, lecionava Literatura e Psicologia, trabalhou no curso de Psicologia. Organizou o Laboratório de Psicologia para crianças deficientes. A tradução de seu famoso livro *Linguagem e pensamento* chega aos Estados Unidos em 1962 e, no Brasil, no início dos anos 1980.

das pesquisas feitas por Luria²¹ no início do século XX. Ele afirmou que os mecanismos naturais governam o comportamento das crianças, porém, antes de dois (2) anos a criança participa das relações sociais; mecanismos biológicos que operam durante curto espaço de tempo são substituídos rapidamente através de influências sociais. As relações sociais formam o contexto desenvolvente no indivíduo e constituem a natureza da criança, portanto, a criança é um indivíduo social. O interacionismo, que chega ao Brasil, é marcado pela perspectiva socialista do materialismo dialético.

Luria, no território pedagógico da alfabetização interacionista, é também composto nas forças da cognição. As contribuições deste território são particulares e diferenciadas em relação às forças cognitivas do construtivismo. A vertente teórica vygotskyana produziu uma pesquisa psicogenética inédita na psicologia mental sobre as escritas de crianças. A pesquisa de Luria, em 1929, trata do desenvolvimento da escrita na criança²². A tese dele se passa em relação à atividade simbólica²³, que é entendida como desdobramento da atividade mental.

A psicogenética²⁴ criada por Luria (ROCCO, 1990), também, parte de um conjunto de testes voltados para crianças 4 a 6 anos, escolhendo-as com os seguintes critérios: crianças alheias à influência escolar, crianças escolarizadas de nove (9) anos e outras com deficiência mental. Durante a testagem eram apresentadas para cada uma das crianças seis (6) ou oito (8) sentenças simples, curtas e não relacionadas umas com as outras, por exemplo: “Há muitas estrelas no céu; Há uma lua; Eu tenho treze dentes;

²¹ Luria interessa-se pelo fenômeno da perda e recuperação de funções no nível do sistema nervoso central. Com a morte de Vygotsky, em 1934, Luria continuou por esse caminho, tendo se tornado um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais, construindo uma monumental obra científica esparsa nos seus mais de 30 livros publicados.

²² Pego propositalmente a aproximação conceitual que é cognição de Ferreira e Luria, pois na tese não pretendo tratar exaustivamente das minúcias e críticas da teoria de cada um dos autores. Existe uma produção teórica muito interessante sobre estas questões (ROCCO, 1990).

²³ Atividade que usa símbolos, figuras, signos que representem por associação, semelhança ou convenção algo abstrato.

²⁴ “Considerar a importância que aquisição e uso de formas simbólicas de comportamento têm para constituição das competências cognitivas e, portanto, para o comportamento superior do homem, ele acentua a relevância de uma pesquisa que sublinhe o desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico e unificado de desenvolvimento. Vygotsky chega a indicar como deveria ser o enfoque da futura investigação que seria realizada por Luria” (AZENHA, 1997, p.16).

Duas mãos e duas pernas; Uma árvore grande; O carro corre” (LURIA, 1929/1988, p.153).

Alguns resultados da pesquisa são classificados em três (3) estágios, e estes tratam das formas de escrita não convencionais, de certa maneira observou-se traços evolutivos nestes estágios. Ele interpreta a lógica ou as funções psicológicas subjacentes ao traço gráfico produzido pelos infantes da seguinte maneira: estágio pré-instrumental, tipo de escrita imitativa²⁵; diferenciação topográfica, também denominada de escrita topográfica²⁶ e os rabiscos diferenciados, escrita simbólica²⁷.

Levando em consideração as imagens das pedagogias cognitivas da alfabetização, alargadas pela via social e histórica, ganha espaços no debate sobre as metodologias da alfabetização frente a este aparato conceitual epistemológico psicogenético. No Brasil, se atualizam muitas frentes conceituais reivindicando as forças para as práticas alfabetizadoras psicogenéticas. Alguns coexistem nesta euforia.

Por estar tratando de campo epistemológico e metodológico na alfabetização, a tese não entrará no foco freiriano do tema alfabetização. Este forte pensamento na alfabetização não será engendrado, na imagem das pedagogias da alfabetização; embora encontremos as ideias politizadoras da pedagogia freiriana e de sua metodologia sendo trazidas para o território epistemológico nos espaços vygotiskyanos. Entretanto, o

²⁵ Características: executa rabiscos indistintos; rabiscos não diferenciados; os rabiscos têm fim em si mesmo; a escrita é uma brincadeira motora, para ela escrever não surge associado a nenhum referencial; escrita sem caráter instrumental; escrita como imitação da produção adulta; cópia imitativa mecânica, isto é, puramente externa (imita o movimento das mãos do adulto quando escreve); imitação gráfica da produção adulta; presença de ziguezagues em posição linear; ao ler determinado rabisco a criança diz uma das sentenças que considera correspondente; ausência de compreensão do caráter interior da escrita; ausência de compreensão do caráter interior da escrita (LURIA, 1929/1988).

²⁶ Características: existem associações topológicas das sentenças ditadas com as anotações feitas pelas crianças; a escrita deixa de ser fim em si mesmo e passa a ser um meio, pois usa a escrita topográfica, isto é, escolhe fazer a grafia em determinado espaço do papel usando o espaço como memorização do que escreveu; a grafia não diferenciada; ainda usa o auxílio técnico da memória; ainda usa rabisco; o registro das produções escritas com traços iguais se diferencia das anteriores por sua organização e distribuição espacial; estabilidade da interpretação da produção só é garantia logo após sua produção; interpretação das produções pode oscilar desde a memorização da série completa da escrita até partes dela (LURIA, 1929/1988).

²⁷ Características: dois tipos de registros: registros das ideias (pictograma) e registros de conteúdo (marcas); a escrita pictográfica são objetos representados pela quantidade, cor, forma, tamanho até rabiscos com marcas; usa desenho como forma de lembrar alguma coisa aproxima-se do signo simbólico (LURIA, 1929/1988).

próprio educador Paulo Freire (1988) não fez isso na sua obra. A singularidade de sua obra acontece na alfabetização de educação de jovens e adultos, principalmente na alfabetização engajada na cidadania da consciência crítica²⁸.

A metodologia da força do *logos* alfabetizador das pedagogias da alfabetização engendrada na epistemologia psicogenética interacionista defende que as crianças não alfabetizadas representam a cultura muito antes de ir à escola. Portanto, a metodologia de alfabetização necessita oferecer interações sociais da linguagem escrita dentro da escola. Interações com base metodológica na leitura e na produção textual. Sendo que texto é compreendido como uma peça discursiva que tenha sido produzido em uma situação social, com autoria de sujeito cognitivo. Entra neste debate o texto a definição da apresentação da tipologia textual e/ou do gênero textual e/ou o gênero discurso.

1. 5. LITERACY E A ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA

As forças metodológicas da pedagogia da alfabetização não são somente tomadas pelos conceitos psicogenéticos, elas são atualizadas pelas questões do regime de signos linguísticos do significante e do significado. Regime que se executa na metodologia que prioriza as marcas textuais, psicolinguística, sociopsicolinguística, sistema alfabético e o sistema ortográfico. Talvez, por isso, o território da linguística ganhe fôlego de não parar o fluxo de atualização no campo metodológico da alfabetização. Atualização capturada pelas metodológicas conceituais nas pedagogias da alfabetização: do alfabetizar letrando, do letrar alfabetizando e do letramento linguístico.

Existe um deslocamento didático metodologia nas pedagogias da alfabetização de ênfase no alfabetizar letrando, no letrar alfabetizando e no letramento linguístico. Esses três deslocamentos sofrem efeitos nos estudos de pesquisas acadêmicas sobre o

²⁸ Para ele, a aquisição da língua escrita e lida é parte do processo de construção do conhecimento de realidade crítica. É a alfabetização num contexto discursivo ideológico de interlocução e interação com as condições de luta pelo exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade globalizada. A leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1988).

tema alfabetização. Na atualidade tem-se muitas publicações sobre alfabetização e letramento, o tema ganha uma gigantesca consistência acadêmica no Brasil. A linguista Tfouni (1988) afirma que o termo letramento apareceu pela primeira vez na sua tese.

Ainda diante da questão da situação conceitual da palavra *literacy* no Brasil, é interessante trazer para a arena da tese a questão da tradução do termo *literacy* por alfabetismo. Essa tradução é inédita e encontra-se em uma única publicação na revista *Teoria & Educação* (1990) com a tradução da palavra inglesa *literacy* é feita pelo professor Tomaz Tadeu da Silva.

O professor Silva (1990), ao traduzir o artigo do autor Graff (1990), denominado *O mito do alfabetismo*, avisa o leitor, na nota 36, no final do artigo, que faz a tradução da palavra inglesa *literacy* por alfabetismo. E afirma que a preferência pela tradução do termo por alfabetismo acontece pela comparação entre os dicionários *American Heritage Dictionary* e o dicionário Aurélio. Ao comparar as traduções via dicionário da língua inglesa e da língua portuguesa, ele encontra praticamente coincidências na tradução. Em português é mais recorrente utilizarmos a palavra analfabetismo, mas não o seu contrário, o termo alfabetismo. Para o professor, a ideia da palavra *literacy* não pode ser traduzida por meio do seu neologismo semântico, isto é, ser traduzida por letramento. Ainda afirma que a palavra alfabetismo determina uma ligação semântica entre a palavra e a realidade social das questões da alfabetização e suas ressonâncias políticas, econômicas e culturais no Brasil.

O não consenso sobre a tradução da palavra *literacy* por letramento acontece nos renomados redutos acadêmicos e se dissemina quando a polêmica é colocada na apresentação do livro *Letramento no Brasil*, publicado pela iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e a organização não governamental (ONG) Ação Educativa, que fez o primeiro levantamento nacional com o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) do Brasil. Para apresentar o livro com os dados da pesquisa do INAF, Ribeiro (2003) abre um subtítulo no seu artigo denominado de “um esclarecimento terminológico” (RIBEIRO, 2003, p. 12). Ela afirma que a tradução da palavra inglesa

literacy, pelo termo letramento, já está bastante divulgada nos meios acadêmicos, nas políticas públicas e entre os educadores. Afirma que para não prejudicar as questões de análise dos materiais do INAF, o grupo decidiu evitar o debate da “babel terminológica” (RIBEIRO, 2003, p. 12). Ela afirma que a tradução da palavra inglesa *literacy*, pelo termo letramento, já está sobre a tradução da palavra *literacy* neste espaço, acolhendo o que cada autor utilizou como tradução da palavra inglesa; como era de se esperar, o termo letramento foi o mais utilizado entre os 12 artigos que compõem o livro. O termo alfabetismo ficou restrito ao uso da designação dos níveis e habilidades da população em relação às práticas da leitura e da escrita feitas pela pesquisa do INAF.

O termo letramento, na contemporaneidade, é o mais disseminado quando usado para separar os estudos sobre os impactos da escrita e os estudos sobre a alfabetização. Existe certo alargamento do conceito de letramento quando os teóricos se propõem a examinar a questão dentro da perspectiva dos efeitos das práticas culturais do uso da escrita e da leitura.

Entretanto, existem diferenças conceituais no próprio termo letramento, produzindo divergências em torno deste conceito. A diferença se dá principalmente ao letramento empregado como “prática individual” (SOARES, 2001, p. 39). E a outra corrente conceitual aceita o emprego do termo letramento apenas na dimensão da “prática social” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Neste vaivém de forças acadêmicas sobre letramento também se faz presente a voz da autora Emília Ferreiro. Ela afirma em entrevistas que tem se preocupado com a tradução do termo letramento no Brasil. O termo letramento vem sendo utilizado, no senso comum, como sinônimo de alfabetização. Ela diz que a tradução para língua portuguesa do termo inglês *literacy* não pode ser o letramento, mas cultura escrita. Destaca que o processo de alfabetização é uma grande preocupação para os países da América Latina, como o Brasil, que ainda têm um grande número de pessoas que não são alfabetizadas. Acrescenta que os esforços devem ser centrados nos processos de alfabetização e este é desencadeado com o acesso à cultura escrita. Com isso, manifesta uma insatisfação no uso generalizado que tem se empregado ao termo letramento.

Ela, por fim, alerta ao perigo de que haja um retrocesso nos estudos de alfabetização, deixando para os estudos de alfabetização as habilidades da leitura e escrita e as práticas da cultura escrita para os estudos de letramento.

Todo esse debate centraliza-se nos estudos sobre a linguagem como representação a partir do campo epistemológico e linguístico. Essas atualizações vigoram, contemporaneamente, com a denominação de metodologia de ênfase no “Alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2001, p. 47) ou letrar alfabetizando (SOARES, 2004).

O conceito alfabetizar letrando parte da teoria da produção textual, porém demarcado pelas teorias dos gêneros textuais e discursivos, tratando a compreensão das funções da escrita e da leitura como anterior ao processo de alfabetização. A alfabetização e o letramento fazem parte de diferenciados movimentos sociais. O letramento é um processo não necessariamente escolar e a alfabetização é eminentemente escolar. A defesa da autora em relação ao conceito alfabetizar letrando é de aproximar metodologicamente as especificidades da alfabetização, tomando-as como dependentes dos processos de letramento, isto é, das práticas sociais de leitura e escrita de uma sociedade grafocêntrica.

O livro *letramento e alfabetização linguística* (MIRANDA e RODRIGUES, 2010) é pontuado na lista de títulos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). A editora Ática publica esse livro com uma nova denominação metodologia, ainda não encontrada nos redutos acadêmicos de pesquisa em alfabetização. Essa nova denominação metodológica em alfabetização determina o campo conceitual linguístico. Campo este que volta com força na atualidade. Essas metodologias alfabetizadoras em suas diferentes especificidades acionam a escrita e a leitura como habilidade e/ou competência tecnológica, social, funcionalista a ser adquirida numa sociedade imagética e grafocêntrica. O sistema escrito, por sua vez, é sempre um processo e um produto sociocultural.

Diante desta densa descrição do movimento das imagens das pedagogias da

alfabetização delimitei que o tema da alfabetização alia-se metodologicamente às epistemologias, às psicopedagogias, às linguísticas e às patologias médicas. Criando uma engrenagem conceitual fortíssima, um paredão conceitual, engendrado no plano da representação, formando linhas dura de um *logos* alfabetizador. Porém, as linhas são móveis, mesmo as linhas duras podem ser dramatizadas.



2. Linguagem como representação nas pedagogias da alfabetização

Para tratar o tema da linguagem como representação nas pedagogias da alfabetização, se faz um recorte em alguns elementos dos estudos da ciência da linguagem e da filosofia da linguagem. Os elementos dos dois campos de estudos da linguagem são a linguística e a pragmática, e são apresentados dentro do funcionamento do sistema da alfabetização escolar.

O funcionamento da língua na escola é parte do círculo de poder da linguagem dentro do mundo das pedagogias da alfabetização no Brasil. A escola, com seu sistema alfabetizador, torna a linguagem escrita como parte de uma habilidade perceptivo-motora, destacando os métodos de alfabetização voltados para o ensino da linguagem como palavra de ordem, ou seja, como submissão e controle da sociedade.

A ciência da linguagem, como parte desse poder linguístico, é adotada nas diferentes didáticas de alfabetização. O pensamento majoritário dessa adoção pedagógica atua na linguagem escrita, na língua escrita e no regime de signos linguístico, acoplados ao sistema linguístico do significante como representação cognitiva.

O sistema linguístico do significante funciona aprisionando a escrita no signo da representação cognitiva. Ele, o signo da representação cognitiva, se apresenta no ensino da alfabetização na força do construtivismo pedagógico pelas vias das pesquisas psicogenéticas. Essas forças substancializam o sujeito, reduzindo o aprendizado da escrita e da leitura a uma racionalidade universal, ou seja, ao *logos* da cognição.

Alguns dos elementos do sistema linguístico do significante como representação cognitiva são questionado pela filosofia da linguagem, no que tange à pragmática

deleuze-guattariana. Elementos como o majoritário poder do regime de signo linguístico do significante e o funcionamento da pragmática operam na busca da expressão da linguagem como transcendência: categoria estável, geral, homogênea e fixa.

A pragmática deleuze-guattariana e o pensamento da diferença alertam que os signos vacilam, porque a linguagem é um sistema em desequilíbrio e ela encontra-se constantemente em uma relação de afecção com outros regimes de signos, produzindo composição heterogênea para o uso da língua.

E o Observatório de Educação UFRGS/FACED, junto aos *ateliers* de alfabetização, investe nas extrações de sentidos produzidas nas escrituras, que se expressam entre os códigos dos regimes de signos linguísticos do ensino escolar e os mistos regimes de signos que estão em meio à vida, que desequilibram o sistema alfabetizador.

2. 1. PODER DA PALAVRA DE ORDEM

Quase sempre, quando o tema da linguagem se faz presente no território da alfabetização, ela é determinada pelas vias das ciências da linguagem, que é considerada a abordagem científica da linguagem pelos grandes manuais da linguagem (FROMKIN e RODMAN, 1993). Os mais clássicos manuais têm o *status* de ciência da linguagem, são produtores de palavra de ordem na elaboração dos manuais de ensino escolares que definem a linguagem e o ensino da língua. No caso da alfabetização, eles definem a linguagem escrita de ênfase na base alfabética, determinada pelos métodos de alfabetização. Assertivamente, essa apropriação de linguagem é parte da ciência da língua determinada pela linguística.

As investigações científicas o poder da linguagem nas diversas áreas do conhecimento, tais como psicologia, psicanálise, neurociências, processamento computacional, etc. No sistema escolar, tradicionalmente é a linguística, como “ciência

da língua” (SANTAELLA e NÖTH, 1996), que se ocupa da linguagem com o “estudo científico da língua individualmente, [das] leis da linguagem em geral e [dos] processos do uso da linguagem na comunicação cotidiana” (SANTAELLA e NÖTH, 1996, p.71).

O cientificismo da língua efetua-se na extração das variáveis da língua, submetendo-a num conjunto de constantes unidades. Na escola, nos manuais didáticos, elaboram-se as unidades de ensino da língua materna. E é pela divisão da língua em unidade de ensino que a escola hierarquiza, estrutura e ordena o funcionamento da língua materna. A língua é política e determina o poder à linguagem. Afirmar-se o poder dela porque não existe uma língua materna, o que existe é uma língua dominante. A norma culta da língua aciona o poder dominante de determinar a linguagem escrita e suas convenções na alfabetização.

A sociedade, em nome do progresso civilizatório satisfatório, investe na base da educação escolar, colocando o ensino da alfabetização como um indicador do progresso social e econômico. Para se efetivar essa política governamental, é destinada aos livros didáticos²⁹ a elaboração de métodos de alfabetização e, neles, se efetiva a experiência do poder da linguagem na escola como uma palavra de submissão à ordem.

No sistema escolar brasileiro, o cientificismo da linguagem e os métodos alfabetizadores são justificados e sustentados conceitualmente pelas pedagogias da alfabetização³⁰ e pelo mercado editorial de livros didáticos. Nesses manuais didáticos, o ensino da linguagem escrita se estrutura em conteúdos escolares transformados em formas e unidades linguísticas voltadas para a base alfabética.

Os conteúdos escolares são parte de alguns elementos da linguística moderna,

²⁹ O mercado das editoras no Brasil, dentro da história do ensino da alfabetização, é parte da engrenagem das políticas educacionais e do ensino da linguagem escrita. Elas têm interesse no mercado econômico das publicações das cartilhas e dos livros didáticos. Fomentam espaços de publicação para que os produtores da ciência da língua, linguistas e escritores, elaborem o material didático com o método de alfabetização para todos. Este espaço da indústria do mercado livreiro é também produzido por empates acadêmicos (MORTATTI, 2000).

³⁰ As pedagogias da alfabetização no Brasil são demarcadas por quatro movimentos alfabetizadores: as pedagogias dos métodos de alfabetização, as pedagogias cognitivas psicogenéticas, as pedagogias da conscientização e as pedagogias do letramento e da alfabetização linguística (MORTATTI, 2011; TRINDADE, 2004; MATOS, 2009).

tais como morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia. Com eles, se faz a montagem do ensino do sistema da escrita alfabética como parte da apropriação da linguagem escrita. Isso reduz a linguagem a um sistema orgânico, hierarquizado e estruturado no regime de signo linguístico.

Os manuais e as cartilhas elaboram as atividades de alfabetização com base nas unidades do sistema linguístico de base alfabética: letras, sílabas, números, vírgulas, pontos, palavras, frases, sons das letras, nomes das letras e suas correspondências fonéticas, organização espacial da página no ato da leitura e da escrita, ordem do alfabeto, pequenos textos – a maioria³¹ sem uma tipologia ou gênero textual definido (MATOS, 2009). Essas unidades são exercitadas mecanicamente no ensino escolar. A língua é codificada e decodificada dentro dessas unidades de ensino determinando à linguagem escrita uma submissão à “palavra de ordem” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 11) a ser reproduzida e memorizada pelas vias dos elementos da estrutura linguística.

Essas práticas de língua determinadas pelos métodos de alfabetização, publicados nas cartilhas e nos livros didáticos, incorporam a linguagem como um sistema estruturado em convenções em função das quais os símbolos produzem significados quando convencionalmente formados; “[o] que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 11). No processo de alfabetização, “a linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer.” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 11). O sistema de ensino, quando se apossa da língua escrita como protocolo de exercício dos métodos, dá poder de palavra de ordem para a linguagem escrita, que se encontra submetida à obediência do funcionamento do aparato linguístico do significante. Nesse tipo de escolarização da escrita, “damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 11).

³¹ As cartilhas e os livros didáticos são estruturados por métodos de alfabetização sintéticos, analíticos ou mistos. (MORTATTI, 2000). Os métodos priorizavam o ensino da estrutura da língua, sendo assim, a maioria dos textos têm a função de memorização das estruturas das línguas e/ou memorização do texto escrito para auxiliar na reprodução da leitura e nas cópias deles (MATOS, 2009).

Em alfabetização, a escola, por meio dos métodos de alfabetização, ensina palavras de ordens conduzidas pela política de aprisionando da linguagem escrita, porque sempre pressupõe que o ponto fulcral de partida e de chegada da linguagem é o regime de signo linguístico.

O espírito que rege a palavra de ordem é, então, a própria “função-linguagem” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 12) aprisionada na ordem linguística dos métodos de alfabetização sintético e analítico. Eles executam o procedimento da escrita pela decomposição de letras, de sílabas, de palavras ou de frases em meio às lições fonéticas. Já a leitura tem equivalência à decodificação do som-grafema que sonoriza a escrita. Esse ponto fulcral do procedimento de leitura, como decodificação do significante, assume a função dos fonemas na lógica de vocalização da leitura.

Ainda, a função-linguagem, no sistema de alfabetização, por vezes, é considerada como uma habilidade perceptivo-motora. O sistema escolar disponibiliza os exercícios de prontidão como parte do preparo do ensino da escrita. O termo “prontidão” define o período preparatório para o ensino da escrita no processo de alfabetização. No período preparatório, a linguagem escrita é tratada como uma habilidade perceptivo-motora que deve estimular a maturação (CORAZZA, 1989). Esses exercícios³² voltados para habilidades motoras se estendem por quase toda a escolarização da escrita, e são encontrados nos exercícios de caligrafia, na cópia de letras, sílabas, palavras e textos. A operacionalização da linguagem escrita na escola acaba por aprisionar o escrever em meio à vida, fazendo da experiência da linguagem uma reprodução mecânica de submissão do pensamento e da vida.

A experiência da linguagem aprisionada no sistema linguístico, funcionando como palavra de ordem, faz calar as línguas dos infantis. Mas outras palavras de ordem se derivam e fazem calar a expressão de escrituras que vive da experimentação sensível. Nelas, se exprime um desequilíbrio no sistema alfabético. Esse desequilíbrio silencioso,

³² Muitas destas atividades para denominadas de período preparatório ou pré-alfabetização são baseadas no famoso livro: *Testes ABC* (FILHO, 1933/1974), que tinha como objetivo verificar e mensurar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Neste material se agrupavam testes e técnicas que foram copiladas nas cartilhas e nos materiais didáticos.

de deslocamentos invisíveis, dá outro sentido para a palavra que, experimentada, faz encontros dinâmicos transbordando outros tipos de expressões escritas e de leitura.

2.2. ESCRITA APRISIONADA NA REPRESENTAÇÃO

A extensão dos estudos das ciências da linguagem e da filosofia da linguagem³³ atravessa muitos conceitos e acontece, fortemente, nas tensas relações acadêmicas. Os estudos filosóficos da linguagem acabam por problematizar relações de pensamento, linguagem e mundo. Essa potente área do conhecimento que produz investigações sobre a linguagem, quando tomada pela história da metafísica ocidental – desde seus platônicos e para além deles – configura a força da representação (COLLI, 1969/1988).

Ao trazer a configuração da representação para esta tese, não se tem nenhuma pretensão em estabelecer o contraste desse conceito na ciência da linguagem e na filosofia da linguagem. O que interessa é fazer determinado recorte no conceito de representação e mostrar seus limites de implicação na linguagem escrita na alfabetização.

Como o *logos* é um dos elementos da representação, pelas categorias universais assume a racionalidade atestando o estatuto de linguagem à mensuração da consciência. O destaque científico desse estatuto privilegia a linguagem como representação. Privilégio efetivado na majoritária categoria do significante e do significado, conduzindo a noção de signo para o debate do sistema linguístico e do sujeito (COLLI, 1969/1988).

O pensamento moderno metafísico ocidental, dentro do território linguístico, define o funcionamento da língua como um sistema de signos, composto por dois elementos: o significante e o significando. O sentido das coisas é dado ao princípio da arbitrariedade dos signos, e como não há razões explicáveis para um significante

³³ Os filósofos do século XX, que se encontram mais presentes nos manuais da filosofia da linguagem analítica são: Frege, Pierce, Russel, Wittingentein e os filósofos da linguagem não analíticas são: M. Heidegger, J. Habermas, J. Derrida, M. Foucault (FROMKIN e RODMAN, 1993).

unir-se a um significado, afirma-se que esta relação ocorre quando um significante é proporcional a um determinado significado (SAUSSURE, 1916/2002). Essa correspondência de proporcionalidade, irremediavelmente atrelada a uma dicotomia, encerra o signo na ideia de unidade fechada no domínio da ciência da língua.

Resume-se que o signo só existe em seu uso, e quem o emprega é o sujeito. A questão sobre o que une o signo fica centrada na relação do sujeito que vive a língua. Entende-se, assim, na linguística estruturalista, que usa a consciência locada no sujeito, que o significado encontra-se na consciência do sujeito (SAUSSURE, 1916/2002). Na consciência do sujeito ou na cognição estão valores da realidade das unidades da língua que podem ser lidos como signos que o sujeito fala e escreve. Essa língua expressa a linguagem que emite pensamento porque é a consciência do sujeito que representa o mundo.

Mas ainda resta dar mais visibilidade à representação, dado o poder da relação dos signos – significante e significado – na consciência do sujeito. E é com o aporte da clássica filosofia da linguagem que se apresenta a representação como mediadora do significante³⁴ e do significado. Essa mediação se efetiva na consciência do sujeito que é cognitiva e mental. A consciência é mental/cognitiva, a cada substância há um atributo principal; no caso da consciência, o atributo é o pensamento (COLLI, 1969/1988).

Com a consciência reduzida ao pensamento, amarra-se a consciência do sujeito na produção de linguagem binária do significante e do significado. Esse é o testemunho do triunfo do pensamento como razão. Para provar sua cientificidade, a representação mensura, classifica, hierarquiza, mede e territorializa a abstração. Esses procedimentos da consciência cognitiva são uma das provas do *status* do verdadeiro conhecimento ou do conhecimento científico gestado na representação.

A linguagem aprisionada na representação inscreve um conceito geral para classificar as coisas no mundo quando o sistema da língua faz extração das variáveis e as torna um conjunto de constantes generalidades e unidades universais. As unidades

³⁴ Para Deleuze (2006a), a representação cria quatro raízes para mediar o significante: identidade do conceito, a oposição dos predicados, a analogia do julgamento e a semelhança da percepção.

universais são a própria “representação que mediatiza o vivido ao relacioná-lo com a forma de um objeto idêntico ou semelhante” (DELEUZE, 1969/2006a, p. 42). A representação torna-se uma impressão do significante – objeto – internalizado no sujeito, que pelas vias da consciência interiorizada produz o significado, que representa o mundo.

A articulação científica da linguagem em relação ao pensamento se constrói por meio da representação das coisas, e essa articulação é fortemente atacada pela filosofia da diferença deleuziana. No livro *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 1969/2006a), o filósofo da diferença manifesta uma radical crítica à representação, afirmando que o sistema da representação é incapaz de priorizar o sensível da linguagem em sua intensidade. A representação não tem força afirmativa para capturar o sensível da língua no jogo da afecção, das intensidades nos encontros. Ela tem força para capturar a racionalidade por meio de categoria geral das coisas, especulando particularidades e transformando-as em ideias universais.

Ainda é possível destacar outra crítica: quando se retira o funcionamento da consciência da categoria da cognição. Deslocando a consciência para funcionar como prática distributiva de uma potencialidade não mensurável (SAUVAGNAGUES, 2013). Libera-se a consciência da dependência do significante quando se afirma a linguagem na operação com heterogêneo dos regimes de signo, assim, desequilibra a língua, abre a estrutura da linguística binária: significante e significado.

Esses três posicionamentos críticos pouco ou nada circulam na literatura pedagógica, são menores e inaudíveis pela maquinaria alfabetizadora. O que circula na formação de professores, nas políticas públicas e acadêmicas, como prática de alfabetização científica, é aquela que trata a linguagem escrita como representação cognitiva substancializada no sujeito. Pelos domínios da epistemologia e da psicologia da cognição que se articula com a pesquisa psicogenética é construído o construtivismo

pedagógico³⁵ (SILVA, 1996).

Os estudos da alfabetização ao lançarem-se como *status* do construtivismo pedagógico priorizam as investigações psicogenéticas e se dedicam aos domínios da memória, da representação do conhecimento, da psicolinguística e do pensamento cognitivo (FERREIRO, 2001).

Com a psicologia cognitiva na alfabetização, a psicogenética ganha poder no domínio da linguagem e do pensamento acerca da aquisição da linguagem. Esses estudos psicogenéticos desenvolvidos pela psicologia cognitiva integracionista (LURIA, 1929/1988) e pela psicologia cognitiva construtivista (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986) investigam os tipos de representações das escritas das crianças e como elas as classificam cognitivamente.

As investigações de (1929/1988), no território pedagógico da alfabetização, são parte da relação da representação da escrita como estágios cognitivos. As contribuições das pesquisas desse autor acontecem particularmente em 1929, com a determinação conceitual da obra vigotskiana. A outra pesquisa psicogenética³⁶, de forte influência piagetiana (FERREIRO, 2001), trata da origem do desenvolvimento da representação conceitual dos processos cognitivos na aquisição da leitura e da escrita.

O que vem a ser a representação cognitiva para os estudos psicogenéticos no ensino da leitura e da escrita na alfabetização? A pesquisa psicogenética fundamenta uma descrição de categorias universais das expressões da linguagem durante o processo de aquisição da escrita e da leitura. Na psicogenética da leitura e da escrita, o pensamento em relação aos signos da linguagem escrita é representado de maneira linear e hierárquica. O domínio do sistema alfabético representa o último nível dessa estrutura denominada de psicogenética.

³⁵ O construtivismo pedagógico psicogenético na alfabetização é largamente estudado e fundado na América Latina, quando a tese de doutorado da Dra. Emília Ferreiro é publicada no Brasil. A autora afirma que o construtivismo piagetiano é a base epistemológica da teoria psicogenética da leitura e da escrita que constitui a sua tese de doutorado e suas atuais pesquisas (FERREIRO, 2001). A partir disso, as pedagogias da alfabetização se apossam do construtivismo no território da didática da alfabetização.

³⁶ As conclusões deste trabalho foram distribuídas em oito capítulos do, agora famoso, *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

No nível alfabético, a criança não domina todos os processos do funcionamento da língua escrita, compreende e representa um dos sistemas, nesse caso, o sistema alfabético. Portanto, ela ainda encontra-se em continuidade no processo de alfabetização. No sistema alfabético, dentro do funcionamento linguístico, existe a escrita alfabética, que é entendida como “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 219). Para que haja a escrita alfabética é necessária a compreensão do funcionamento dos signos da base alfabética, que é constituída dentro do próprio regime de signo linguístico: o sistema fonético, compondo-se com a grafia da língua escrita.

A psicogenética construtivista busca no linguista Chomsky³⁷ (FERREIRO, 2001) o conceito de aquisição da linguagem racionalista de ênfase inatista. Ele afirma que a criança tem um dispositivo inato de aquisição da linguagem, ativado e funcional a partir de sentenças, gerando como resultado a gramática da língua à qual o sujeito está exposto. Portanto, pode-se afirmar que a linguagem conceitualmente proposta pela psicogenética tem como base a linguagem estruturalista de fundamento psicolinguístico.

A psicogenética e seu conceito de aquisição da linguagem declaram o sujeito como o fazedor do processo cognitivo – e objeto da alfabetização como resultado. Positivando uma circunvizinhança da linguagem como representação da escrita. Então, essa psicogenética a pergunta: “o que a escrita representa?” (FERREIRO, 1988, p. 13). Os pesquisadores desse domínio afirmam que a escrita é um sistema de representação, que acontece na relação entre o processo mental e seu significante. Esse sistema de representação é formado na mente que classifica e organiza o mundo significativamente. A linguagem são as palavras e as coisas, e elas consistem em signos organizados conforme as várias relações, e os signos escritos transmitem significados, eles existem na natureza e são resultados de convenções.

³⁷ Linguista, filósofo, professor. Seu nome está associado à criação da gramática gerativa transformacional, abordagem que revolucionou os estudos no domínio da linguística teórica (FERREIRO, 2001).

Diante das três críticas já demarcadas pela filosofia da diferença, esse aparato alfabetizador não para de remeter a linguagem ao mundo da representação, submetendo, também, as metodologias da pedagogia da alfabetização na atuação da psicogenética cognitiva.

Ela, a psicogenética cognitiva, define o ato da cognição como um ato que é determinado por outra cognição, à medida que todo o pensamento determina e implica a representação de alguma coisa por outra coisa.

As pedagogias da alfabetização com os estudos psicogenéticos e linguísticos aprisionam a linguagem escrita quando classificam as escritas das crianças produzidas no processo de alfabetização em categorias universais, tais como os níveis³⁸ e os estágios³⁹ de representação da escrita.

É próprio da linguagem como representação da escrita a racionalidade cognitiva ou *logos* da cognição (COLLI, 1969/1988) relacionar o pensar com o ato da cognição, que é determinado por outra cognição. Esse enquadramento conceitual se dá na medida em que a linguagem como representação escrita, ao locar a linguagem na consciência do sujeito, destina o pensamento ao representado, que viabiliza a escrita e a leitura pelas categorias universais das psicogenéticas cognitivas: níveis e estágios de representação. Em paralelo a esse movimento, o signo é denotado como representante do objeto escrito. No sistema da representação escrita, o signo só pode representar o objeto e referir-se ao objeto. A ideia de representar o objeto movimenta-se entre aquilo que se representa e a relação de representar.

Mas para o pensamento da filosofia da diferença, a heterogeneidade do regime de signo possibilita que o signo seja muitas coisas, pode ser uma coisa singular existente e conhecida e/ou que se acredita ter existido e/ou que se espera existir. Pode ser uma coleção das coisas e/ou qualidade e/ou relação e/ou fato que se conhece, que se acredita existir e que espera existir (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a).

³⁸ O livro *Psicogênese da língua escrita*, no Capítulo 6, apresenta o teste clínico que é classificado em cinco níveis de representação da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

³⁹ O artigo *O desenvolvimento da escrita na criança*, do autor Luria (1988), interpreta as funções psicológicas das escritas das crianças e elas são classificadas em três (3) estágios.

O pensamento da diferença, ao contestar o sistema de signo linguístico do significante e a linguagem como representação da escrita na pedagogia da alfabetização de ênfase psicogenética, cutuca a principal notação sobre o sujeito da representação que determina o objeto como essência. Assim, acredita que o elemento do saber se efetua pela correlação do objeto pensado e a cognição, por um sujeito que pensa. A cutucada se constitui na direção de que o aprendizado da língua escrita em alfabetização libera as amarras da representação e não se efetua em correlação entre objeto pensado e cognição.

Diante das críticas do aprisionamento da representação, outro posicionamento acontece. O aprendizado da alfabetização torna-se composição de pontos singulares da própria língua afectada por outra figura, de outro elemento linguístico misto, operacionalizando como drama dos signos linguísticos, que desmembra e penetra o mundo de expressões absurdas e não sentidas⁴⁰, desconhecidas e inauditas para o sistema escolar.

Entre as críticas da escrita aprisionada na representação e nas metodologias das pedagogias alfabetizadoras, a tese ainda “quer⁴¹” (NIETZSCHE, 1881/2004, p. 95) transvazar o descentramento do circuito majoritário da linguagem como representação da escrita e trazê-la para funcionar como rabeira de fogo de uma linguagem que vacila. Para isso, ela vai se implicar nos fazeres da micropolítica do Observatório da Educação no Projeto Escrileituras.

⁴⁰ O não sentido não é falso e nem verdadeiro. O sentido pode ser exprimido de uma proposição e/ou designado de outra proposição (DELEUZE, 1969/2006a).

⁴¹ Querer, aqui, no sentido nietzschiano. Querer tem a ver com a vontade de potência, com a força que afirma a vida, como esta pergunta e esta resposta de Nietzsche (1881/2004, p. 95): “O que é querer? – Rimos daquele que saiu de seu aposento no minuto em que o sol deixa, e diz: ‘Eu quero que o sol se ponha’; e daquele que não pode parar uma roda e diz: ‘Eu quero que ela rode’; e daquele que no ringue de luta é derrubado, e diz: ‘Estou aqui deitado, mas eu quero estar aqui deitado!’ No entanto, apesar de toda a risada, agimos de maneira diferente de algum desses três, quando usamos a expressão ‘eu quero?’”.

2. 3. SIGNOSVACILAM

O poder do cientificismo da língua é certificado na alfabetização por meio dos seus métodos. Existe um ensino da escrita e da leitura que reduz a experiência da linguagem como parte da palavra de ordem para a submissão. A macropolítica alfabetizadora psicogenética, também, aprisiona a linguagem como representação escrita, funcionando com exclusividade no regime de signo linguístico e psicolinguístico.

Esse tipo de função-linguagem maquinada pelos métodos de alfabetização é certificado pela linguística estruturalista. Aqui, o posicionamento de máquina tem “o sentido de produzir conexões e desarticulações, continuidades e rupturas, fluxos e cortes” (CORAZZA, 2006/2). Assim, essa maquinaria linguística alfabetizadora substancializa o sujeito, destina a consciência, a interpretação e a produção de sentido para o significante e o significado.

A prática de linguagem centrada na consciência do sujeito cognitivo, o Eu, da primeira pessoa do singular; encerra a experiência da língua escrita vinculada ao regime de signo linguístico do significante, que designa o poder da obediência do pensamento diante da palavra de ordem.

O regime de signo linguístico de ênfase no significante faz parte dos estudos da semiótica arbórea ou estruturalista, que transcende a experiência da língua na acomodada ideia de que a representação é re-apresentação da realidade. Sendo que, em alfabetização, a realidade da experiência da linguagem escrita e lida é centrada nas formas linguísticas do sistema alfabético. Esse tipo de experiência de linguagem faz da língua uma abstração, porque na escola se escreve e se lê: fonemas, grafemas, letras, sílabas, frases, pontos, vírgulas e palavras. Há um tipo de mecânica escolar voltada para submeter e adestrar o pensamento, ou seja, aprisionar o pensamento nessas experimentações de linguagem escrita e leitura.

Nesse sentido, necessita-se arejar o significante da dependência da metafísica da presença (DERRIDA, 1971/2000), metafísica que trata a linguagem pela ilusão de ver o signo como uma presença, isto é, de ver no signo a presença da coisa ou do conceito.

Esse é um tipo de pensamento causal metafísico que toma a representação como marca da matéria-forma. Assim, o significado é sempre processo da ordem mental e o significante, seu produto.

Dando continuidade nessa questão sobre linguagem e língua, segue-se com a política da diferença e da filosofia de signo de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a), que retiram a linguagem do circuito fechado da linguística do regime de signo do significante. Eles abrem-na para um sistema de língua e de regimes de signos heterogêneos, que tornam o ato de escrever efeito de sentidos que se produzem na superfície, na instabilidade das políticas de existências, porque “escreve-se sempre para dar vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada na representação. Para isso, é preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo” (DELEUZE, 1990/1992, p. 176). Esse posicionamento político-filosófico, tensiona o referente da significação, produzindo um efeito de vacilo, o próprio desequilíbrio na representação, isto é, aciona-se o colapso do sistema de significação da relação entre o significante e o significado, adotado pelo campo da alfabetização psicogenética cognitiva.

Se a linguagem é sistema em desequilíbrio, como apontam os estudos da diferença que desequilibra o significado da linguagem como representação da escrita, daquilo que é supostamente representado. Para esse tipo de sistema em desequilíbrio, o escrito nunca vai estar plenamente presente no significado. O significado não é uma entidade mental independente da expressão. O significado – ideia – não está totalmente presente no significante – marca, traço, inscrição –, por isso, o processo de significação não é uma relação de correspondência entre significante e significado, ele é sempre uma operação de diferenciação.

O desequilíbrio da linguagem libera o signo do sentido da representação, esvaziando seu significado. Libera-se o signo da representação quando não dá a ele um sentido pré-estabelecido ou quando não se determina que o sentido dele seja produto de uma essência.

O pensamento da diferença avisa que os signos vacilam uma vez que os signos

são efeitos de verdade e funcionam por fuga, proliferando-se numa superfície de encontros. O regime de signo linguístico vacila diante das afecções sensíveis com os incontroláveis signos não significados, perdendo a conexão entre os signos e seus referentes. O movimento de vacilo é percebido na cena que foi registrada no último encontro do *atelier*, em novembro de 2011, na escola Rincão. A imagem silenciosa foi capturada na sala de aula quando uma das crianças desta pesquisa estava diante do signo-folha A4 e do signo-alfabeto. O particular da cena se passa quando a professora entrega a folha e “ensigna” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 11) o que deve ser escrito. A criança, diante da folha, senta-se à mesa com o lápis. Ela pega a folha, olha e começa fazer dobras, logo a folha fica muito amassada. Então, ela decide desamassá-la. Passa as mãos na folha muitas vezes, tenta alisá-la fazendo pressão sobre a sua superfície. Após esses abalos na folha, ela começa passar o dedo entre as marcas que ficaram na folha, passou a verbalizar uma finita possibilidade de letras que ela extraiu do espaço entre as ranhuras invisíveis do espaço folha A4 e signo-alfabeto. A extração de leitura das ranhuras invisíveis é um tipo de escrita que libera os signos de seu referente convencional do que é leitura.

Essa escrita é um tipo de força em alfabetização que coexiste entre as linhas das pedagogias da alfabetização e as linhas de expressão de leitura de uma criança não alfabetizada. A escrita encontra uma silenciosa expressão que ocorre entre os códigos dos regimes de signos escolares e os mistos regimes de signos que estão em meio à vida e que desequilibram o sistema alfabetizador. Afirma-se a vida fazendo incessantes extrações de sentidos imanentes de signos, matérias e marcas.

Contudo, além de mostrar o sistema fechado do funcionamento da linguagem como representação no território da alfabetização, e apresentar brevemente como os signos vacilam, segue o efeito disto nos microtensos da perambulação da tese, que são:

- a. mostrar o funcionamento da linguagem representacional e como esta é acomodada nas didáticas das pedagogias da alfabetização no Brasil;

- b.** demarcar os estudos dos regimes de signos linguísticos;
- c.** destituir o movimento da transcendência do significante no território das práticas alfabetizadoras;
- d.** operacionalizar o método de dramatização do *logos* alfabetizador na efetuação de um tipo de expressão que ocorre no processo de alfabetização das crianças participantes dos *ateliers*;
- e.** apresentar o funcionamento do Observatório da Educação UFRGS/FACED e suas forças;
- f.** descrever a relevância dos elementos da arte literária do procedimento signo-Kafka nos *ateliers* de alfabetização;
- g.** elaborar o movimento da semiótica rizomática que se expressa em imanência;
- h.** mostrar a pertinência da liberação da noção de substância spinoziana para o campo da imanência;
- i.** explicitar o jogo de afecção spinoziano e seus efeitos na operacionalização dos *ateliers* de alfabetização;
- j.** construir um tipo de drama da expressão errante de escrituras experimentadas pelas crianças nos *ateliers* de alfabetização.

Eis que a investigação mostra as forças do aprisionamento da palavra de ordem e da função-linguagem como representação da escrita no sistema escolar alfabetizador. E sua emergência vai em direção à expressão (não da representação) de escrituras das crianças nos *ateliers* de alfabetização, junto ao Observatório da Educação UFRGS/FACED: Projeto Escrituras. Ela faz abertura da linguagem em meio à vida e da linguística registrada numa pragmática semiótica que leva o entendimento da expressão para o plano da imanência.

Ao indicar essa emergência, os microtensores funcionam como dobras do singular problema do enigma de um drama. O drama ganha sentido quando mostra o “transrelacional, isto é, a miríade de ressonâncias entre campos problemáticos” (ORLANDI, 1996, p. 121) que envolve esse tema. As ressonâncias dos rastros deixados aqui são feitura de intervalos da dramatização do *logos* alfabetizador que se encontram neste texto.



3. Micrométodo: dramatização do *logos* alfabetizador

Para traçar o plano micropolítico com o “método de dramatização” (DELEUZE, 1962/1976; /1967/2006c) do *logos*, foi necessária a utilização do “manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese” (CORAZZA, 2006, p. 355). Esse documento e suas prescrições foram decisivos para o encaminhamento metodológico desta tese, pois a orientação número quatro deste manual diz: “Caso se esteja trabalhando, metodologicamente, com conceitos de autor/autores, [...] deve-se aproveitar o que os autores inventaram para inventar também, para ousar” (CORAZZA, 2006, p. 364). A instrução número quatro desse manual foi seguida.

O presente texto partiu do método já vivido, das orientações já registradas no mapa dos pensadores da diferença; passa a imitá-los com ousadia, tornando-se um método que faz imitação da diferença, porque é “sempre o imitador quem cria seu modelo e o atrai” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995, p. 23). Para o pensamento da diferença, se há atração na ideia decalcada, há certa inventividade no procedimento metodológico.

A pesquisa, quando parte da micropolítica, pode tornar-se um sistema aberto que afirma os elementos diferenciais e geradores de uma crítica de recorte genealógico

das forças (DELEUZE, 1962/1976). Na investigação, o método de dramatização aciona uma crítica que fissa o *logos* alfabetizador, fazendo enfrentamento acadêmico à vontade de verdade da linguagem como representação adotada pelas pedagogias da alfabetização.

Ao questionar as vontades de verdades, a pesquisa cria espaço ao exercício de afecção do espírito experimentador exploratório; um espírito que, por vezes, ainda se põe sensível em meio à vida; “espírito mais próximo de Paul Valéry” (GONÇALVES, 1999, p. 211). Um espírito nada transcendente, mas imanente. Um espirituoso experimentador capaz de dramatizar o *logos* do seu próprio drama de pesquisa científica, do currículo alfabetizador, dos diários de pesquisa, das esrileituras dos *ateliers* do OBEDUC/UFRGS/FACED.

O questionamento espirituoso exploratório faz deslocar a crença do *penso, logo, existo* para o jogo do *penso em meio à vida*. Ou seja, esse espírito cria mais sintomas sobre o que se vive do que coisas que se sabe. Mas foi preciso lançar o micrométodo de dramatização para apreender os inventivos movimentos de esrileituras junto aos *ateliers*.

3. I. MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO

O plano metodológico da diferença, priorizado pelo filósofo Deleuze (1969/2006a), captura a ideia sensível da imagem heterogênea (CORAZZA, 2012/2; DELEUZE, 1969/2006a) do pensamento quando afirma que, na filosofia, “Nietzsche propõe uma nova imagem do pensamento” (DELEUZE, 1962/1976, p. 88). E ele retira filosoficamente um tipo de imagem heterogênea do pensamento de alguns autores de seu afecto, tais como Proust, na literatura; Godard, no cinema; Bacon, na pintura, e Carmelo Bene, no teatro. Como ele faz isso? Ele retira os espaços microvetoriais, isto é, a grandeza da direção, do sentido e da intensidade do pensamento dos autores, que estão fora da matriz platônica; ele engendra a gênese espaço-temporal do próprio

pensar do pensamento dos autores. Usa a filosofia para criar conceitos (DELEUZE, 1990/1992) e inventa procedimentos para fazer funcionar sua produção filosófica. Esse tipo de feitura metodológica se constitui numa névoa que povoa o drama.

O micrométodo é afectado pela imagem heterogênea desse particular movimento deleuziano que impulsiona a pesquisa a se tornar um “pensamento que afirme a vida” (DELEUZE, 1962/1976, p. 83) e a problemática da tese a “inventar novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 1962/1976, p. 83) no território da alfabetização.

Ao inventarmos névoas de possibilidades de vida, nos juntamos ao incomparável de cada um, não no outro universal da semelhança. Apreende-se uma metodologia para esse tipo de trabalho que prioriza pensar a heterogeneidade da linguagem escrita no território alfabetização.

Esta pesquisa atua numa micropesquisa. Sua micropesquisa é parte dos enigmas dos signos, porque “são os signos que dão problema” (DELEUZE, 1969/2006a, p. 236). Problema que é capturado pela sensação que remete às ideias. Proliferação de ideia-sensação na superfície da emergência de pensar, destacando que pensar “é uma n^a... potência do pensamento” (DELEUZE, 1962/1976, p. 89). A ideia-sensação do problema da pesquisa se aliança com o caos e atira violentos fragmentos dele na montagem do plano de composição com a expressão imanente. E é com a qualidade dessa força violenta que a sensação se atualiza junto à caoide, que cria um mal estar diante das pedagogias da alfabetização e de ideias feitas, bom senso, senso-comum, passividade, doxa, opinião.

Logo, a pesquisa captura o fluxo das “caoides⁴²” (DELEUZE e GUATTARI, 1991/2005, p. 267) no mundo do “simulacro” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1996,

⁴² “Chamam-se de caoides as realidades produzidas em planos que recortam o caos” (DELEUZE e GUATTARI, 1991/2005, p. 267). O caos é uma velocidade infinita que faz com que percamos ideias incessantemente; para nos proteger do caos temporariamente e para atualizar o caos é necessário transformar a variedade caótica em variedade de caoides da arte, da ciência e da filosofia.

p. 16); que não só dispara a percepção, mas também apreende enquadramentos⁴³ para a constituição de um plano que apreende a expressão de escrituras em alfabetização. A constituição do plano é exequível no método de dramatização do *logos*⁴⁴. Método cujo plano funciona como operação que sustenta a experimentação do pensamento, engendrado pelo filósofo Deleuze e disparado na dobra dos estudos do filósofo Nietzsche (CORAZZA, 2012/2).

3. 2. FISSURA NO LOGOS

O método de dramatização do *logos* não está presente nos manuais de como fazer pesquisa. Esse método exige que “olhem para as visibilidades da época e desfoquemos os olhos das coisas vistas” (CORAZZA, 2007, p. 105). Talvez, se desfocarmos dos grandes manuais de pesquisa, possamos ver “entremultiplicidades” (TADEU, CORAZZA e ZORDAN, 2004, p. 60) nas pesquisas em educação. As pesquisas em educação infundidas com as ideias deleuzianas da diferença podem ser encontradas como pesquisa “pluralista [...], inventiva [...], microfísica [...], rizomática [...], perspectivista [...], noológica [...], do devir [...], da singularidade [...], dos encontros [...], do impessoal [...], do acontecimento [...], da desterritorialização absoluta” (TADEU, CORAZZA e ZORDAN, 2004, p. 15; p. 39; p. 44; p. 48 e 49; p. 52; p. 57 e 58; p. 67 e 68).

A metodologia na diferença incita saberes menores de uma determinada força, é uma espécie de “função de vidência” (DELEUZE, 1983/1985, p. 95). O saber de função de vidência possibilita a vida seguinte, inventada num método de dramatização.

⁴³ A ideia de enquadrar é utilizada no sentido da atuação dos diretores do cinema quando enquadram a cena para apreender sua sensação; também é a ação de selecionar determinada porção do cenário para figurar na tela. O enquadramento pode ser fixo e móvel, mesmo assim, todo enquadramento é movimento, seja ele *travelling* (sensação de velocidade), *dolly* (sensação de velocidade vertical), aproximação e afastamento. Então, todo plano necessariamente faz captura de um tipo de enquadramento. Alguns dos tipos de plano de enquadramento de cenas podem ser de paisagem, *close-up*, conceito e detalhe.

⁴⁴ *Logos* é empregado no sentido de razão do homem (COLLI, 1969/1988).

Existe um efeito de visão vidência nos fios das linhas desse método que apreende as expressões de escrituras vividas nos *ateliers* de alfabetização junto à escola.

Então, a função de vidência é parte da crítica genealógica das forças nietzschianas (DELEUZE, 1962/1976) e provoca os “espaços-temporais” (DELEUZE, 1967/2006c, p. 129) acomodados nas pedagogias da alfabetização, questionando o funcionamento da linguagem quando reduzida a representação. Essa vontade de verdade é provocada pelo questionamento: “Mas o que querem os procuradores da verdade?” (CORAZZA, 2010/1). E continuemos com as inquietantes provocações:

1. Quem quer...? (Quem é aquele que quer...? O que quer aquele que diz...? Quais são as forças que dominam aquele que quer isso? Qual a vontade que possui aquele que quer isso? Quem, então, se exprime e, ao mesmo tempo, se oculta naquele que quer isso? Qual o seu tipo, isto é: a vontade, a força, o lugar e a ocasião em que ele quer...? Quem ou de qual ponto de vista quer isso? Então, esta vontade de poder (este “quem”?) supõe o quê? Logo, qual a imagem do pensamento pressuposta por esse tipo – que não é um indivíduo, mas aquele que quer a vontade de...? O que quer aquele (tipo) que diz, pensa, sente ou experimenta isso? (Indicar o elemento dominante em cada série.) Aquele que não poderia dizer pensar sentir ou experimentar isso, se não tivesse tal vontade, tais forças, tal maneira de ser? 2. Quando quer...? (Em que condições? Em que caso(s)?). 3. Onde quer...? (Lugares? Circunstâncias? Pontos de vista?). 4. Como quer...? (Por quais operações? Por quais configurações de forças?). 5. Quanto quer...? (Intensidade das forças que querem isso? Extensão da vontade que quer isso?) (CORAZZA, 2010, p.12).

Já inflados pela inquietude das questões acima, tomemos o território da escrita e da leitura da alfabetização para fazer inquietações que fissurem o *logos* da linguagem como representação da escrita. Questões como: O que quer a vontade de verdade da representação? Quem quer a linguagem como representação? Porque querê-la? Para quê tê-la? Que pretendem elas no campo da alfabetização? Como elas existem nas pedagogias da alfabetização? Como se tornaram vontade de verdade?

Partindo de perguntas que fissuram o *logos* alfabetizador, agitam-se as formas, as vontades de verdade da linguagem na alfabetização. A crítica das forças faz fissura e expõe a ordem da razão/*ratiol logos* na superfície; essa ordem da razão ao ser colocada na superfície exige que a matéria da linguagem da escrita na alfabetização seja desviada das

matérias ou ideias já subjetivadas pelas “metanarrativas⁴⁵” (SILVA, 1994) produzidas pelas pedagogias alfabetizadoras.

A crítica genealógica das forças faz fissura nas clássicas metanarrativas sobre leitura e escrita na alfabetização. A fissura produz um estranhamento e, num primeiro contato, “tudo que é estranho e problemático na vida é banido pela moral” (DELEUZE, 1965/1994, p. 45). No fundo, a crítica genealógica das forças, quando faz fissura, cerca a “origem da moral” (NIETZSCHE, 1887/1998, p. 11), ou seja, ela questiona o valor da vontade de verdade constituída do que se tornou verdadeiro em relação à linguagem escrita no processo de alfabetização das crianças.

De sobremodo, a fissura rumina⁴⁶ (NIETZSCHE, 1887/1998), mesmo que silenciosamente, uma crítica do poder da linguagem da representação quando operada majoritariamente na semiótica linguística no território das pedagogias da alfabetização e mostra o funcionamento do *logos* alfabetizador.

É evidente que essa crítica faz fissura enquanto “avalia a origem das forças” (DELEUZE, 1962/1976, p. 62) sedimentada no território da alfabetização. A crítica produz efeito de fissura. Ela fissura o que? Algumas das formas que ordenam o conteúdo e dão condição para o conteúdo transformar-se em uma frágil linha da problemática da pesquisa, que não para de perguntar: Que tipo de expressão de escrituras é produzida pelas crianças que participam dos *ateliers* de alfabetização do

⁴⁵ O campo dos estudos pós-estruturalistas redefine a natureza da linguagem. A linguagem é um constante fluxo, ela vacila; por isso ela nunca seria capturada de forma definidora e universal no seu significado. Com isso, pode-se questionar a soberania do sujeito da linguagem, a soberania da consciência do sujeito produzido pela linguagem. Assim, o pensamento pós-estruturalista pode questionar a produção discursiva do sujeito da linguagem que faz a representação de ideias. O perigo é que este sujeito da linguagem fica tão soberano e centralizado que passa a produzir discursos com força de vontade de verdade. Então, os pensadores denominados como pós-estruturalistas passam a questionar e subverter as verdades mais verdadeiras e queridas produzidas pelo sujeito da linguagem e denominar o movimento de descentramento do sujeito da linguagem como virada linguística. A virada linguística desconfia de todas as produções de saberes-poderes; questiona a proliferação de identidade e suas formas de governar a subjetividade; enfrenta o binarismo dialético e a genealogia da moral cristã e científica. Assim, as metanarrativas, as grandes falas são as ideias de força de verdade. Elas se tornam edifícios teóricos e são dogmas legitimados pelas áreas científicas. São verdades inquestionáveis (SILVA, 1994).

⁴⁶ “É certo que, ao praticar esse modo de leitura como arte faz-se necessário algo que precisamente em nossos dias está bem esquecido – e que exigirá tempo, até minhas obras serem ‘legíveis’ –, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um ‘homem moderno’: o ruminar...” (NIETZSCHE, 1887/1998, p. 15). Excerto retirado da parte final do prólogo do livro *Genealogia da moral*, escrito em 1887, pelo filósofo Nietzsche.

Projeto Escriteiras?

Esse problema “procura as forças que produzem sintomas” (DELEUZE, 1962/1976, p. 62) e suas questões são “graças a um método sintomatologista” (DELEUZE, 1985/2005, p. 17), capturados na linguagem da semiótica rizomática do jogo da afecção. Certamente que diante desse cruzamento há uma dinâmica que ruma por material-forças dos saberes e poderes que vibram e variam em diferentes níveis e velocidades no decorrer da experimentação nos *ateliers*. A mecânica desse dinamismo se apoia nos elementos do material-forças escriteiras, pelas vias da expressão imanente que acaba por particularizar as questões que não são evidenciadas nos manuais dos grandes debates acadêmicos sobre alfabetização.

Com os questionamentos no rastro da crítica genealógica se “estabelece o drama desses *logos*” (DELEUZE, 1967/2006c, p. 145) alfabetizadores que pensa-ação-escrita em meio à escrita. O drama do *logos* agita-se, ganha movimentos de extensão na expressão. Esse drama, que sempre é um *logos*, produz o excesso de ideias, que talvez sobeje à própria razão na direção da curvatura infinita que responde por uma metodologia forasteira.

3.3. VONTADE DO DRAMA: EXPERIMENTAL-EXPLORATÓRIO

O método de dramatização é produzido nos escritos de Deleuze “dos anos 60 [...], especialmente, nos livros *Nietzsche e a filosofia*, *Diferença e repetição* e na conferência proferida na *Société Française de Philosophie*, em 28 de janeiro de 1967” (CORAZZA, 2012, p. 7). Essas produções tomam o drama como resistência ao excesso de racionalidade, de vontade de verdade; então, a ideia de que “um *logos* é substituído por um ‘drama’” (DELEUZE, 1967/2006c, p. 145) torna esse método uma máquina que dispara projéteis na direção da metafísica e da representação do representado, ou seja, dispara projéteis no excesso de racionalidade acomodado no território da alfabetização.

O método de dramatização é a experimentação do exercício de pensar a “pesquisa de novos meios de expressão filosófica que foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir” (DELEUZE, 1969/2006a, p. 18). Ao perseguir essa procura de pesquisa, encontra-se na linha de pesquisa Filosofias da diferença e Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a experimentação “experimental-exploratória” (CORAZZA, 2010/1, 2010) que compõe esse método.

A dimensão experimental-exploratória, como parte do método, pode dramatizar o *logos* na cena da representação, do senso-comum, do clichê e da generalização do pensamento em metanarrativas. A dimensão exploratória pensa “no espaço cênico, no vazio desse espaço, na maneira como ele é preenchido, determinado por signos e máscaras” (DELEUZE, 1969/2006a, p. 31). O drama, nesse sentido, é vigilante às apreensões e extrações de singularidades das ideias, portanto, “uma ideia se dramatiza em vários níveis, mas dramatizações de ordens diferentes também ecoam e atravessam os níveis” (DELEUZE, 1969/2006a, p. 309).

O drama se afirma nietzschianamente: “se tiramos do termo ‘drama’ todo o *pathos* dialético e cristão que compromete seu sentido, é o método de dramatização” (DELEUZE, 1962/1976, p. 64) que procede. Desloca-se a ideia desse drama filosófico e se coloca em destaque um modo dramático na pedagogia curricular, porque “debaixo de todo currículo há um drama” (CORAZZA, 2010). Drama do currículo alfabetizador da leitura e da escrita como linguagem representacional.

O drama trama as forças. A trama envolve a vontade de potência dos signos-Kafka para pensar uma escritura. A força, do procedimento dos signos-Kafka nos *ateliers*, é uma ação não causal. O drama do *logos* ou “logodrama” (DELEUZE e GUATTARI, 1991/2005, p. 89) dispara o jogo da afecção que passa pela expressão-experimental nos *ateliers*.

A força do jogo da afecção também aciona os dinamismos cinéticos e os movimentos mecânicos do material-forças da língua escrita. Ela produz o efeito de descrever dinamismos e movimentos. Talvez, por isso, Godard diz que “descrever é

observar mutações” (DELEUZE, 1985/2005, p. 30). A função do drama, na sua ação experimental-exploratória, é descrever apreensões de expressão de escrituras das crianças nos *ateliers*. Mesmo sabendo que a descrição e a mostragem da experimentação experimental-exploratória ainda é marginal em relação às pesquisas em educação, ao currículo e à pedagogia da alfabetização; a tese acontece por dentro destes movimentos.

Ao se descrever as experimentações experimental-exploratórias, dramatizamos o *logos* inspirado nas ideias kafkianas que nos colocam a ouvir o silêncio das sereias; fazem da Josefina uma cantora que não canta, mas assobia; fazem o personagem dormir diante do portal da lei; arquitetam uma máquina de rastelo que imprime na carne o nome próprio do culpado; transformam Gregor em um sintoma-barata e transformam o jejuador num artista da fome, pois ele não encontra alimento para sua ética.

Com a descrição dramatizada é possível não reduzir a alfabetização, a leitura e a escrita somente ao campo da linguagem representacional e torná-las força em detrimento da forma, ou seja, reconhecer que se faz expressão das escrituras durante o processo de alfabetização. Nesse encontro com o material-forças, o drama do *logos* aciona o investimento inventivo de apreender as singularidades da expressão errante.

A “singularidade é um conceito existencial” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 68) e faz da expressão errante uma existência “micropolítica” (GUATTARI e ROLNIK, 1986). Essa existência micropolítica em alfabetização encontra-se na pragmática de uma semiótica dramática em rizoma que abre “[...] as noções de ‘ponto-signo’ e de ‘signo-mancha’ [que] se liberam da hipótese do significante⁴⁷” (DELEUZE, 1972, p. XI).

O pensamento “micropolítico” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1996) “transversalizado” (GUATTARI, 1972) com a semiótica dramática em rizoma não corresponde ao tamanho grande/pequeno que carrega os significados destes sufixos: micro e macro. O macro atua na dobra da política, do social, da institucionalização e do Governo. O pensamento micropolítico dilata a origem do significado macro e

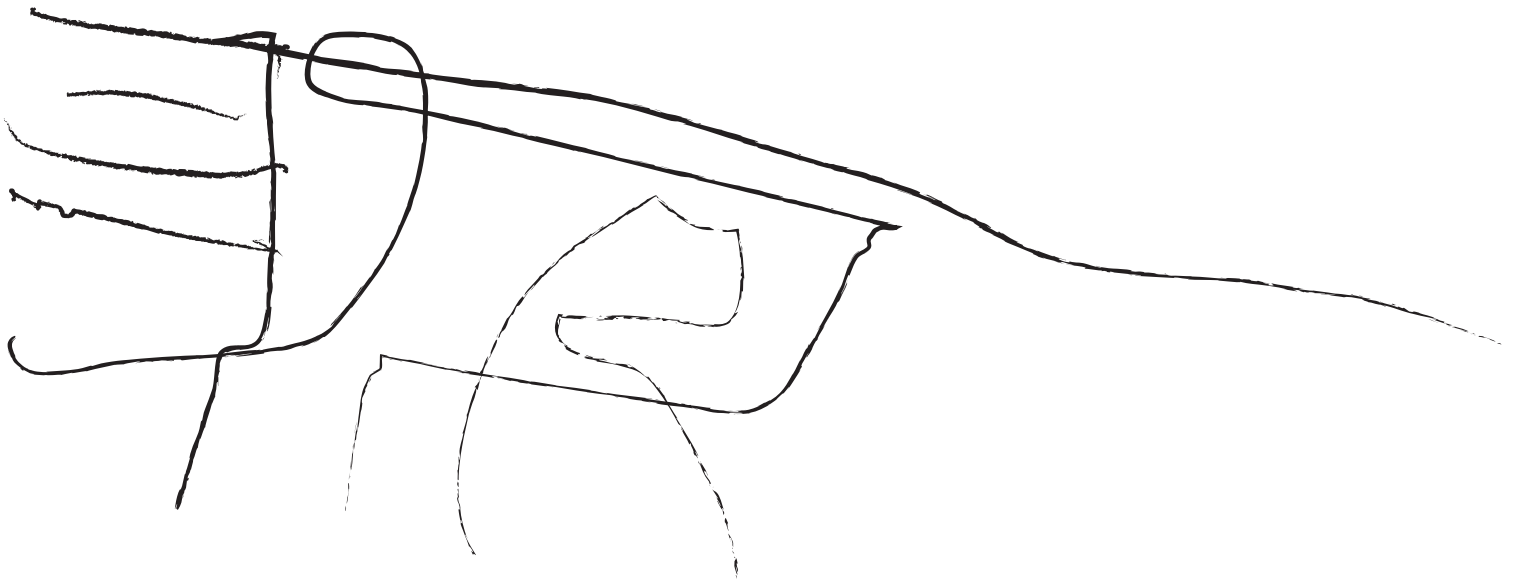
⁴⁷ Tradução livre: «...*Les notions de «point-signe» et, de «signe-tache» et se libèrent de l'hypothèque du signifiant*».

desloca-o para a conexão geográfica. O micro é como um rizoma, não tem centro nem unidade, são periferias imprevisíveis e incontroláveis; ele escapa constantemente ao dramatizar um possível singular plano de ação para as escrituras.

Então, ao dramatizar o *logos* alfabetizador, acionam-se outros elementos diferenciais para esse sistema micropolítico de pesquisa. Os “elementos diferenciais geradores” (DELEUZE, 1969/2006e, p. 191) estão distribuídos no material-forças, que nos *ateliers* estão nas escrituras. E eles, os elementos diferenciais, contêm as condições de possibilidades vividas pela experimentação experimental-exploratória, que mostra o drama da expressão errante das escrituras que as crianças produzem no processo de alfabetização.

Entretanto, ao multicentrar a temática da alfabetização como sintoma experimental-exploratório, entra-se no território das qualidades do jogo da afecção, que toma a matéria alfabetizadora como força, ou seja, material-forças que se produz nos *ateliers* como língua-força, Kafka-força, grafismo-força, signos-força, traço-força, lápis-força, linha-força, alfabeto-força, fonética-força, letra-força, ponto-força, cor-força, palavra-força, frase-força. Com algumas dessas qualidades de força, afirma-se a alfabetização pelas vias da escrita; vive-se a linguagem que se torna rizomática e singulariza a potência dos encontros que envolvem os fluxos de um tipo de drama da alfabetização.

O “micrométodo de pesquisa” (MATOS, 2012a, p. 113) desta tese pode dramatizar o *logos* e esgarçar a matéria da investigação, porque é parte de um procedimento operacionalizado por dois movimentos com funções distintas: a crítica de cunho genealógico das forças, que possibilita a fissura no *logos* alfabetizador, e a experimentação-exploratória, que dispara a expressão de escrituras.



4. Do observatório da educação aos *ateliers* de alfabetização

O Observatório de Educação é parte da política nacional brasileira de formação de professores. Sendo assim, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, investe no Projeto Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida que atua com pesquisa, extensão e ensino.

Logo, o Observatório da Educação UFRGS, com o Projeto Escriteiras, assume uma micropolítica metodológica de fazer experimentações em *ateliers*. Nesta tese, *ateliers* são desenvolvidos na escola pública, numa turma de primeiro ano do ensino fundamental, junto com crianças que estão em processo de alfabetização.

Especificamente, os *ateliers* foram planejados a partir da arte literária do autor Kafka; foram extraídos alguns elementos da sua arte menor para a “criação de procedimento didático” (MATOS, 2012, p. 84). O conceito de procedimento é deslocado do pensamento filosófico deleuziano e com ele foi possível a montagem do

procedimento signos-Kafka, que foi experimentado com as crianças durante o processo de alfabetização.

4. I. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL BRASILEIRA

No Brasil, temos o Programa de Observatório da Educação, que investe na capacitação de professores e na disseminação de conhecimentos dos eixos temáticos da educação básica, superior, profissional e tecnológica, continuada, especial, de jovens e adultos, do campo, quilombola⁴⁸, integral e a distância. O financiamento e as despesas orçamentárias para esse espaço de pesquisa são determinados pelo Ministério da Educação, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ainda no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴⁹, o Ministério da

⁴⁸ A constituição Federal de 1988, artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, designa um novo significado aos quilombos e aos quilombolas: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”. O termo quilombo fica, assim, atrelado ao conceito histórico de grupos formados por escravos fugidos, passando a designar a situação dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil e fazendo referência a terras que resultaram da compra por negros libertos; da posse pacífica por ex-escravos de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravos organizados em quilombos.

⁴⁹ Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, o primeiro no período de 2003 a 2006, encerrando o segundo mandato em 2010. Nesse período, os ministros da educação no Brasil foram três: Cristovam Buarque (2003); Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2007), sendo que este último continuou à frente do MEC durante todo o segundo mandato do presidente Lula. Foi em 2006, com Haddad no ministério, que o decreto sobre os Observatórios da Educação foi implantado (SILVA, 2012).

Educação normatiza pelo Decreto Nº 5.803, de 08 de junho de 2006⁵⁰, as diretrizes para o funcionamento e a implantação do Observatório da Educação. A política nacional que o Ministério da Educação determina para o Observatório da Educação é vinculada aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*⁵¹, com o objetivo de fomentar, ampliar e criar estudos e pesquisas em educação nos diferentes campos do conhecimento, de maneira a contribuir para a ampliação e consolidação do pensamento crítico de qualidade para a educação básica; visando fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional e incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica.

No mesmo ano em que foi assinado o Decreto, a CAPES, em parceria com o INEP, lançou o primeiro edital do Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Em julho de 2008, o segundo edital desse programa aprovou 60 projetos que agem nas temáticas prioritárias: avaliação institucional e da aprendizagem; indicadores de qualidade de ensino-aprendizagem, do trabalho docente e da carreira docente; indicadores de desempenho dos sistemas de ensino; educação e desenvolvimento; financiamento da educação; mercado de trabalho e educação; demografia e educação; análise do fluxo escolar; educação e inclusão social; abordagens multidisciplinares; ciências humanas, ciências da natureza e linguagens.

No ano de 2010, o Edital nº 038/2010/CAPES/INEP, do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), voltou-se especificamente para estudos e

⁵⁰ Fragmento do Decreto Nº 5.803: “Art. 1º Fica instituído o Observatório da Educação, projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Art. 2º O Observatório da Educação tem como finalidade fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico, conforme as seguintes diretrizes: I - contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação. Art. 3º O Observatório da Educação compõe-se de núcleos de professores e pesquisadores, preferencialmente multidisciplinares, de instituições de educação superior, públicas e privadas, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* que desenvolvam linhas de pesquisa voltadas à educação”.

⁵¹ Referem-se aos níveis de mestrado e doutorado.

pesquisas⁵² sobre os processos de alfabetização e de domínio da língua portuguesa e da matemática, não excluindo, no entanto, as outras temáticas de investigação. A estrutura desse edital determinou que as propostas dos projetos para o Observatório da Educação (OBEDUC) podem ser organizadas de duas maneiras: em núcleos denominados de núcleo local ou núcleo em rede. O projeto do Observatório de núcleo local⁵³ é formado por um (1) Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de uma (1) Instituição de Educação Superior (IES). O Observatório da Educação UFRGS, ao qual se encontra vinculada esta tese, optou por organizar-se em núcleo em rede, isto é, formou-se um núcleo com três programas de Pós-Graduação de IES. O edital ainda determinava que a rede devesse ser composta por no mínimo três (3) Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de IES distintas, sendo uma delas a instituição sede; até três (3) docentes coordenadores, um de cada IES integrante, sendo um deles designado como responsável pela coordenação do Projeto junto à CAPES; até três (3) estudantes de doutorado e nove (9) de mestrado profissional ou acadêmico; até dezoito (18) estudantes de graduação (seis de cada IES) e até dezoito (18) professores, seis (6) em cada núcleo, em efetivo exercício, ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na rede pública de educação básica. Se somarmos todas as bolsas que o núcleo em rede tem direito, teremos um total de cinquenta e umas (51) bolsas de pesquisa, entre coordenadores, estudantes e professores da educação básica.

Assim, a ideia de Observatório ganha força de legitimidade acadêmica nas políticas públicas da atual educação. Mas cabe destacar que a ideia de Observatório não é nova em outros espaços científicos. Encontramos no Brasil a questão do Observatório nos discursos científicos produzidos pelos laboratórios de astrofísica e astronomia. O Observatório mais antigo é o Observatório Nacional de Astronomia,

⁵² O Edital nº 038/2010/CAPES/INEP exige que as instituições utilizem as bases de dados nacionais existentes no INEP, tais como: Censo da Educação Superior, Censo da Educação Básica/Educacenso, SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, ENADE, Cadastro Nacional de Docentes, Cadastro de Instituições e Cursos, sem prejuízo de outras julgadas relevantes.

⁵³ O núcleo local é composto por um (1) docente coordenador, responsável pela coordenação do projeto perante a CAPES; até um (1) estudante de doutorado e três (3) de mestrado profissional ou acadêmico; até seis (6) estudantes de graduação e até seis (6) professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na rede pública de educação básica.

Astrofísica e Geofísica. Ele vem atuando, desde 1827, como um dos polos nacionais de pesquisa, ensino, prestação de serviços tecnológicos, de formação e de aperfeiçoamento de pesquisadores por meio de seus cursos de Mestrado e Doutorado. Esse espaço tem força política de certificar saberes que são científicos e não científicos, validando a força da ciência por meio do funcionamento do Observatório.

A pesquisa, no espaço da educação, com esse tipo de força de verdade científica oriunda dos laboratórios das ciências exatas, exerce o poder científico legitimado via observação. Esse Observatório, como parte dos campos científicos, observa. A observação é um dos mais importantes itens do método da ciência, pois é com ela que se coleta e se verifica os dados e se decide as generalizações e particularidades dos resultados. O ato de observar não se dá de forma neutra. O cientista observa aquilo que elegeram como significativo para testar suas hipóteses. A observação, dessa maneira, se centra na constante verificação do observado, utilizando os órgãos dos sentidos para trazer as informações para a pesquisa. O que é observado vira informação que vai ser verificada nas fases do método científico, produzindo um significado, produzindo uma interpretação, produzindo uma cientificidade com vontade de verdade.

O foco do Observatório, na atualidade, com seu teor politizador em relação às mídias, produz um tipo de observação mais alargada, sem a necessidade do discurso científico como parte de um método. A observação é aqui empregada como socialização de ideias e posicionamentos sobre determinado tema. A observação, aqui, ganha um elemento da sociedade de controle das tecnologias virtuais no sistema online. Acolher, divulgar fatos, informações e distribuí-los nas mídias da atualidade é parte de outro conceito de ciência e sua função na sociedade; uma ciência que busca a conscientização politizadora e participante da comunicação brasileira.

Constata-se que, atualmente, no Brasil, há uma proliferação de observatórios (SILVEIRA e STECANELA, 2011) que atuam e circulam fortemente no mundo virtual. Alguns dos observatórios pesquisados são fundados por organizações não governamentais (ONGs), mas também são encontrados em espaços governamentais. Muitos deles são conectados a questões educacionais, tais como os observatórios da

imprensa, do trabalho, da inclusão, da educação, das infâncias, das juventudes, de gênero, dos indígenas, do racismo, da imigração, das relações industriais, da tecnologia, do meio ambiente e da favela. Estes e novos observatórios passam a envolver-se junto às universidades na implementação do Decreto Nº 5.803, de 8 de junho de 2006, que designa as diretrizes para o funcionamento do Observatório da Educação (OBEDUC) na educação.

O OBEDUC faz parte desses discursos de investimento econômico das políticas públicas governamentais na qualificação da pesquisa no campo educacional brasileiro. Os trabalhos e os projetos vinculados a ele devem produzir, divulgar e acompanhar estudos, pesquisas e práticas sobre a educação escolar e não escolar; prestar apoio a educadores e pesquisadores, através da disponibilização de material didático, acadêmico e científico; contribuir para a formação continuada de educadores e pesquisadores na área da educação junto aos espaços escolares e educativos.

A política pública do Observatório da Educação é parte da produção de uma sociedade disciplinar e de controle (DELEUZE, 1990/1992). A educação escolar é uma das instituições inventadas para criar e aperfeiçoar a conduta civilizatória. Essas políticas, por sua vez, montam instrumentos de avaliação e controle para demandar os tipos de políticas educacionais para o âmbito nacional. Os dados do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) representam um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino brasileiro. Esse índice é retirado da aplicação nacional de uma prova denominada de Prova Brasil⁵⁴. O Observatório da Educação (OBEDUC) é destinado a atender as necessidades de ampliar as metas e os objetivos desses índices nacionais na escola básica brasileira.

Diante dessa macropolítica nacional do Observatório da Educação (OBEDUC),

⁵⁴ A *Prova Brasil* consiste em avaliações para diagnóstico em larga escala desenvolvidas pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes são aplicados na quarta e na oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio. Os estudantes respondem questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br>.

como o Observatório da Educação UFRGS atua? Atua entre o sopro do vento do deserto e os espaços que produzem e nos quais são produzidas as políticas do Observatório, seus decretos e seus editais de funcionamento. Ele busca suas forças tratando o acontecimento escolar como sintomas de uma sociedade. Esses sintomas são sempre capturas provisórias, colocam o Observatório da Educação UFRGS na posição de inventar outras formas de ler e escrever na escola. Ele vive tensionando novas e velhas certezas e aproxima-se da posição crítica experimental na execução do *Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (CORAZZA, 2010a).

4.2. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E O PROJETO ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA

O Observatório da Educação UFRGS em seu Projeto Escrileituras é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse projeto foi autorizado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB/CAPES) – Programa Observatório da Educação –, Edital 038/2010. O Projeto foi aprovado pelo Programa do Observatório da Educação CAPES/INEP com o título: Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Ele, o projeto, tem a duração de quatro anos, iniciando suas atividades em janeiro de 2011 e encerrando-as em dezembro de 2014.

A operacionalização dele acontece em formato de parceria com outras instituições federais. São quatro núcleos que compõem esse projeto: sua coordenação geral do núcleo fica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contando com a Prof.^a Dr.^a Sandra Mara Corazza como Coordenadora Geral do Projeto e do núcleo UFRGS/FACED. As outras coordenações são a do núcleo na Universidade Federal do Mato Grosso, com o coordenador Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; a do núcleo na Universidade Federal de Pelotas, com a coordenadora Prof.^a Dr.^a Carla Gonçalves,

e a coordenação do núcleo na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com a coordenadora Prof.^a Dr.^a Ester Dreher Heuser.

O Observatório da Educação UFRGS funciona atuando em *ateliers* de escrituras nas escolas e na formação de professores de diferentes níveis da educação básica⁵⁵ brasileira. Os *ateliers* “constituem o terreno das oficinas⁵⁶ propriamente ditas: filosofia, teatro, lógica, música, biografema e artes visuais. Na dimensão aberta de seu texto, o projeto sugere que outras formas de experimentações possam produzir-se” (DALAROSA, 2011, p. 21). As experimentações acontecem nas escrituras que, diante da vida, se transmitem ao abandonar a terra firme das totalidades pedagógicas e os múltiplos fragmentos de um porvir aberto sem chegada, como o porvir do personagem Godot, do escritor Beckett (1952/2005).

A potência aberta do Observatório consolida-se nas articulações e consonâncias entre o ensino superior e a educação básica. A articulação acontece nos *ateliers* que são oferecidos nas escolas junto aos alunos e na formação continuada de professores nas universidades e em outros espaços públicos.

A operacionalização dos *ateliers* nesses espaços faz extrações das caoides, que são traduzidas no “oficinar como ação operatória de perceptos, afectos, funções e conceitos: PAFCs - Perceptos, Afectos, Funções, Conceitos” (CORAZZA, 2011, p. 35). A operação inventiva é “um exercício de vivaz e fascinante pensar” (CORAZZA, 2011b, p. 10) que encontramos nas artes, nas ciências e na filosofia, e com elas elaboramos os *ateliers* e o evento acadêmico do OBEDUC/UFRGS: Projeto Escrituras. Além de participar e promover eventos acadêmicos e *ateliers*, o Projeto publicou dissertações, teses e livros que fazem parte da produção e dos acervos desse

⁵⁵ Pela Lei Federal das diretrizes e bases da educação brasileira, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Art. 24 define que são parte da educação básica, no nível fundamental (1º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º ano). Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>.

⁵⁶ O Projeto Escrituras inicialmente usou o termo oficina durante o ano de 2011. No ano de 2012, a coordenação do Observatório e seus participantes trocaram o termo por *ateliers*.

grupo⁵⁷ de pesquisa.

A execução da política do Observatório do Projeto Escrileituras acontece entre as experimentações dos procedimentos nos *ateliers* e as afecções das expressões de “escrita-pela-leitura e leitura-pela-escrita” (DALAROSA, 2011, p. 15). Esse jogo político que cerca a escrileitura de encontros, isto é, intensidade que produz diferentes níveis, tipos, topologias, forças de escritas e de leituras, é um constante exercício do encontro de corpos que se afectam e são afectados na expressão de pensamento. É por meio desses investimentos, trabalhos e produções do Projeto Escrileituras que se faz a presente tese, especificamente, com os *ateliers* para as crianças que estão em processo de alfabetização na escola da rede pública Municipal de ensino fundamental Rincão, em Porto Alegre.

O Projeto Escrileituras, com as pesquisas e os *ateliers*, dá velocidade às linhas de investigação desta tese, pois cria condições de possibilidades para lançar o tema da alfabetização no pensamento das Filosofias da Diferença e Educação.

4. 3. FUNCIONAMENTO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: UFRGS/ FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED

O OBEDUC/UFRGS com o Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida, na sua proposição inicial, determinou que as pesquisas envolvidas apresentassem a sua operacionalização por meio de oficinas. Durante o primeiro ano de execução do Projeto, utilizamos o conceito de oficina. Porém, no seu segundo ano, ou seja, no ano de 2012, a Coordenação Geral do Projeto, junto aos Coordenadores dos Núcleos e os bolsistas-pesquisadores decidiram demarcar outro termo para o espaço da oficina e optaram que a execução do Projeto passasse a ser operacionalizada

⁵⁷ O grupo de Pesquisa do Programa OBEDUC - Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida encontra-se virtualmente disponível em *blog* (<http://escrileituras.blogspot.com/>); no *twitter* (<http://twitter.com/escrileituras>); no *site* <http://www.ufrgs.br/escrileituras> e no *Facebook* Escrileituras OBEDUC. Núcleo da UFPel (<http://escrileiturasufpel.blogspot.com/>); núcleo da UNIOESTE (http://projetos.unioeste.br/cursos/toledo/filosofia/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=123) e o núcleo de UFMT (<http://escrileiturasufmt.blogspot.com/>).

por meio de *ateliers*.

Mas qual a demarcação de oficina e de *atelier*? O conceito de oficina tem uma larga constituição no campo da didática e da pedagogia. A ideia de oficina é, principalmente, calcada na didática dos anos 1990⁵⁸. Essa didática associada à ideia a aula-oficina é diretamente ligada a questões de ensino e metodologia de ensino (VIEIRA e VOLQUIND, 2002). A metodologia da noção de oficina indica que ela está relacionada com o ensinar a fazer. A palavra oficina carrega a noção de ensino que ensina a fazer, com isso, à oficina fica conectada à metodologia de ação didática funcionalista.

O OBEDUC/UFRGS, com o Projeto Escrileituras, não acolhe essa posição didática que envolve a ideia de oficina. Além disso, a metodologia do Projeto adquire e “produz tonalidades contemporâneas na aproximação com Nietzsche, Foucault, Deleuze” (DALAROSA, 2011, p. 19) e outros pensadores da diferença. O rumo do trabalho didático do Projeto flexiona outra linha operacional, que encaminhamos por meio de *atelier*. Porque o *atelier* dá margem para se produzir como parte da pesquisa de crítica genealógica, cartográfica, arquiogenealógica, biografemática e artistagem (CORAZZA, 1998).

No Projeto, o *atelier* imita a “gênese da Didática, palavra usada na literatura grega arcaica no ambiente do teatro, onde os autores faziam didática na criação-recriação de suas obras” (MONTEIRO, 2011, p. 104). As criações dos *ateliers* são operacionalizadas na invenção de procedimento – no caso dos *ateliers* de alfabetização, o procedimento é com os signos-Kafka – e com ele é possível disparar uma variação de produção de sentidos de escrileituras.

4.3.1. O projeto Escrileituras na escola: currículo Mix

⁵⁸ No Rio Grande do Sul, encontramos muitos catálogos de produção científica das universidades, entre elas, duas dissertações publicadas no ano de 1993 e 1994; elas tratavam da relevância das aulas-oficinas e dos grupos de oficinas para o ensino.

Esse projeto de pesquisa foi desenvolvido na criação de *ateliers* em alfabetização junto à Escola Municipal de ensino fundamental Rincão⁵⁹, localizada na cidade de Porto Alegre, bairro Belém Velho, Rio Grande do Sul, Brasil. A escola fica numa antiga Fazenda, denominada Rincão, que atualmente é parte de uma área considerada rurossurbana. O bairro onde fica localizada a escola é distante da parte central de Porto Alegre; calcula-se 40 minutos de carro entre o centro da cidade até o respectivo bairro.

Esse bairro é parte de uma comunidade que foi historicamente marcada pelas doenças de lepra e de tuberculose. As pessoas que adquiriam essas doenças eram deslocadas para esse local. Tem-se até hoje o famoso hospital ambulatorial Belém, que era reservado para o tratamento dessas doenças. Por muito tempo, esse bairro foi considerado um bairro que abrigada às pessoas que mais se encontravam a margem do centro urbano.

A escola foi inaugurada há apenas seis anos junto à comunidade do Rincão. Ela fez parte da demanda do sistema do orçamento participativo⁶⁰ da gestão pública que aconteceu no Município de Porto Alegre. Atualmente, conta com uma infraestrutura de escola de porte médio, isto é, uma escola que acolhe em torno de 250 alunos desde o primeiro (1º) até o nono (9º) anos⁶¹ do ensino fundamental.

A escola Rincão, por fazer parte do sistema brasileiro de educação, é relacionada

⁵⁹ Disponível em <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/rincao/>. Em 2012, estava atuando na gestão da escola como diretora a professora Dóris Helena De Souza; a vice-diretora era a professora Rosana Castilhos Fernandes; o cargo de Supervisora Escolar era ocupado pela professora Daniela Beatriz Coletti e o de Orientadora Educacional, pela professora Giovana Martins Coutinho de Lima. A escola ainda disponibilizava o cargo de Coordenadora Cultural, ocupado pela professora Darlene Vilanova Sabany.

⁶⁰ O orçamento participativo acontece desde 1990. Fundado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), faz parte da política de participação popular que elege os representantes das comunidades que vão atuar nas decisões do orçamento, das verbas para os bairros da cidade. Seu principal foco é atender demandas de infraestrutura dos pobres e, por isso, a relevância da participação das comunidades mais pobres no encontro do orçamento participativo. Disponível em http://siteresources.worldbank.org/INTBRAZIL/Resources/OP_port.pdf.

⁶¹ O sistema educacional de ensino fundamental, no Brasil, determinou o prazo para que todos os sistemas de ensino planejem e implantem o ensino fundamental de nove anos, conforme a Lei nº 11.274/06, ou seja, o novo sistema curricular nacional deveria estar planejado e organizado até o final de 2009. Portanto, estamos vivendo ainda a implantação desta lei, que determina que o primeiro (1º) ano do ensino fundamental inicia aos seis anos e encerra-se no nono. Lembrando que, no Brasil, antes desta Lei, a obrigatoriedade para as crianças ingressarem na primeira série do ensino fundamental era aos sete anos.

na avaliação nacional, ou seja, o Índice de Desenvolvimento Educacional Básico (Ideb)⁶² das escolas. No ano de 2009, a escola foi registrada como escola estadual, e na avaliação do Ideb atingiu a meta que havia sido determinada pelo INEP. Porém, quando passou a ser municipal, não atingiu a primeira nota determinada pelos índices do Ideb.

A escola, por ser nova, ainda encontra-se, nesses últimos anos, em processo de estruturação de espaço físico, pedagógico e administrativo. Portanto, por isso, as metas destinadas pelo Ideb de 2012, para a escola Rincão, não poderiam ser atingidas. Mas nos dados do Ideb, divulgados no ano de 2012, não foram considerados esses aspectos levantados neste espaço da tese. Olhar para as questões das metas do Ideb e investir nos primeiros anos do ensino fundamental faz parte do interesse do Projeto Escriteiras, que, em parceria com a escola, investiu numa micropolítica com o trabalho em alfabetização.

A proposta de gestão⁶³ da escola Rincão apostou ao mesmo tempo na macro e na micropolítica, apontando quatro vetores de ação para sua administração, que são: desconstrução do racismo de estado; desnaturalização de padrões moralizadores; exercício da diferença e a produção de singularidades. Como se percebe, essas ações transitam pelo pensamento da diferença.

Por considerar esses vetores, a gestão investiu numa proposta curricular denominada de Mix⁶⁴. Como funciona o currículo Mix? Por que essa denominação? Trata-se de uma experimentação curricular que busca organizar as turmas de sala de

⁶² É aplicada uma prova nacional na escola para determinar o índice do Ideb. A cada dois anos é destinada uma meta para cada escola conforme seu último desempenho do Ideb.

⁶³ A proposta de gestão dessa escola é baseada nas ideias da gestão da Secretaria Municipal de Educação (SMED) no período de 2005-2008. A direção da escola Rincão e alguns professores fizeram parte da gestão administrativa nesse período quando atuavam como coordenadores na SMED. Portanto, atualmente, trazem as experiências dessa gestão para gestar a escola Rincão, com isso, implantam esses vetores administrativos e pedagógicos na escola.

⁶⁴ Dados sobre o currículo Mix foram retirados do relatório produzido por: Schuler e Matos (2011).

aula para além da identificação já determinada por idade e turma/ciclo⁶⁵. Assim, no início de cada trimestre são organizadas oficinas nas quais os alunos de diferentes turmas/ciclos inscrevem-se por interesse e constituem outras comunidades que se juntam para estudar, produzir aquilo que passa pelo querer. Após três meses, esses grupos se desfazem e compõem outros.

Trata-se, assim, de outra sistematização que não se centra na idade (questões cognitivas), em turmas nucleares (conteúdos escolares determinados para cada turma/ano ciclo) nem nas disciplinas científicas para organização da grade curricular. O sistema Mix opera no sentido de mistura. Misturando o quê? As fronteiras disciplinares, embaralhando saberes, corpos, espaços e matérias.

O currículo Mix funciona uma vez por semana, com os alunos se inscrevendo nos *ateliers*, misturando-se idades, pessoas, corpos, afectos, ritmos, tempos e espaços. Com ele, se movimenta composição e decomposição curricular. É nesse espaço que o OBEDUC/UFRGS/FACED, com o Projeto Escrileituras, atua desde 2011.

No semestre 2011/2, o Projeto passou a atuar na inserção de *ateliers* no primeiro ano do ensino fundamental, isto é, no processo de alfabetização das crianças. Desse modo, o Projeto OBEDUC/UFRGS/FACED é acolhido nesse espaço escolar. A professora de alfabetização da turma A11, por ser pesquisadora⁶⁶ do OBEDUC/UFRGS/FACED, abre o território da sala de aula para a presente investigação. Nessa turma de alfabetização, participaram 24 alunos com idades entre seis e sete anos.

A docente-pesquisadora e a autora dessa tese planejaram semanalmente os *ateliers* e também outros trabalhos que envolviam as aulas. As montagens dos *ateliers* eram feitas em conjunto, embora os interesses de pesquisa não fossem os mesmos. Tínhamos o mesmo espaço de pesquisa, porém, as ressonâncias das pesquisas procediam por problemáticas, conceitos e teóricos diferentes.

⁶⁵ As escolas do Município de Porto Alegre têm um sistema curricular por ciclo, assim, tem-se o primeiro ciclo, o segundo ciclo e o terceiro ciclo. Cada um dos ciclos tem três níveis, completando, assim, a demanda dos nove anos de ensino fundamental propostos pela Lei Federal já citada. As denominações são 1º ciclo: A11, A12, A13; 2º ciclo: B21, B22 e B23 e 3º ciclo: C31, C32 e C33.

⁶⁶ Professora titular da turma participou do Projeto Escrileituras com uma bolsa de pesquisa-docência, financiada pela CAPES/INEP, no ano de 2011 e 2012.

Os movimentos de pesquisa, como a montagem dos *ateliers* e a aplicação deles, aconteceram junto à turma A11. Os dados empíricos (ACIOLY-RÉGNIER e RÉGNIER, 2011) dessa montagem não se restringem à aplicação, ao vivido no *atelier*. Também se fez registros em um diário de campo, das falas da professora, dos alunos, da direção e dos funcionários da escola. Acolheram-se registros escritos dos alunos e da professora, documentos da escola, fotos e filmagem, planejamentos e relatórios coletados desde agosto de 2011.

4.3.2. Os *ateliers* de alfabetização e as escreleituras

Os *ateliers* de escreitura ou “escri(lei)tura” (MONTEIRO, 2011, p. 101) investem no aprendizado da escrita e da leitura em meio a produção de expressão de escreitura na alfabetização. A escreitura, no processo de alfabetização, aguça a expressão das ideias afectadas. O corpo afectado pela escreitura produz complexas relações agitadas pelas potências das afecções do encontro com a arte literária do autor Kafka (2011).

Ao operacionalizar⁶⁷ os *ateliers*, se vive intensivamente os procedimentos da língua menor de Kafka. Língua dos signos-força extraída dos textos de Kafka para os *ateliers*. Os principais textos do escritor Kafka usados foram: *A metamorfose* (KAFKA, 1915/2011, p. 209-294) e a *Pequena Fábula* (KAFKA, 1917/2011, p. 171). Essas experimentações aconteceram norteadas de estratégias de leitura, declamações, leitura coletiva, dramatizações, escritas na folha A4, cartazes e orientações alfabéticas (SCHULER e MATOS, 2011; MATOS, 2009).

A obra da língua menor kafkiana não é somente tratada como parte da estrutura semiótica linguística. Ela é operacionalizada incitando os participantes dos *ateliers* a produzirem expressão-texto, expressão-palavra, expressão-letra, expressão-som,

⁶⁷ Dados retirados do relatório OBEDUC/UFRGS/FACED e registros do caderno de planejamento da professora da turma e das reuniões de planejamento que fizemos. Os dados biográficos do autor foram feitos com fotos, imagens de Kafka em Praga e seus personagens. Ocorreram em dois encontros: 01.08.2011 e 08.08.2011 (SCHULER e MATOS, 2011).

expressão-ritmo, expressão-risco e expressão-cor; porque se apresentam por imagens abertas; com isso, tornam-se dispersos, difusos, redes de códigos fragmentários que se espalham por outros textos. Os textos tornam-se imagens de leituras que são “escrevíveis” (CORAZZA, 2011/2).

Todos os textos experimentados nos *ateliers* funcionam como “galáxias” (CAMPOS, 1984/2004) de sentidos que entram por entre o regime de signo do corpo, que se fazem escrevíveis numa língua porvir. Eles entram pelo menor da literatura do autor Kafka e chegam aos *ateliers* e à escola pelos atos intransitivos da arte – essa arte-literatura de Kafka, abalada com o componível do afecto alegre que aumenta a potência de ação com os signos-Kafka.

A força da literatura de Kafka, como uma literatura menor, cria possibilidades dos *ateliers* funcionarem como intercessores dos elementos da semiótica rizomática. Então, “é por isso que devemos distinguir a maioria como sistema homogêneo e constante, as minorias como subsistemas, e o minoritário como devir potencial e criador, criativo” (CORAZZA, 2006/2). A literatura menor de Kafka, dos dois textos citados, tende para seus limites de fronteiras com a heterogeneidade dos signos-Kafka que carrega os elementos do devir-animal.

A literatura e a língua menor kafkiana desestabilizam, desorganizam as formulações linguísticas canônicas. Elas são uma linguagem intensiva, afectiva, vibrátil. E com os elementos do procedimento dos signos-Kafka retirado do devir-animal (gato, rato, Gregor e inseto) entrou-se no jogo de expressão do indizível da língua menor, que faz parte das expressões errantes das escrituras produzidas em devir.

A arte da literatura menor de Kafka junto ao procedimento dos signos-Kafka dos elementos de ênfase no devir-animal faz a potência de agir da expressão errante uma impessoalidade. Pois as formas, os objetos, os animais extraídos do procedimento são elementos de sensações. Esses elementos do devir-animal (gato, rato, Gregor e inseto) procedem de maneira intensiva, extensiva e exterior no ato do traço.

A exterioridade desses elementos de sensações são os próprios corpos afectados pela impessoalidade literária que abre a expressão-experimentação de estranheza das

desconhecidas linhas de escrituras impensadas, invisíveis, inaudíveis, imperceptíveis.

Existe nesse movimento de escritura um tipo de violência sensível disparada pelos signos-Kafka. Essa violência sgnica afecta a linha na folha escolar A4. A linha, por vezes, carrega a impessoalidade, dissolvendo-se o sujeito, o autor, o escritor e o alfabetizado.

O cenário da impessoalidade é composto com os signos-força kafkianos que afectam o exercício plástico das escrituras, que entra em curto-circuito de expressão “errante” (DELIGNY, 1969-1979/2013) de ritmo, cor, linha, traço e gesto de escritura que sempre “escapa da mão⁶⁸” (SCHULER e MATOS, 2011). O curto-circuito errante escapa da mão e trai a escrita emissária do signo da representação; escapam tanto linhas traçadas quanto a mão (DELEUZE e PARNET, 1977/1998).

A escritura torna-se impessoal ao movimentar-se sem nome próprio quando acompanhada pelos movimentos do procedimento signos-Kafka que acolhe a errância, que é parte dos signos menores e se faz sem a proliferação de rostos, apenas corpos afectados pelos elementos do devir-animal. A escritura torna-se fluxo, que se conjuga com outro fluxo, assim, ela se faz signos menores que operam de maneira forte, fraca, lenta, rápida, distante, próxima, instantânea e nômade. Esses são alguns dos efeitos da escrita dos signos menores no jogo de expressão imperceptível e que acontece nos *ateliers* por meio das forças do devir-animal kafkiano.

4. 3. 3. Procedimento signos-Kafka nos *ateliers* de alfabetização

Os *ateliers* de alfabetização são experimentações de escrituras inventivas por meio do procedimento dos signos-Kafka, que consegue fazer do texto uma força que isola, deforma, dissipa, dissolve e apreende as questões da linguagem e da língua escrita. Ele possibilita um movimento de escrita, ou melhor, ele possibilita encontros que aumentam a potência de ação dos corpos em meio à vida.

⁶⁸ Expressão de uma das crianças da turma A11, participante dos *ateliers* em alfabetização, período de agosto a novembro de 2011 (SCHULER e MATOS, 2011).

E é pelas vias do procedimento que se encontra certa expressão do pensamento de escrita na alfabetização. O procedimento é o que faz funcionar a operacionalização do conceito (DELEUZE, 1967/2006c) dos signos-Kafka. Assim, a ideia de procedimento é retirada dos estudos deleuzianos e ganha espaço de relevância no Projeto Escrita, porque ele é parte da experimentação dos *ateliers*.

A noção de procedimento é delimitada dentro do Projeto Escrita a partir dos contornos filosóficos do autor Deleuze (1963/2006d). Ele focaliza a investigação sobre o funcionamento de procedimentos de outros autores para pensar a filosofia e colocá-la em movimento inventivo. A palavra procedimento é atribuída ao texto do filósofo Foucault, especificamente, sobre o procedimento de linguagem do escritor Raymond Roussel (FOUCAULT, 1963/1999). O que interessa no procedimento de linguagem do escritor? O que particularmente interessa é o “deslocamento, o desmembramento ou rasgão” (DELEUZE, 1963/2006d, p. 100) que o escritor faz nas palavras.

Para o filósofo da diferença, o procedimento do escritor tornou as palavras menos numerosas que as coisas, e cada palavra têm vários sentidos, instaurando-se um procedimento, que ele denominou de séries ímpares nas operações da linguagem ou desconstrução da linguagem escrita. Esse procedimento desenvolve uma atenção pela desconstrução da linguagem escrita. O contato com o procedimento do escritor faz parte de um dos muitos percursos de procedimentos que vão sendo investigados pelo pensamento filosófico deleuziano.

É evidente que não se ignora o sentido metafísico dado ao procedimento. A noção de procedimento, também, classicamente é locada como uma técnica que regularmente é resultante dos categóricos universais (DELEUZE, 1953/2001) reconhecidos pelas faculdades. Entretanto, Deleuze desloca essa ideia e aciona o procedimento como um funcionamento do percurso de produção de singularidade do pensamento. O filósofo vai obstinadamente investigar o procedimento singular produzido por alguns dos seus autores de paixão alegre, tais como os pensadores Bergson, Nietzsche e Spinoza.

Em Bergson, ele busca o que denominou de procedimento original (DELEUZE,

1957/2006g) do método intuitivo. Considera o procedimento dos aforismos (DELEUZE, 1968/2006b) de Nietzsche como uma criação que particulariza o pensamento filosófico. E é com o procedimento das afecções de Spinoza que faz encontro com a “linguagem-afecto” (DELEUZE, 1969/2006, p. 91).

O procedimento vibra a modulação do pensamento, por isso tem força de singularização, ou seja, “o procedimento é um ritmo, ao passo que o processo é uma dança” (MARTIN, 1996, aba do livro). Diante dessa afirmação, o procedimento, no *atelier*, possibilita experimentações de ritmos de escrituras, que se fazem em meio a extração, torção, colagem, rasgão, subtração, transe, interferências, escovação, diluição, desterritorialização, isolamento, limpeza e contorno. O procedimento torna-se parte do processo de invenção do método que sempre é infinitamente pequeno, pois cada matéria⁶⁹ (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1996) quer e requer uma operação específica de montagem.

O procedimento, em sua montagem específica nos *ateliers*, opera “diluindo as formas em função da indeterminação” (FEIL, 2011, p. 113) das heterogeneidades que os signos carregam. No *atelier* de alfabetização, direciona-se o procedimento para a heterogeneidade dos signos e se mostra como ele é parte da expressão. Esse trabalho nos *ateliers* é possível porque “somente a expressão nos dá o procedimento” (DELEUZE e GUATTARI, 1975/1977, p. 25). E as expressões de escrituras são sempre ressonância das potências de agir dos corpos em afecção com o procedimento signos-Kafka.

A questão da heterogeneidade dos signos como parte da produção de expressão, evocada no livro *Proust e os signos*⁷⁰ (DELEUZE, 1964/2003), destina a força dos signos como modulações na zona de turbulência do mundo dos regimes de signos. Os diferentes mundos dos signos subtraídos do mundo do escritor Marcel Proust são

⁶⁹ Chamava-se matéria o plano de consistência. Denomina-se conteúdo as matérias formadas que deviam, por conseguinte, ser consideradas sob dois: da substância e da forma (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1996).

⁷⁰ Este livro é uma tradução brasileira da terceira versão do livro *Marcel Proust et les signes* (1964), escrito pelo filósofo Gilles Deleuze. A produção deste livro ocorre em três etapas: 1964, 1970 e 1973.

instrumentos que dão o que pensar. Os signos subtraídos são parte de um pensamento conceitual que aponta o cofuncionamento do aprendiz, que diz respeito aos signos. Esse tipo de heterogeneidade dos signos torna-se múltipla e violenta, possibilitando o pensamento viver em inventivas expressões.

Os signos como matéria dos mundos são “complexosignos, isto é, signos intervalares, carregados de uma potência de problematização, signos capazes, assim, de forçar o pensamento” (ORLANDI, 1996, p. 111). Nesse complexo mundo dos signos se dá a multiplicação de recursos conceituais da literatura proustiana, que são destacados em quatro variados mundos signos-forças: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signos da arte (DELEUZE, 1964/2003).

Essa extração do procedimento dos signos proustianos é levada como indicação conceitual para os *ateliers* de alfabetização. O procedimento que inventamos para os *ateliers* de alfabetização foi produzido como parte do jogo das afecções de escriteiras. Sendo que para este jogo das afecções de escriteiras foram feitas extrações a partir do procedimento com os signos-Kafka e os elementos de devir-animal.

Com esse procedimento, elaboramos, na escola Rincão, os *ateliers* com a arte literária do autor Kafka. Por que Kafka? Porque a literatura de Kafka funciona junto com a arte de maneira heteróclita, literária, enigmática, com dimensão audaciosa e inventiva. Com a arte kafkiana imprimimos os signos-Kafka nos *ateliers* e operamos com as extrações de expressões de sentidos de escriteiras.

Os infantis que participaram dos *ateliers* tornaram sensível o elemento do signos-Kafka: devir-animal. Eles atuaram como egiptólogos dos signos, tornaram-se devoradores de enigmas kafkianos. Eles levaram os signos-Kafka para a fronteira da expressão errante da leitura e da escrita. Seus esforços de egiptólogos-escritores se fizeram entre o mundo dos signos alfabéticos e o mundo dos signos-Kafka. As escriteiras, enquanto linhas, traço e gestos de expressão errante (DELIGNY, 1975; 1969-1979/2013), dramatizam com os signos-Kafka o ato alfabetizador entre a dobra do mundo do signo material (forma) e do signo material (forças). O esforço desses egiptólogos, que vivem afectados pelos mundos dos signos, faz com que o *logos*

alfabetizador vacile diante dos signos não significados do que é ler e escrever.

As afecções dos encontros com o procedimento signos-Kafka possibilitou capturar o infinitamente pequeno dos instantes percorridos nos *ateliers* e no espaço escolar. A captura da percepção do infinitamente pequeno é parte dos sentidos que são produzidos pelas crianças durante o processo de alfabetização. Essa investigação percebe o corpo que quer dar sentido aos signos-Kafka e que escreve blocos de afecções na folha-branca A4.

Mas por que experimentar o procedimento signos-Kafka nos *ateliers* de escrituras em alfabetização? “Eu não tinha saída, mas precisava arranjar uma, pois sem ela não podia viver” (KAFKA, 1914/2011, p. 117). A saída era viver as escrituras em meio à vida, fazendo da experimentação uma exploração com o procedimento signos-Kafka. Ele possibilitou uma didática que circulava entre a língua maior e a língua menor em alfabetização, entre a “escrevência” (MOISÉS-PERRONE, 1983) e as escrituras, entre a forma e o informe. Com isso, esse procedimento dramatiza o *logos* da alfabetização quando faz a leitura sem moral na palavra (MILLER, 1949/1990a), acolhendo as escrituras inconclusas.

Ainda há outra saída? Essa saída é um tipo de drama do processo de alfabetização que faz “devorar a leitura⁷¹” (SCHULER e MATOS, 2011). Ela também é uma linha de fuga que acredita na leitura que fica entre os dentes do tipo de leitura achadoura (BARROS, 2003/2006) onde a escrita criva o amorfo. As palavras escritas são um tipo de saída, traçadas para “enfeitar a escrita⁷²” (SCHULER e MATOS, 2011) que, em suas frágeis linhas, traços e gestos, faz os signos da linguagem escrita vacilarem no delírio (BARROS, 2006).

As saídas têm um efeito agrimensor e sempre é inventado pelo encontro com o procedimento signos-Kafka. Elas são expressas nos *ateliers*, que se movimentam cineticamente, por repouso, lentidão e velocidade, e por intensidades das forças das

⁷¹ Expressão de uma das crianças da turma A11, participante dos *ateliers* em alfabetização, período de agosto a novembro de 2011 (SCHULER e MATOS, 2011).

⁷² Expressão de uma das crianças da turma A11, participante dos *ateliers* em alfabetização, período de agosto a novembro de 2011 (SCHULER e MATOS, 2011).

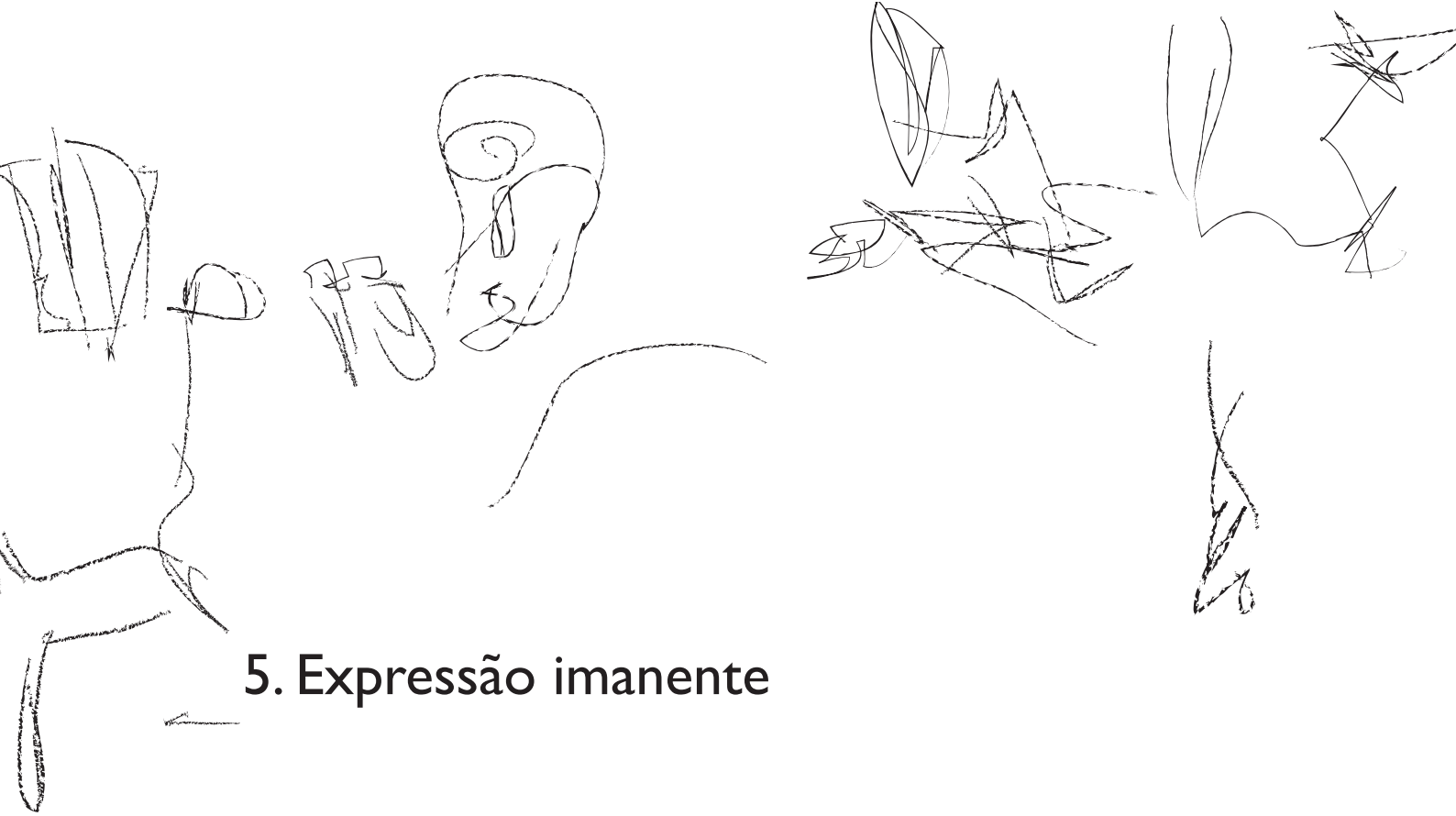
escrileituras. Esses movimentos atuam nos corpos afectando e sendo afectados. Por isso, os corpos sofrem afectologia.

O plano de composição dos *ateliers* é demarcado pela ação dos procedimentos de escrileituras com os signos-Kafka, que são matérias da arte⁷³ dos “perceptos e afectos” (DELEUZE e GUATTARI, 1991/2005) de um agrimensor. A política de alfabetização dos *ateliers* do OBEDUC/UFRGS é inspirada no personagem agrimensor K., do livro *O Castelo* (1923), de Kafka (1998). Essa política se inspira na vida desse personagem quando, exatamente ele, K., chega a uma aldeia e procura abrigo em um albergue perto da ponte. Ele caminha por uma estrada, ora íngreme ora elevada, em busca da entrada que o levará ao castelo, local onde deve se apresentar às autoridades para finalmente começar seu trabalho de agrimensura para o qual fora convocado. O agrimensor vê o castelo e tenta, mas não consegue chegar até o alto, nem os donos do castelo permitirão que o faça. O importante nesse trabalho de K. é que ele, como agrimensor, constrói, mede, topografa, cartografa, geometriza territórios e labirintos. Esse tipo de funcionamento político descentraliza a vida em torno do castelo e coloca o viver nas margens das fronteiras que se faz enquanto agrimensor.

Esse funcionamento político não ignora o sistema da escrevência, mas faz dele saída de fuga dentro das forças de adaptação e normalização do ensino. O procedimento dos signos-Kafka não controla nem disciplina as formas de estar com o texto, a palavra, a letra e os livros. Mas ao conviver dentro desse sistema de escrevência escolar, com o procedimento dos signos-Kafka não deixa de se atualizar numa zona inventiva para a alfabetização.

Algumas extrações expressivas são disparadoras de um drama no *logos* alfabetizador, que é composto do jogo político entre a escrevência e a escrileitura. Foi com esse tipo de movimento de saída infinitamente menor, ou seja, pela dramatização do *logos*, que as expressões escrileituras produzidas nos *ateliers* podem ser percebidas e vividas.

⁷³ Para Deleuze e Guattari (2005), a arte cria perceptos e afectos.



5. Expressão imanente

Para retirar a linguagem escrita da expressão transcendente determinada pelo funcionamento da semiótica linguística centrada na escrivência alfabetizadora, dobram-se três linhas de argumentação, e todas elas delimitam e levam a expressão da linguagem para a produção de sentido imanente. A primeira marca acontece com a entrada da semiótica rizomática como uma pragmática da linguagem do pensamento da diferença, logo, o jogo nietzschiano das forças e o jogo spinoziano da afecção disparam o regime das forças dos corpos. Nessas dobras se expressa a errância da linguagem como parte de uma língua da potência de vida.

A filosofia da linguagem, quando trazida para o cenário da pragmática, é questionada pelos filósofos Deleuze e Guattari (1995a). Eles, como pensadores da diferença, questionam a linguagem como ciência da língua, que opera num poder imperialista determinando o funcionamento da língua pelo regime de signos linguísticos do significante.

Por isso, instalam outra pragmática, contando com outra política para a semiótica. A política dessa semiótica é sensível ao que vem de muitos mundos. A semiótica rizomática é tomada por três elementos que podem liberar a linguagem do domínio eminentemente linguístico e cognitivo. O funcionamento dessa semiótica libera a língua para um devir-escrita ou escreitura no processo de alfabetização.

A força da semiótica rizomática despedaça a forma da linguagem estruturalista, porque carrega em seu funcionamento o traço marginal da linguagem como produção da conectividade dos mistos regimes de signos que tornam a expressão múltipla. A linguagem da semiótica rizomática é um exercício de variação das expressões-experimentações da língua. Trata-se de um devir-escrita, disparado pelas forças da vontade de escrever em meio à vida.

As forças, vitalismo de escrever em meio à vida, expandem-se na ação das expressões-experimentações. O vitalismo da vida nietzschiana sempre é parte do jogo das forças ativa e reativa. Como no spinoziano jogo das afecções, a vida sempre é parte do afecto alegre ou ativo.

O jogo das forças e o jogo da afecção dissolvem a centralidade do *logos* cognitivo e afirmam o sentido do drama do regime de corpos no processo de alfabetização. O drama das forças nietzschianas tem o poder de extrair do signo o tipo de força que produz o sentido, por isso esse jogo pode viver a linguagem no plano da imanência.

Já no jogo da afecção, o pensamento deleuze-spinoziano desloca a substância para o ato da potência de agir no mundo como parte do movimento uno no múltiplo. O uno no múltiplo é o próprio poder de produção rizomática para a tríade spinoziana: substância, atributo e essência singular. Afirma-se que a substância, como modo de substância, é produzida entre atributo e essência singular; ela se exprime na possibilidade do múltiplo gerado pelo atributo.

A relevância desse movimento rizomático da tríade da expressão libera, novamente, a linguagem do binarismo linguístico do significante/substância, da matéria formada possibilitando ao modo de substância a produção de grau de potência ou intensidade de agir do corpo em afecção: afectando e sendo afectado. A potência do que pode o corpo é o próprio aprendizado sensível, apreendido no jogo da afecção e conectado pela sensação. E é esse tipo de aprendizado que é extraído das expressões das crianças que participam dos *ateliers* de alfabetização.

5. I. SEMIÓTICA RIZOMÁTICA E A ESCRILEITURA

Os estudos das filosofias da linguagem acabam por problematizar relações de pensamento, linguagem e mundo, priorizando duas áreas que os linguistas denominaram de semântica e pragmática. A semântica indaga os estudos da lógica e da natureza do sentido e da referência verbal. A pragmática, de domínio da semiótica, investiga os regimes de signos.

A pragmática investiga o significado nos modos e usos, essa investigação a lança para diferentes vertentes. Numa das perspectivas, a pragmática indica o significado como “circunstâncias de reação ao estímulo linguístico” (SANTAELLA e NÖTH, 1996, p.76). Em outra, a questão do significado fica mais interessante “quando localiza o significado no ato ou processo do uso da língua” (SANTAELLA e NÖTH, 1996, p.74). E com o semiologista Peirce (1817/1975), a pragmática se coloca na posição do “significado como o efeito significante próprio do signo” (SANTAELLA e NÖTH, 1996, p.74). Com essas deambulações, percebe-se a pragmática, mesmo sendo um problema da filosofia da linguagem e também determinada pelos linguistas, sendo reconhecida como a ciência geral dos signos, que busca a natureza deles, as propriedades e os seus poderes.

Deleuze e Guattari (1995a) problematizam a questão das leis da linguagem que, determinadas pela ciência da língua e os linguistas, lideram o imperialismo sobre o regime de signos linguísticos do significante. Eles instalam outra reivindicação política para a semiótica, lançando uma abundância de outros e de novos conceitos sobre o tema no livro *Mil Platôs* (1995, 1995a, 1995b, 1996 e 1997). O destaque do conceito de rizoma é parte dessa gravanada de novos conceitos, atingindo outra política das Filosofias da Diferença e Educação. O conceito filosófico denominado rizoma faz parte do movimento do funcionamento do “método Deligny⁷⁴” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995, p. 24).

⁷⁴ O educador Deligny (1969 -1979/2013) produziu cartas dos movimentos das crianças autistas.

A abrangência dessa nova semiótica, a semiótica rizomática, libera muitos territórios que se deparam aprisionados no majoritário pensamento da linguagem como representação da escrita. Essa nova semiótica vai ao encontro de um tipo de pragmática em que “o homem é devolvido ao rizoma material e imaterial que o constitui, seja ele biopsíquico, tecno-social ou semiótico” (PELBART, 1997).

O homem é retirado do pensamento rizomático quando engajado no movimento da linguagem como representação do mundo. A linguagem representacional pode ser comparada ao desenvolvimento da imagem de uma árvore, carregando as suas características; assim, esse tipo de semiótica arbórea funciona numa estrutura linguística sólida que se apresenta com raízes profundas, cresce de maneira linear, se espalha de forma edificante, tendo permanência fixa e equilibrada.

O rizoma é oposto do pensamento arbóreo, cria condições e possibilidades de liberar a semiótica para outros regimes de signos. A semiótica rizomática constitui um pensamento de linguagem em dimensão de rede, porque “num rizoma entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade” (PELBART, 1997) edificadora. A instituição alfabetizadora tem o poder da linguagem estruturada na imagem arbórea, que produz o binarismo significado e significante, representante e representado, sujeito e objeto/coisa. Essa maquinaria da alfabetização no domínio semiótico linguístico não tem alcance conceitual de compreender e nem suportar a nova semiótica rizomática, porque para ela

uma criança que corre, que brinca, que dança, que desenha não pode concentrar sua atenção na linguagem e na escrita, ela tampouco será um bom sujeito. Em suma, a nova semiótica tem necessidade de destruir sistematicamente toda a multiplicidade de semióticas primitivas (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1996, p. 48).

A nova semiótica ou semiótica rizomática, com a sua necessidade de devastar a sistematização da semiótica da linguística do significante, libera o traço das esrileituras na abertura de outra cadeia semiótica de onde o signo linguístico é alargado e substituído pelos signos como forças. Os regimes de signos agora têm a força de

afirmar outra cadeia semiótica: “de paisageidade, de picturalidade, de musicalidade” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1996, p. 55) e de kafkianidade.

Instala-se uma pragmática de outra natureza, de corte rizomático ao invés de arbóreo; um plano de consistência micropolítico se forma pelas alianças e pelos combates que constituem e se dissipam ao mesmo tempo. A política dessa semiótica é sensível ao que vem de muitos mundos. A sua multiplicidade acontece pelos pontos/nós que se descentram na rede. O múltiplo tem força vertiginosa de subtrair o único na multiplicidade constituída. Assim, não deixa que a linguagem se fixe somente em termos de produção de ideia, resultado linguístico, produto cognitivo; mas sua força faz da língua um devir que libera os nós da rede, e torna os pontos indiscerníveis para o sistema alfabético.

O rizoma tem o poder semiótico de conectar diferentes pontos das cadeias semióticas. Cada ponto ou nó que se estende na rede não é conectado e remetido somente ao traço do signo linguístico ou à gramática formal. O poder de conectividade estende a linguagem numa efetuação de descentramento do significante e abre-a para outras dimensões e outros registros. Em rede, a conectividade viabiliza o encontro dos pontos ou nós que necessariamente não são de mesma natureza. A língua acontece na conexão heterogênea, e trama um efeito agrimensor (Kafka, 1923/1998) nas linhas que traçam a entrada quebradiça do afecto.

As crianças, nos *ateliers*, fazem um exercício do tipo agrimensor quando traçam as escrituras transrelacionando-as e transpassando-as de elementos semioticamente heterogêneos. Esse tipo de traço de escrita é ocupado pela intensidade do próprio desequilíbrio da experimentação da linguagem. Esse traço infantil não imita nem faz a escrita semelhante à língua-padrão, ele traça escrituras heterogêneas que não são submetidas ao significante. As escrituras heterogêneas de signos abrem a língua para funcionar de forma desmontável, reversível, revertida, adaptável, mutável e montável. Esse tipo de heterogeneidade é a-centrada, e sua multiplicidade vale mais pelo efeito do traço sensível do que pelo que a língua que designa.

A nova semiótica, ao tomar do rizoma as funções do múltiplo, da conexão das

séries heterogêneas, do a-centrado e do a-significante, age no processo imanente, esboçando um plano de consistência para a linguagem que não para de alongar, de erguer, de entranhar, de romper e de traçar outra língua. Uma semiótica rizomática tem a capacidade de extrair produção de sentido dos signos, sentido este que é sempre imanente. A imanência dessa produção de sentido acontece na exterioridade, na superfície do virtual em atualização, ou seja, produz um real sem realidade, é a própria língua viva, em ação, em meio à vida.

O interesse investigativo e político dessa semiótica é a performática da ação, do que é dito e feito na língua durante o processo de alfabetização na escola. Esse posicionamento performático se liga nas intensidades e nas ressonâncias do uso da linguagem (SAUVAGNARGUES, 2013). Elas, as intensidades e as ressonâncias, deslizam experimentações materiais e imateriais da língua em qualidade expressiva. Passando da expressão como marca da palavra de ordem para a qualidade da expressão do sensível da língua.

Ao expressar o sensível da língua, as intensidades performáticas se distribuem no jogo da afecção que distingue os tipos de encontros que afectam os corpos em atos. As intensidades são responsáveis pelos atributos não corpóreos da língua (SAUVAGNARGUES, 2013). As ressonâncias são centros de vibrações que se dissipam cada um em si mesmo. A ressonância num campo de vibração intensifica a ação da língua em agilidade e flexibilidade. Ela também tem o poder rizomático de abrir heterogeneidade do signo e se efetuar numa ciência ou plasticidade mais sensível da língua escrita.

A performática expressiva que vive da experimentação do sensível da língua assume o ato de escrever como forças intensivas do encontro-afecção, “que são potências do salto, do intervalo, do intensivo ou do instante, e que só preenchem a diferença com o diferente; eles são os porta-signos” (DELEUZE, 2006a, p. 210). O escrever acontece pela quantidade e qualidade dos encontros de afectos alegre e triste, que são parte do jogo da afecção. O movimento desse jogo da afecção apreende a materialidade e a imaterialidade física, motora, visual, sonora e colorida da heterogeneidade dos signos

ou porta-signos.

Por vezes, esse ato de escrita, assumido pela semiótica rizomática, torna-se imperceptível. Ele age na intensidade dos encontros dos corpos que expressam conexões a-significadas, como as intensidades das expressões das escrituras nos *ateliers* de alfabetização.

O poder micropolítico da linguagem que funciona rizomaticamente é imperceptível ao sistema escolar, porque ele atua num sistema aberto da língua. Esse sistema abre os diversos atos semióticos (linguísticos, gestuais, perceptivos, vocais). Pela sua heterogeneidade, o porta-signos desequilibra e descentra a linguagem escrita, na alfabetização, do campo eminentemente linguístico da representação.

A expressão escrita no encontro com os signos se inscreve em meio à vida, com isso, talvez, para o sistema escolar alfabetizador a criança “tampouco será um bom sujeito” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1996, p. 48). A função-linguagem adotada nas didáticas e as pedagogias da alfabetização ensinam as regras de transmissão, marcadas pelo poder de uso da língua como decalque. Elas carregam consigo o poder da narrativa moralizadora do bom sujeito alfabetizado como aquele que usa as normas da ciência da língua-padrão. Logo, a escrita das crianças em processo de alfabetização, por não se apresentarem convencionalmente e nem fazerem parte do repertório de emissões para designar palavras de ordem, são parte da categoria do bom sujeito em alfabetização.

O descentramento linguístico rasteiro abre a linguagem para o mundo rizomático. Podemos, assim, remeter a escrita à outra política de alfabetização. Contudo, ainda é necessário mostrar que a heterogenia dos signos, ao romper com a macropolítica do domínio do regime de signos linguísticos no território da alfabetização, reverbera e subtrai o único, a singularidade da ramificação. Em se tratando das escritas dos infantis, a multiplicidade de signos traçados se apresenta em movimentos anelados de ligações frágeis, como é próprio dos elementos dos “traços das linhas errantes” (DELIGNY, 1975; 1969-1979/2013). Esses movimentos ramificados e anelados estão no plano da superfície, deslizado no múltiplo.

O múltiplo é um estado substantivo, que não se relaciona nem com o sujeito nem com o objeto. O seu poder de conectividade relaciona-se substantivamente com as esrileituras e com as variações da língua por vir, oposição da operação da multiplicidade binária da derivação do poder do significante da língua-padrão.

A semiótica rizomática, ao alcançar-se no princípio da multiplicidade, afirma-se pelo poder de se constituir na variação da língua por vir. A variação corre paralela entre muitas linhas de poderes ao mesmo tempo – as linhas de poderes da norma ou da língua-padrão e as linhas das experimentações da língua por vir ou certa linha errante. O embate do encontro entre essas linhas de poderes das línguas são zonas das fronteiras daquilo que é determinado como uma escrita convencional, denominada como “escrevência” (MOISÉS-PERRONE, 1983), e o que é conduzido para o drama da plasticidade performática em alfabetização, que é denominado de “esrileituras” (CORAZZA, 2011/1) ou “escrituras” (MOISÉS-PERRONE, 1983).

As zonas de fronteiras, junto à experimentação da língua por vir, são a constituição de novos e outros sentidos para o que é escrever em alfabetização, produzindo um efeito de estranhamento na própria língua. Esse tipo de efeito constitui o poder da língua como parte dos traços, linhas e gestos de esrileitura errante.

A errância abala – mesmo que provisoriamente – o *status* da língua-padrão, comandada pelo aporte do regime de signos linguísticos do significante, no território da linguagem e da escrita como representação cognitiva. Esse abalo é próprio do movimento da variação das escritas tomadas nos *ateliers* como “expressões-experimentações, não inventadas, não ainda subjetivadas deles: de crianças, de esquizofrênicos, de homossexuais, de prisioneiros, de alienados de todos os tipos” (GUATTARI, 1977/1987, p. 55).

Nos *ateliers*, as expressões-experimentações derivam do tenso encontro/afecção da norma culta e da experiência da plasticidade performática das crianças. A derivação da linguagem escrita em sua polivocidade violenta o referente da língua vernácula de competências linguística da norma determinada como culta engajada nos signos alfabéticos.

A semiótica rizomática possibilita particularizar as expressões-experimentações ou a experiência de escrituras nos *ateliers*, ela insinua-se no indicativo “faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1997, p. 35). No *atelier*, juntamos a população que vive na língua deserta, que neste trabalho são os não alfabetizados. Diante disso, faça a “experimentação-exploratória” (CORAZZA, 2010) trama o drama da alfabetização das expressões de escrituras que forcem a desterritorialização da linguagem com função linguística centrada na consciência do sujeito.

A experimentação-exploratória, quando procura o seu povo e sua língua, aliançada ao movimento semiótica rizomático, vive do não “começo nem fim, nem origem nem destinação; está sempre no meio.” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1997, p. 50). A experimentação entre e no meio das linhas escritas é sempre instável. A escritura a seguir (Imagem 1) é um tipo de experimentação-exploratória dos *ateliers* de alfabetização. A escrita sofre a captura das designações do ensino da língua-padrão e também se faz transversalizada de linhas e traços singulares que desequilibram o próprio sistema alfabético.

3/1/02 11 ANDRIELLI
ANDIEOOO

o ~~gato~~ RATO/A OYR

VASTO
KAFKA

QUE

ELE É NOSSO FILHO AINDA

MAS

PARAA

Os registros convencionais: *Kafka*, *gato*, *Ele é nosso filho ainda* foram redigidos pela professora.

IMAGEM 01

A escrileitura da Imagem 01 circula pela extensão dos signos-alfabéticos quando usa a cópia de palavras, letras e números. Ao fazer uso de segmentações das palavras, se estende em uma das características das linhas do sistema da forma-escrita convencional. As suas escrileituras circulam na escola e na sala de aula, movimentando, também, intensidades não alfabéticas, que se arrastam numa escrileitura-força, quando esse infantil diz que a “ideia sempre escapa da mão⁷⁵” (SCHULER e MATOS, 2011).

Esse tipo de escrita que escapa da mão libera o ato da escrita da palavra de ordem decalcada na submissão do pensamento determinado pela linguística do significante, que submete a criança ao decalque “da competência dominante da língua do mestre” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995, p. 25) nas políticas alfabetizadoras.

A noção de que a “ideia sempre escapa da mão” quando ele escreve compõe-se com a pragmática rizomática, que encontra nesse tipo de escrileitura um movimento de devir. A ideia sempre escapa, dito de outra maneira, a escrita é a própria ideia em devir. Porque devir pode ser entendido “como algo que não tem estado final, não projeta uma identidade... Devir como um estado de variação⁷⁶” (NIETZSCHE, 1881/2008, p. 358) – variação do ato de escrever, que suporta o poder de um devir-escrita da ideia que sempre escapa, da ideia que sempre se encontra em devir de escrileitura.

O devir-escrita é um tipo de aprendizado de quem experimenta o mundo entre os signos alfabéticos e a força rasteira da heterogeneidade dos signos. Esse tipo política faz uma variação dentro da própria captura do regime de signo linguístico que circula na escolar sob o poder da escrevência. Esse tipo de escrileitura não quer decalcar, mas ela necessita variar na experimentação sensível entre as tensões da escrevência-forma e a escrileitura-força.

⁷⁵ Expressão de uma das crianças da turma A11, participante dos *ateliers* em alfabetização, período de agosto a novembro de 2011 (SCHULER e MATOS, 2011).

⁷⁶ A citação foi retirada do polêmico livro *Vontade de Poder* (1902/2008) que é parte de uma coletânea de textos encontrados em uma variedade de textos do autor. A primeira edição dessa coletânea surgiu em 1901, logo após a morte do autor (1900). Desta edição constam 483 fragmentos. Já na segunda edição, em 1906, encontramos 1.067 fragmentos de textos. Este livro foi organizado por Elizabeth Förster-Nietzsche (partes 2 e 4), a irmã do filósofo, tornando-se polêmico por isso. Alguns comentadores falam que alguns desses textos de Nietzsche foram alterados por ela. A outra parte do livro (1 e 3) foi organizada por seu amigo Peter Gast, de acordo com um plano de Nietzsche, datado de 17 de março de 1887 (FOGEL, 2008).

5. 2. EXPRESSÃO DESPEDAÇA AS FORMAS

A fissura no domínio da linguagem do regime de signos linguísticos vasa quando se denomina “regime de signos qualquer formalização de expressão específica” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 61). Alinha-se o regime de signos como sendo muito mais que uma estrutura da língua, ele funciona formalizando expressões para a construção das línguas.

A formação específica de semiótica de cunho rizomático, também, é elaborada a partir do recorte conceitual que os estudos deleuze-guattarianos fazem inspirados na semiótica do linguista Hjelmslev. O recorte conceitual que eles fazem permite que não se reduza a unidade linguística pré-existente – palavra, expressão – à linguagem e às línguas. Eles, com isso, não permitem que o conteúdo seja reduzido à coisa ou ao objeto, muito menos ao significado.

O exercício semiótico de Hjelmslev (1943/1975) auxilia na abertura do conteúdo e da expressão, submetendo-os às forças da substância, não somente à forma. O fluxo semiótico linguístico é alterado para a seguinte composição: forma de conteúdo e de expressão, substância de conteúdo e de expressão. Mesmo assim, ainda se exerce majoritariamente o campo linguístico como produção somente de matéria semioticamente formada. Então, não é suficiente esse movimento semiótico para liberação da linguagem na produção de sentido imanente. A semiótica deleuze-guattariana transrelaciona outro movimento de deslocamento na matéria semiótica linguística.

O movimento de corte nesse fluxo semiótico linguístico se dá quando a função semiótica faz o conteúdo tornar-se “regime de corpo” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 55). A força sonora dessa afirmação vem do universo spinoziano. Nele liga-se o conteúdo à matéria não formada da substância ou do corpo. O regime de corpo convoca o jogo da afecção que tem força de arremessar a matéria não semioticamente formada (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a) para o desequilíbrio da linguagem.

Esse corte de fluxo interessa aos pensadores da diferença pela distribuição

que a matéria como forças possibilitam, que é “concebermos ao lado das formas e das substâncias formadas – de expressão e de conteúdo – um campo de substâncias semioticamente não formadas, de matérias informes, amorfas, matérias desestratificadas” (ALMEIDA, 2003, p. 43).

A função do regime de corpo, no fluxo das matérias não formadas, evidencia uma situação de não equilíbrio da linguagem. Para Deleuze e Guattari, “Hjelmslev observava que uma língua comporta necessariamente possibilidades inexploradas” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 43). Esse estudo da matéria informe na língua chega como golpe na semiótica linguística, porque a matéria informe se inflexiona no devir.

Essa ligação é parte da semiótica rizomática, que alvitra abrir os movimentos da linguagem que conecta os diferentes regimes de signos. Regimes que dependem das relações que faz um povo, momento, língua, estilo, modo de vida, eventos, sons, corpos, etc. Concretamente, existem “muitos regimes de signos” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995a, p. 70), regimes mistos sempre se deixam afetar pelas forças do exercício rizomático. Os signos podem existir em condições combinatórias⁷⁷, acontece que, por vezes, um tipo de regime de signos pode exercer uma dominância relativa em relação a outra.

A linguagem produzida pela semiótica rizomática operacionalizada nos *ateliers* se produz entre as muitas modulações, tonalidades, velocidades e ritmos. Logo, o signo geral não existe, existe o signo múltiplo e divergente, com ele é possível forçar o exercício das escrituras, que acontece por meio da expressão-experimentação nos *ateliers* de alfabetização do Projeto Escrituras.

A pragmática⁷⁸ que carrega o regime de signos para o território misto acontece

⁷⁷ Na abertura conceitual da matéria informe ou matéria não formada, possibilita que o conceito de agenciamentos entre como terceiro elemento da semiótica rizomática. Mas o conceito de agenciamento aparece no livro *Kafka: uma literatura menor* (DELEUZE e GUATTARI, 1975/1977), e em outros livros encontramos agenciamento como máquinas desejantes. O conteúdo é parte do agenciamento maquínico e a expressão do agenciamento coletivo de enunciação (ZOURABICHVILI, 2003/2004).

⁷⁸ No livro *Estudos deleuzianos da linguagem* (ALMEIDA, 2003), a autora defende o conceito de pragmática agramatical.

num movimento marginal nas pedagogias da alfabetização. Sua produção marginal consegue perceber a proliferação de traços errantes, por vezes amorfos, que fazem extração de dialeto híbrido de uma língua não linguística.

O traço marginal é manducado pelas inventividades dos efeitos dos signos-força ou porta-signos, que desestabilizam a língua convencional. Os traços errantes produzidos pelos infantis são parte de uma produção semiótica que faz limite de morte/vida da palavra. A desmontagem do sistema fechado de fixidez linguística alfabetizadora é a própria violência da estrangeiridade do que se passa nos *ateliers*.

Daí a relevância dessa noção de expressão para a tese, já que “a expressão deve despedaçar as formas, marcar as rupturas e as ramificações novas” (DELEUZE e GUATTARI, 1975/1977, p. 43). A ramificação nova é aliada da tese junto à semiótica rizomática, ao regime de corpo e à substância, ganhando território de matéria não formada. Assim, despedaçamos as formas que reduzem à produção de sentido da linguagem a consciência do sujeito que representa a escrita por meio do procedimento da semiótica do significante e do significado.

Ao fazer o despedaçamento das formas, a pragmática da Filosofia do signo deixa no caminho o signo como presença na ausência do objeto e abandona-se a crença de que a palavra representa as coisas. Debanda as correspondências que evocam os signos binários: palavra-coisa; sujeito-objeto e representação-representante. Com as noções dos estudos da semiótica deleuze-guattariana é possível fazer transpassagem na díade linguística: significante e significado.

Quando se é parte dos territórios das pedagogias alfabetizadoras, a representação insiste em reduzir a forma de expressão ao significante e a forma de conteúdo ao significado desse significante, essas são questões nada simplistas de se considerar e posicionamentos desafiadores para darmos continuidade na abordagem.

5.3. VONTADE DE ESCREVER EM MEIO À VIDA

Os elementos da pragmática e da semiótica rizomática, na tese, criam alianças com uma linguagem que se faz na heterogeneidade de sentidos. O sentido, como efeito do encontro dos diferentes regimes de signos, estiliza o *logos* da linguagem como representação, porque o “*logos* se quebra em hieróglifos” (DELEUZE, 1969/2006a, p. 211). Os hieróglifos tornam-se forças enigmáticas que violentam o pensamento. O enigma, devorado pela heterogeneidade dos regimes de signos, transversa um tipo de violência tramada na semiótica rizomática.

A trama engendrada pelo filósofo da diferença em seus ditos professorais descritos nas páginas de livros, entrevistas e seminários, afirma: “é a noção de signo que sempre me interessou” (DELEUZE, 1990/1992, p. 83). Faz-se parada frente a essas forças sonoras.

A noção de signo o interessa porque ele extrai as forças materiais e imateriais da semiótica rizomática. O signo se faz interessante quando suas forças deixam rastros dos encontros/afecções que acontecem. Claro que, ao estender os signos para campo das forças⁷⁹, necessita do pensamento nietzschiano, da linguagem que se expressa na produção sensível e não somente na representação (KOSSOVITCH, 1979).

Linguagem e signo, imposição provisória, entram, assim, pelo jogo de forças ativas e reativas. As forças ativas movimentam-se na linha da vontade de potência da expressão. Mas as forças reativas atuam na linha da vontade de verdade que produz um tipo de veracidade na interpretação, insistindo em representar a vida por significante e

⁷⁹ A noção de força pode ser considerada pela junção do seu uso pela ciência e pela filosofia. A força para o pensamento da ciência moderna se distingue da noção de energia. É com Kepler que a noção de força é tomada como movimentos gravitacionais. Com Newton, o conceito de força passa a ser generalizado e difundido: força da gravidade, força elétrica, força da magnética, etc. Para Kant, a força não é nada mais que a causalidade da substância ou a relação do sujeito da causalidade com o efeito. Para Leibniz, a força é viva e é o produto da massa pelo quadrado da velocidade. A filosofia do século XIX vai considerar força a percepção interna e imediata, a consciência que o eu tem de si, como força volitiva e ativa. Schopenhauer reconhece a força como única, aquela que o homem percebe diretamente em si mesmo, isto é, a vontade. A vontade do homem é uma potência ativa. Hume diz que nenhum Espírito pode extrair uma ideia clara e real do que seja a força que nos move e move o mundo (KOSSOVITCH, 1979).

significado.

O jogo das forças sempre envolve a qualidade ou a intensidade e a quantidade ou a extensão de forças (DELEUZE, 1962/1976). Com isso, não pode existir força no singular, ela sempre implica uma expansão desigual, entre qualidade e quantidade. A desigualdade de forças é que faz com que a vida permaneça em constante vitalismo. A desigualdade das forças violenta a linguagem que substancializa o sujeito.

O jogo das forças, em seu vitalismo, luta pela imposição de uma relação de forças sobre outra. A força dominada é um tipo de força que é afastada daquilo que pode exercer daquilo que pode agir. A ação dessa força volta-se contra si mesma, não pode ir adiante e não pode parar ao mesmo tempo, essa ação é denominada de força reativa.

A força ativa expande as forças e as exerce em ação, ela é parte da vontade afirmativa da potência de vida, por isso se escreve em meio à vida. A vida sempre é parte do jogo afirmativo. Como no spinoziano jogo das afecções, a vida sempre é parte do afecto alegre ou ativo (SPINOZA, 1667/2009).

A vontade de potência se afirma, sempre que seu poder de ação e distribuição de quantidades de forças está em negociação ativa. A vontade de verdade produzida pelo homem, com predominância nas forças reativas, se ocupa de exercer a negação da vida (KOSSOVITCH, 1979). A vontade verdade, no sistema da alfabetização, regada pela representação, quer falar em nome da realidade cognitiva centrada na consciência do sujeito.

Vida, afirmada no sentido do drama nietzschiano, é um combate de duração provisória manifestada sempre pelo complexo movimento das forças; batalha pela resistência do confronto e a imposição da violência que se afecta com outros corpos. A vida é tomada como necessidade de ampliação da potência de tornar-se superação de suas próprias forças.

A vontade de vida, ou a vida como vontade de potência, resulta no jogo de afirmá-la. Ela é a complexidade do processo de luta no movimento de resistência e expansão. No campo de batalha, as forças sempre se chocam, atuam, confrontam, dominam, submetem e movimentam.

Então, força é diferente do movimento, porque a força que impulsiona o movimento (NIETZSCHE, 1902/2008) e age na dramática expressão do regime de corpo. A dramática quer expressões-experimentações da multiplicidade de ações do que pode um corpo em movimento de pressão, inércia, peso, atração, gravidade e germinação, maiores, menores, térmicas, climáticas, atmosféricas, sísmicas, tectônicas, eólicas, oceânicas, fluviais, pluviais, vulcânicas, temporais, cronológicas, moleculares, atômicas, populacionais, coletivas, transversais, verticais, horizontais, tangentes, elétricas, alcoólicas, de densidade, de massa, de movimento, bruta, central, centrífuga, centrípeta, conservativa, coercitiva, cortante, de atrito, dispersa, dissolvida, de troca, eletromagnética, eletrostática, eletromotriz, poligonal, de monogenia, etc.

Dito de outra maneira, todas essas multiplicidades forçam o agir do corpo semiótico, químico, biológico, político, social. As forças, assim, impulsionam diferentes modos de agir sobre os corpos, e se exercem de acordo com a sua quantidade e a qualidade de encontros.

O drama da luta da vida é o drama em meio ao que se passa na vida. O drama da vontade de escrever em meio à vida afirma a potência de vida num tipo de devir-escrita: incessante e móvel, criador e destruidor de si mesmo. A vontade de drama é uma imposição de violência sem fim, sem princípio, sem sujeito cognitivo, sem identidade e sem origem.

Os signos expressos nos *ateliers* de alfabetização são parte de outros regimes de produções de sentidos que tensionam o impensado de uma língua. O jogo das forças nietzschianas extrai do signo ou marca a produção de sentido, jogando o sentido das expressões para a imanência.

O sentido imanente, não pode ser transcendência. A imanência não se refere à doutrina ontológica do ser interior ou exterior. A imanência é ação, nega qualquer possibilidade de ideal transcende como a categoria da linguagem representacional que substancializa o sujeito.

5. 4. TRÍADE DA EXPRESSÃO

Alguns filósofos europeus, com simpatia conceitual nietzschiana (COLLI, 1969/1988), em meados dos anos 1960, já tratavam de radicalizar uma crítica ao sistema de linguagem que acopla os signos na representação, aprisionando a produção de sentido em generalizações das coisas que estão no mundo.

Um desses filósofos, o francês Deleuze, aprova o movimento do também filósofo italiano Colli (1969/1988), que refaz as traduções de algumas das obras de Nietzsche, possibilitando outra leitura do pensamento desse autor. A relevância desse movimento em torno do pensamento do filósofo alemão⁸⁰ se torna publicamente apoiada pelos pensadores que necessitam de pensamentos nômades para respirar.

Na dobra dessa nova leitura nietzschiana, aciona-se uma crítica na direção do signo como coextensão da representação. Esse posicionamento filosófico explode a representação quando “nega que o verdadeiro possa ser o elemento da linguagem” (DELEUZE, 1968/2006b, p. 176). E ainda em uma entrevista “Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento” (DELEUZE, 1968/2006b), o filósofo francês argumenta que essa coexistência entre linguagem e representação aprisiona o verdadeiro da linguagem na transcendência, como se o sentido fosse algo velado, reempregado, designado e descoberto.

A noção de sentido como produção do verdadeiro da linguagem fixa a língua na palavra de ordem, como designação, comunicabilidade e informação. Esse bando nietzschiano quer reduzir as forças dessa clássica e majoritária relação entre linguagem e representação. Existe uma urgência em abrir a produção de sentido e retirá-la do reservatório da consciência do sujeito. Consciência que é representante do pensamento, sustentada pelo argumento da psicologização linguística que dispara uma correspondência binária: conteúdo e expressão, matéria e forma, substância e atributo,

⁸⁰ Na entrevista publicada com o título *A gargalhada de Nietzsche*, realizada por Guy Dumur, *Le Nouvel Observateur*, 5 de abril de 1967 (DELEUZE, 1957/2006f), o filósofo afirma que houve más leituras de Nietzsche e com a nova tradução produzida pelos italianos Colli e Montinari se construiu outro pensamento de criação desse autor.

sujeito e objeto.

Abre-se a noção do sentido na direção do efeito da linguagem no pensamento, não reduzindo a linguagem ao pensamento. Essa abertura ou rasgão conceitual recorre à ideia de que a expressão carrega o sentido imanente. E é essa a contribuição instrumental para tal afirmativa que acontece no livro *Spinoza et le Problème de l'Expression* (DELEUZE, 1968).

A alegre obsessão filosófica do autor desse livro atinge a noção de expressão desenvolvendo uma variedade de outros conceitos⁸¹ na obra. O interessante é que ele a atinge quando a retira do clássico argumento de que a expressão produz emanação ou ideias transcendentais. Ele retira a expressão da transcendência, porque a expressão não é um ato da linguagem que emana, imita e assemelha. A transcendência coloca a causa emanativa na direção do sentido como causa em si, o significante; o que é emanado dessa causa é o efeito, o significado (DELEUZE, 1968). Essa lógica díade de causa e de efeito assume a substância como causa em si e ela é efeito do atributo. A expressão transcendente se apresenta na representação como ideia, quando sistematicamente subordina a linguagem no movimento de explicação universal, interpretação, analogias e metáforas.

E para retirar a substância do clássico lugar da transcendência, o autor do livro, afirma que a expressão é parte do plano da imanência, porque a substância não é submetida ao atributo. Ele afirma que esse argumento encontra-se escrito nas primeiras definições (DELEUZE, 1968) do filósofo Spinoza em seu livro *Ética* (SPINOZA, 1677/2009). Assim, já na primeira parte do livro, joga a substância para outro território, o dos modos de substância, dando a ela a diversidade do atributo, não a submetendo ao significante.

Isso quer dizer que com apenas uma flechada, Spinoza (1677/2009) acerta o alvo quando (1) lança a substância como atribuição do predicado, para bem longe; (2)

⁸¹ São muitos os conceitos filosóficos que o autor movimentou nesse livro, tais como: univocidade de ser, causalidade imanente e a diferença em si mesma. O destaque vai à direção de que a tese não vai explicá-los, e nem vai usá-los. O que se faz é retirar os elementos conceituais da expressão, como substância e o jogo da afecção, para defender a construção da expressão imanente.

abre o determinismo do clássico pensamento filosófico, que designa a substância e a considera como matéria ou natureza de uma coisa, lembrando que coisa é sinônimo de substância; (3) arrasta o binarismo de Descartes, na categorização de dois tipos de substância (corpo e alma) e para cada uma dessas substâncias ele estende um atributo correspondente; (4) desvia da substância transcendente quando ela é elevada a distinção da causa formal, matéria e forma.

Ao contrário desse clássico movimento filosófico sobre substância, o pensamento deleuze-spinonizano dá a ela uma infinidade de atributos; joga a substância ao uno no múltiplo, que é acionado pelo atributo. E para torná-la única na multiplicidade, destina aos atributos, conjuntamente, cada um de sua forma, a infinidade de qualidades. Com o atributo se expressa o único, o singular da substância.

Cabe dizer isso de outra maneira, então: não se trata mais da posição de Descartes, que afirmava que somente há uma substância por atributo. O que existe para as Filosofias da diferença é somente uma substância para todos os atributos (DELEUZE, 1968). Essa obsessão pela expressão centrada no alvo da substância possibilita que a tese retire a produção de leitura e de escrita das crianças que participaram dos *ateliers* em alfabetização do circuito da expressão transitiva como emanção e representação.

O argumento da tese na diferença deleuze-spinoziana não compactua com a díade, e afirma a substância no uno como atributo do múltiplo, se abrigando numa tríade do modo de expressão. A tríade desse modo de expressão é composta por substância, atributo e essência. Ela se movimenta rizomaticamente quando: (1) a substância se exprime no atributo e como essência; (2) cada atributo exprime certa “essência singular, uma vida [...]”⁸² (DELEUZE, 1995, p.5) da substância, (3) lembrando que é pelo atributo que a essência singular se distingue da substância (DELEUZE, 1968). (4) Assim, a essência singular se relaciona com a substância via atributo. (5) Essência singular e substância são mediadas pelo atributo. (6) cabendo à essência sempre ser exprimida pelo atributo.

Esses movimentos rizomáticos não reduzem a substância ao atributo. A

⁸² Tradução livre: «*Essence singulière, une vie...*».

substância não é causa dele. A substância é produzida entre atributo e essência singular; ela se exprime na possibilidade do múltiplo gerado pelo atributo.

Qual a relevância do funcionamento da tríade da expressão para a tese? É que a substância torna-se causa imanente, ou seja, a substância para se formar não precisa de outra coisa que não seja outra coisa. A substância se exprime pelos atributos, e estes se exprimem das essências da substância. Assim, na tríade da expressão, a substância não precisa de outra coisa para se formar, sua causalidade é interna, um tipo de causalidade de si para si. Ela expressa o movimento do ser unívoco no múltiplo que é a própria expressão imanente (SPINOZA, 1677/2009).

Da substância, como modo, extrai o uno no múltiplo, ela torna-se força da própria causa em si, sem efeito binário. Ela é imanente à ação de uma causa, de um fenômeno que permanece a ela mesma. Esse funcionamento da substância na tríade permanece em si para produzir efeito, sendo que o efeito não sai de si mesmo. O efeito não é transcendente e nem emana a representação.

Ainda na obsessão deleuze-spinoziana, a imanência é indissociável da expressão. O plano da imanência estendido na expressão “compreende todos esses aspectos: complicação, explicação, inerência, implicação. Esses aspectos da expressão são, assim, as categorias da imanência; a imanência se revela expressiva, a expressão imanente⁸³” (DELEUZE, 1968, p.159).

Expressão é sempre acompanhada da ideia de exprimir, que envolve e explica. A expressão é composta por duas noções correlatas que são encontros de uma dobra interna e externa. O vinco de ordem interna implica o envolver, e a prega externa implica o explicar. E a parte externa da expressão é uma explicação que exprime e que manifesta o uno no múltiplo – múltiplo que sempre dobra o uno. Logo, a expressão imanente envolve e implica o que exprime ao mesmo tempo em que alarga e implica o que explica (DELEUZE, 1968).

Com o funcionamento dessa tríade da expressão, consegue-se fazer da causa uma

⁸³ Tradução livre: «*Comprend tous ces aspects : complication, explication, inhérence, implication. Ces aspects de l'expression sont aussi les catégories de l'immanence; l'immanence se révèle expressive, l'expression immanente*».

causalidade imanente. Porque a imanência produz vertigem e se expressa do expressado na expressão. Nesse deslocamento conceitual da expressão, Deleuze define que o ser e as causas materiais são em si mesmos eficientes e são ações contínuas de “autoafecto” ou “beatitude” (DELEUZE, 1968, 1978-1981/2008).

A beatitude como parte do no jogo da afecção é produzida em graus de intensidades ou determinações intrínsecas da substância. Ocorrem quando, por exemplo, “todas as crianças pequenas são atravessadas de uma vida imanente que é pura potência e mesmo a beatitude atravessa os sofrimentos⁸⁴ e fraquezas⁸⁵” (DELEUZE, 1995, p. 6). A criança, em seu grau de intensidade infantil, tem a vida como expressividade. Seu vitalismo, expressão imanente, abre os sentidos para o sensível nela mesma e na vida.

Percebe-se que esse filósofo francês, ao apresentar sua defesa de descentralizar a substância da relação díade causa e efeito, que designam submissão ao sistema de linguagem do significante e do significado; acaba por retirar, propositalmente, a produção de sentido da representação. Ele faz isso ao destinar ao modo de substância a produção das dimensões das realidades físicas, da quantidade ou intensidade e de certa quantidade de uma qualidade sempre parte do atributo.

O modo de substância envolvido nessas três dimensões é sempre singular em relação à maneira de ser que existe nos atributos, de acordo com o grau de potência e de intensidade que constitui a singularidade ou a essência. Modos de substâncias são graus de intensidades ou determinações intrínsecas da substância. A substância que é imanente permanece em si porque produz grau de potência ou intensidade. O grau de potência ou a intensidade se compõe no movimento conceitual da expressão imanente na filosofia da diferença deleuze-spinoziana. Dado que a potência é sempre ato ou está em ato, o grau de potência é sempre limites de intensidades que se fazem no corpo.

⁸⁴ O argumento de sofrimento e fraqueza das crianças é em relação à questão do jogo de afecção. Para Spinoza (1677/2009), as crianças sofrem mais os efeitos dos encontros dos afectos do que agem sobre os encontros dos afectos. Aqui não se trata de fraqueza ou sofrimento da ordem dos sentimentos, mas dos encontros dos corpos (ZOURABICHVILI, 2002).

⁸⁵ Tradução livre: «*Les tout-petits enfants sont traversés d'une vie immanente qui est pure puissance, et même beatitude à travers les souffrances et les faiblesses*».

O grau de potência se exprime entre as quantidades intensivas de um corpo e as partes extensivas que o afectam. Nenhum corpo tem o mesmo limite de intensidade, dá-se, assim, a singularidade de sua expressividade. O grau de potência é vivido no jogo da afecção do que pode um corpo.

5. 5. JOGO DA AFECÇÃO: AFECTAR E SER AFECTADO

Como no pensamento spinoziano, o corpo e a mente são modos de substâncias, e essas duas substâncias são múltiplas, infinitas e causa de si. O autor da *Ética* consegue retirar a clássica hierarquia da mente sobre o corpo, apontando um paralelismo corporeamente que exprime mutuamente potência de ação ou força de existência de um corpo.

A força de existir ou potência de agir, um tipo de “educação potencial” (ADÓ, 2013), implica os atributos que exprimem a potência do corpo. Um corpo pode aumentar ou diminuir sua potência de ação sobre seu corpo e outro corpo. Esse movimento de aumentar ou diminuir a potência de um corpo denomina-se jogo de afecção. A afecção sempre expressa o tipo de potência de agir de um corpo. O corpo sempre produz afecção, porque ele é a própria relação de intensidade de exterioridade.

No curso, em 24 de janeiro de 1978, intitulado *O afecto e a ideia* (DELEUZE, 1978-1981/2009, p. 19), o filósofo francês faz uma advertência terminológica das palavras em latim usadas por Spinoza: *affectio e affectus*. Solicita certa atenção na tradução dessas palavras, indicando que a tradução para palavra *affectio* corresponde afecção, e para *affectus*, a palavra afecto. Ele ainda ressalta que a ideia de afecto não pode ser reduzida ao sentimento. Esse reducionismo prejudica a dimensão da palavra *affectus* distribuída na obra do filósofo que viveu como um asceta polidor de ângulos.

O título, parte III do livro *Ética* (SPINOZA, 1677/2009) ou, dito de outra maneira, no livro *Ética*, terceira parte, que aborda *A origem e a natureza dos afectos*, há uma larga definição sobre o *affectus*. Já na parte IV, apresenta *a força dos afectos*, sendo que em uma das proposições diz que “a força de uma paixão ou de um afecto pode

superar as outras ações do homem, ou sua potência, de tal maneira que este afecto permanece, obstinadamente, nele fixado” (SPINOZA, 1677/2009, p. 162).

Essa frase pode ser uma das pistas da relação entre grau de potência, ou força de agir e o jogo da afecção. O jogo da afecção produz a força de agir no afecto triste e alegre que transpasse “a nossa vida” (DELEUZE, 1970/s./d., p. 39). A afecção sempre indica o vitalismo do corpo-mente, “que é modo de pensamento que não representa nada” (DELEUZE, 1978-1981/2009, p. 21), e que exprime um jogo físico (cinética e dinâmica) de contato de corpos, que são sempre parte da exterioridade.

A potência de agir de um corpo corresponde a esses dois aspectos: produzir ação, que é afectar, e tornar-se sensível à ação, que é ser afectado. A potência de agir em ato é a própria afecção. Os corpos são forças que se definem por esses embates de encontros (DELEUZE, 1981/1993). Diante dessas colocações, não se define um corpo-mente por sua forma, órgão, função, nem como sujeito. Mas pelos elementos materiais, físicos e cinéticos que nele se exercem, se movimentam e se expressam.

O que interessa essa transrelação do jogo da afecção na tese? Interessa o que acontece com o corpo quando eles se encontram nos *ateliers* de escrituras em alfabetização. Os corpos quando se encontram sempre se relacionam com aquilo que a potência pode em ato (DELEUZE, 1978-1981/2009). O corpo do jogo da afecção faz expressão mútua de corpo-mente. O corpo é extensivo às suas potências de agir e ao modo de extensão ativo – afecto alegre – no mundo de um corpo-afecção.

A noção do jogo da afecção dos estudos spinozianos interessa, embora no domínio da educação, no Brasil, ainda seja escasso⁸⁶ esse estudo. E na pedagogia, no território da alfabetização, eles são inexistentes. Especificamente, o problema da tese, por ter como foco o conceito de expressão deleuze-spinoziano, necessita da noção

⁸⁶ Um dos primeiros livros sobre o tema, *Spinoza e a educação*, é datado de 1911, escrito por William Rabenort. Outro material é *La Pedagogia de Spinoza*, de 1933, de Adolfo Ravá. No Brasil, na área da educação, tem-se uma dissertação na Universidade Estadual de Campinas, uma tese na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e um grupo de estudos na Universidade Federal de São João Del Rei (MERCÓN, 2009). Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, temos a publicação do artigo *A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze* (TADEU, 2003). E ainda na Universidade Estadual de Campinas, houve uma palestra com o título *Elogio a “Arte do encontro e da composição: Espinosa + Currículo + Deleuze”* (ORLANDI, 2012).

da afecção. E investe na “afectologia” (CORAZZA, 2011/1), ou seja, no “mapa dos afectos” (DELEUZE, 1978-1981/2009, p. 39) das escreituras dos participantes dos *ateliers* que querem expressar-experimentações daquilo que apreendem como sendo potência de agir do corpo.

O potencial de afectar e ser afectado do jogo da afecção não negligenciam as ordens da linguística que toma a expressão como ideia da representação. Mas esse potencial mostra a força da experimentação do corpo-afecção, quando este experimenta o mundo dos signos.

Faz-se um nó rizomático entre o jogo da afecção e os signos quando se toma a seguinte afirmação deleuziana: “há uma teoria dos signos em Spinoza” (DELEUZE, 1978-1981/2009, p. 138). E junto dessa inquietante afirmação seguem os questionamentos dele: “quais são os tipos de signos”? [...] O que é que Spinoza chama de signo?⁸⁷” (DELEUZE, 1978-1981/2008, p. 285).

Essa afirmação e esses questionamentos são respondidos por Spinoza, quando ele aponta uma crítica à interpretação, dizendo: “a ideia de signo não existe. Há expressões, não há jamais signos” (DELEUZE, 1978-1981/2009, p. 138). A resposta desse radical posicionamento em relação aos signos atinge novamente o alvo da noção de modo de substância. Porque ela não faz signos, ela dá expressões. A substância não pode fornecer o signo para remetê-lo ao significante, nem à significação. O modo de substância – na teoria spinoziana, o corpo – vai sempre exprimir, via atributo e essência singular, o expressivo da expressão.

Essa relação entre corpo em afecção e o mundo dos signos é também arquitetada no livro *Espinosa e os signos*⁸⁸ (1970/s./d.). Nesse material, a ideia de afecção indica o estado do corpo que afecta e é afectado e as ideias que envolvem a variação do estado

⁸⁷ Tradução livre: «¿Cuáles son los tipos de signos?[...] ¿Qué es lo que Spinoza llama signo?».

⁸⁸ O título desse livro é parte da tradução portuguesa do livro escrito pelo filósofo Gilles Deleuze com a denominação francesa de *Spinoza. Philosophie pratique* (1970), publicado pela editora *Presses Universitaires de France*. Essa tradução conta com os capítulos da vida de Spinoza, a filosofia de Spinoza e o índice dos principais conceitos do livro a *Ética*. Em 1981, esse livro foi publicado pela editora francesa *Éditions de Minuit*, reprisado com modificações e ampliado pelo próprio autor, com mais três capítulos: III, V e VI. A tradução brasileira do livro aconteceu em 2002, publicada pela editora Escuta, com a versão francesa do livro de 1981.

do corpo. O corpo tem o poder de produzir encontros de afecto alegre e de afecto triste com os signos.

O afecto alegre é a composição do encontro entre corpos, que convém ao corpo. Assim, o corpo aumenta/ativa a sua potência de agir no mundo. Já o afecto triste diminui a potência de atuação do corpo sobre outro corpo, quando o encontro entre os corpos não é conveniente. Por isso, sua potência de ação no mundo é passiva e de efeito de decomposição.

Os encontros dos corpos ao se relacionarem ativamente extraem três⁸⁹ (3) espécies de ideias: (1) ideia-afecção, (2) ideia-noção e (3) ideia-singular ou essência (DELEUZE, 1968). Pode-se afirmar que o afecto alegre, que deriva da composição, é parte do primeiro “gênero do conhecimento” ou do “primeiro sentido dos signos” (DELEUZE, 1970/s./d., p. 128). A ideia-afecção adverte o efeito dos signos no corpo⁹⁰, que são: estado ativo ou afecto alegre e estado passivo ou afecto triste.

O conhecimento da ideia-afecção funciona como um indicador do encontro do afecto alegre na presença do corpo exterior; lembrando que “toda mistura do corpo será chamada afecção” (DELEUZE, 1978-1981/2009, p. 30). Essa mistura indica a “ideia-afecção” (DELEUZE, 1978-1981/2009, p. 31). Ela é afecto de um corpo exterior sobre o outro corpo. Então, a percepção torna-se signo, porque as percepções são o afecto exprimido no corpo.

O afecto alegre, que sempre vai ser o afecto de encontro com os corpos que

⁸⁹ O filósofo Deleuze faz um longo trajeto do estudo spinoziano do signo nos cursos de 24 de janeiro de 1978, de 25 de novembro de 1980, de 02, 09, 12 e 21 de dezembro de 1980 e nos meses de janeiro, fevereiro e março de 1981. Nesses cursos, ele investe em quatro sentidos de signos que são extraídos do jogo das afecções: primeiro signos-impressões/indicativos, segundo, signos-imperativos, terceiro, signos-interpretativos e signos-vetores (DELEUZE, 1978-1981/2008, 1978-1981/2009).

⁹⁰ Como para esse pensamento a mente não tem hierarquia sobre o corpo, refere-se ao corpo como um corpo-mente-afecção. O corpo, enquanto existe dura, se define pela duração contínua (DELEUZE, 1968).

convém ao corpo, induz o encontro formando as noções comuns⁹¹ (SPINOZA, 1677/2009) ou “ideias-noções” (DELEUZE, 1978-1981/2009, p. 46). A noção induz o encontro de um corpo que afecta outro corpo. E essa ideia sempre é adequada ao segundo gênero do conhecimento ou segundo sentido dos signos, que força o signo num campo de conhecimento voltado às causas que não param de mandar, ordenar e obedecer.

Então, se a noção comum dos corpos sempre é adequada, ela passa a existir como uma ideia comum entre os corpos. Essa ideia comum entre os corpos é parte de um terceiro corpo, de ideia-singular. Ideia exterior do corpo, que é apenas uma parte da ideia exterior que garante o sentido de uma experiência de autoafecto ou beatitude.

Fica evidente na leitura deleuze-spinoziana que o encontro dos corpos atua na potência de aumentar e diminuir sua ação no mundo dos signos. Esses encontros derivam afectos ativos, produzidos pela noção comum dos corpos, porque todos nós solicitamos signos constantemente. No cotidiano, não paramos de querer apanhá-los. “Somos como crianças. São as crianças que reclamam signos todo o tempo. Elas mesmas estão condenadas aos signos, fazem signos⁹²” (DELEUZE, 1978-1981/2008, p. 258). Assim, com o jogo da afecção dos corpos, se apresenta na tese uma paralela via de semiótica, agora uma semiótica spinoziana da expressão imanente que se compõe com a semiótica rizomática deleuze-guattariana.

Os três tipos de ideias – afecção, noção e essência singular ou autoafecção – acontecem nos encontros de afecto alegre, e se efetuam num único vetor das forças, no vetor que aumenta a potência de agir dos corpos no mundo. E os encontros de afecto triste? Como eles atuam? O que eles derivam? Como os afectos modificam a potência de agir quando um corpo encontra outro corpo e na relação se decompõe com o outro

⁹¹ “Tais são as noções de oposição, ordem, concordância, diversidade, sujeito, adjunto e outras similares. [...] O que são essas noções. Tais noções são claramente percebidas por nós enquanto não as concebemos como algo diverso das essências das coisas opostas, ordenadas, etc., mas somente como simples modos de pensar pelos quais imaginamos ou retemos mais facilmente as próprias coisas” (SPINOZA, 1983, p. 47). A noção comum é uma possibilidade de saber-fazer. As paixões alegres não obrigam a formar a noção comum, elas dão as condições de possibilidade para esse movimento acontecer nos corpos.

⁹² Tradução livre: «Somos como niños. Son los niños los que reclaman signos todo tempo. Ellos mismos están condenados a los signos, hacen signos».

corpo?

A decomposição é parte da diminuição da potência de agir no mundo. O corpo age fazendo um esforço para se livrar desses movimentos desconfortáveis. O corpo que se relaciona passivamente com outro corpo quando atua numa espécie de quarto movimento para o sentido dos signos (DELEUZE, 1978-1981/2009) que se instaura temporariamente no desconforto, na decomposição e na temporária diminuição da potência do corpo.

Então, o afecto movimenta o sentido do signo entre as duas linhas vetoriais: as que aumentam a potência de agir sobre corpo e produzem a afecção alegre e a diminuição da potencia de ação sobre o corpo que produz a afecção triste ou passiva. Isso quer dizer que a produção de afecto triste é algo negativo para o corpo. Mas os encontros de afectos tristes são inevitáveis e necessárias para sairmos da dominação do clamor do mundo dos signos já significados, acomodados, determinados pela vontade de verdade linguística.

Explicita-se melhor essa ideia quando o corpo é tomado pelo desconforto do encontro com o afecto triste, ou seja, a violência do afecto triste atua sobre o corpo. A potência de agir diminuída do corpo faz com que haja estranhamento. O estranhamento age numa dimensão de escala de duração do limite das potências do que pode aquele corpo. Então, para fazer viver o mundo dos signos se faz necessário movimentar as intensidades do desequilíbrio do afecto e sua duração, que nesse desequilíbrio fazem da linguagem um limite da rítmica do corpo.

O desequilíbrio sucede entre as linhas de afecção alegre e triste. Sendo que o estranhamento produzido nesse encontro com o afecto triste é de uma alegria indireta e parcial. E o encontro com a linha que aumenta a potência de agir do corpo é uma alegria direta e completa. Essas duas linhas vetoriais podem produzir eventos e expressões, porque elas não se movimentam sobre o corpo de maneira linear. Elas atuam no corpo sobre cortes e fluxos, paradas e continuidade, segmento e montagem. O importante é que a potência do corpo sofre aumento ou diminuição das forças sem nunca possuí-las totalmente.

O ritmo do limite do corpo no jogo da afecção possibilita “que o mundo seja uma composição de composição de relações ao infinito⁹³” (DELEUZE, 1978-1981/2008, p. 309) dando poder aos corpos de transformarem os sentidos dos signos constantemente.

5. 6. APRENDIZADO NO JOGO DA AFECÇÃO

O signo é uma marca de intensidade produzida no jogo da afecção procedendo das “operações de um sub/sentir, de um entre/sentir, de um intra/sentir, de um extra/sentir, de um trans/sentir, etc., e não, simplesmente, de um re/sentir” (ORLANDI, 2003, p. 93). Essas operações são parte da necessidade de apreender sentidos ou de produzir sentidos.

Apreende-se o sensível na intensidade do jogo da afecção: afectar e ser afectado. O sensível do encontro agarra, fisga, choca, arranha, tomba, afasta, salta, grita, traça, etc. É o embate desse jogo que mobiliza a necessidade de pensar e instala a estranhamento diante do impensado (DELEUZE, 1969/2006a).

Aprender é um encontro sensível com os signos, ou seja, “aprender diz respeito essencialmente aos signos” (DELEUZE, 1964/2003, p. 4) que forcem a exploração da linguagem escrita no processo de alfabetização. Tudo o que força o signo ensina alguma coisa, tudo que ensina alguma coisa emite signos o tempo todo. O aprendizado faz parte dessa exploração.

Aprende-se explorando material-força ou matéria não formada. O aprendizado envolve a exploração da matéria. Ele quer apreender a proliferação do signo no mundo sensível. O sensível não é a faculdade da sensibilidade, esse sensível não é do mundo das faculdades, da categoria da racionalidade pura. O sensível apreendido no jogo da afecção é abatido pela sensação. Apreendem-se duas características de sensações que

⁹³ Tradução livre: «*El mundo va a ser una composición de composición de composición de relaciones al infinito*».

demarcam o signo sensível. Uma delas é quando a sensação tem diferença de níveis de uma mesma sensação. E a outra é que cada sensação tem níveis diferentes, que passam por variações. O entrelaçamento das duas características de sensações, a que carrega níveis diferentes e a que varia, produz ressonâncias que determinam a sensação de vida. As ressonâncias são sempre relações entre sensação e força das afecções, capturadas pelo aumento de potência de ação de ser afectado e afectar-se. Um exemplo desse entrelaçamento se expressa na ressonância sensível do pintor Cézanne (1839-1906): ele pintava a sensação visual (DELEUZE, 1981/2007).

Os signos são de muitos mundos e as escrituras são parte da expressão do aprendizado sensível em alfabetização, talvez por isso haja um nível de violência sensível no aprendizado da leitura e da escrita, porque “o signo implica em si a heterogeneidade como relação” (DELEUZE, 1964/2003, p. 21). Aprende-se com agrupamentos heterogêneos que são parte das produções desse sensível, geradas pelo múltiplo. Assim, o aprendizado escreve e lê transvazando a heterogeneidade dos signos.

As crianças, nos *ateliers*, apreendem a heterogeneidade dos signos, vivem a violência e o efeito da dimensão do estranhamento com essa heterogeneidade. O efeito dessa violência é a expressão do aprendizado. O efeito da violência é a distância que se tem entre o desconhecido e o experimentado. O ato violento força a necessidade da procura de sentido para o signo. A dor da violência com o signo desconhecido força o espírito a pesquisar, a procurar, a inquietar, a duvidar, a querer.

Nos *ateliers*, as heterogeneidades de signos da cadeia semiótica rizomática e da experiência do jogo da afecção fazem da escritura uma produção de sentido imanente, expressando o impensado do processo de alfabetização, levando os traços de escrituras à beira da impossibilidade de reprodução do objeto e do seu significado.

O regime de signo linguístico não é o único regime de signos a atuar no processo de alfabetização. A mistura dos regimes de signos atordoa e violenta o pensamento operado pela força do encontro. O aprendizado é um processo que acontece pela violência do encontro com os signos (DELEUZE, 1964/2003) e as ressonâncias com a vida. Os signos constituem as matérias dos mundos que se expressam nos variados

modos de expressão.

Por isso, a tese tem força no jogo da afecção que se transrelaciona na semiótica rizomática, distribuída em ramificações que disparam o pensamento de maneira interrogativa, tornando enigmático o aprendizado da linguagem escrita durante o processo de alfabetização.

Aprendizado enigmático que decifra, traduz, encontra, implica, decodifica, inventa, corta, mastiga, escorre, monta, retira, pica, cola, arranca, mistura, risca, escreve e lê. E, por muitas vezes, se expressa em uma variedade de inventivas escrituras produzidas nos *ateliers*.

A expressão inventiva de escrituras desconforta e cria dimensões desconhecidas do sistema alfabético durante o processo de alfabetização. Esse é um tipo de expressão que ocorre no encontro com o procedimento do signos-Kafka que violenta sensivelmente o pensamento, porque o incita ao impensável na linguagem escrita. Essa violência é produtiva e desconfortante porque percorre o jogo de ser afectado pelo desconhecido signo. Esse ato violento no pensamento age dando outra expressão para o signo alfabético. O pensamento é sensibilizado na paragem sobre o desconhecido, que força o espírito a pensar pesquisando, procurando, inquietando, duvidando, querendo sempre no próprio pensamento agir aumentando a potência de ação da linguagem escrita no próprio limite, isto é, no limite da expressão do próprio aprendizado.

Esse tipo de aprendizado dos encontros de intensidade, que marca um corpo sobre outro corpo, ou ainda, um corpo pode agir aumentando ou diminuindo seu poder de ação. Esse jogo de mistura de corpos envolve um corpo que sempre é modificado. Quer-se dizer que a mistura de corpos ou jogo da afecção procede por violência sensível, seja para aumentar as forças que afirmam à vida, seja para negá-la. Afirma-se a vida com o poder que aumenta seu estado de afetação, potencializando a força da vontade criadora do corpo-criança.

A ação do corpo se faz em encontros que produzem afecção que afirma a vida. Com isso, “nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém” (DELEUZE, 1964/2003, p. 21). A potência da alegria incide na abertura da “imagem

de uma vida para além do bem e do mal” (DELEUZE, 1970/s./d., p. 11). Esse aprendizado que se lança no encontro alegre com outro corpo ou alguém é parte de um investimento em uma ética sem moral, com isso, o corpo sofre efeitos de encontros sem a centralidade do sujeito racional que julga as ações dos encontros.

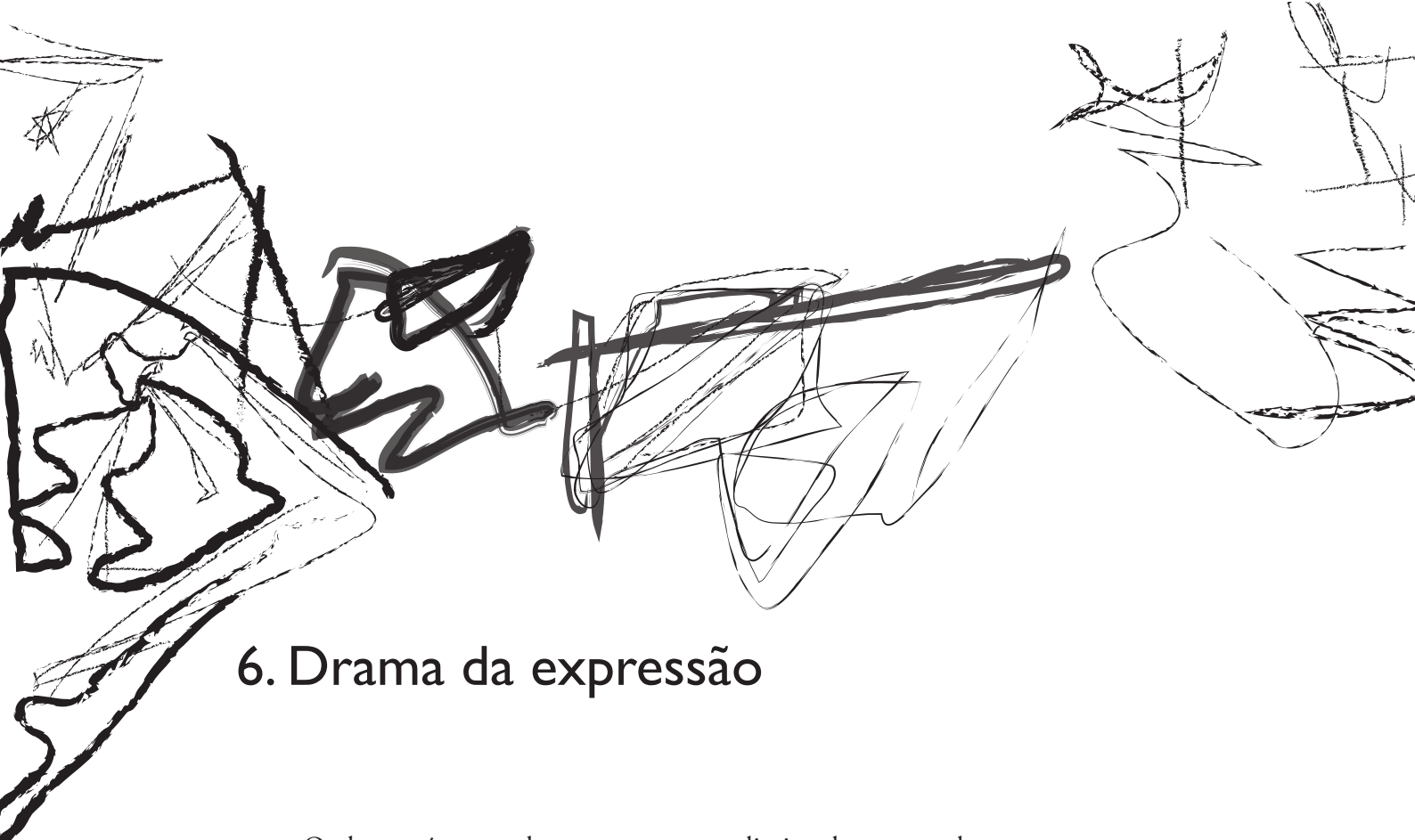
Pode-se exemplificar um tipo de encontro de aprendizado sensivelmente alegre quando trazemos para o percurso desse exemplo o cartão-postal do filósofo Nietzsche, escrito em 1881, onde ele expressa o encontro *com* o conceito de afecto do matemático Spinoza.

Estou inteiramente espantado, inteiramente encantado! Tenho um *precursor* e que precursor! Eu não conhecia quase nada de Espinosa... Não só, que sua tendência geral seja idêntica à minha — fazer do conhecimento o *afeto mais potente* — em cinco pontos capitais de sua doutrina eu me reencontro, este pensador, o mais fora da norma e o mais solitário, me é o mais próximo justamente nestas coisas: ele nega o livre-arbítrio —; os fins —; a ordem moral do mundo —; o não-egoísmo —; o mal. (NIETZSCHE, 1881/2007, p.137)

Os dois filósofos, Nietzsche e Deleuze, em vidas diferentes, são encantados pelo conceito de afecto spinoziano. Destacando que afecto alegre e triste (SPINOZA, 1677/2009), força ativa e reativa (NIETZSCHE, 1906/2008) não são bons e nem ruins. A força dos afectos é lançada por esses filósofos para o território da ética, que afirma a vida no aprendizado *com* o encontro dos corpos.

O aprendizado indica o estado do corpo que age sobre as forças ativa ou passiva, são as ideias do jogo da afecção que expressam o que pode o corpo. Conhecemos o corpo porque estamos em constante acaso de encontros com outros corpos. Esse acaso de encontros é afecção que os corpos exteriores produzem sobre o corpo. Por isso, Spinoza (1677/2009) combate o pensamento cartesiano, afirmando que jamais podemos conhecer-nos a nós mesmos. Existo porque vivo do acaso da mistura de corpos que produzem variação contínua que aumenta ou diminui a potência de agir do corpo, determinada pela ideia que o corpo carrega desse encontro. O afecto das crianças participantes dos *ateliers* durante o processo de alfabetização expressa partes

fluídas da exterioridade, fazendo dele traços, linhas e gestos.



6. Drama da expressão

O drama é parte do expressar-se no limite do que pode o corpo, porque “a expressão se instala no coração do indivíduo, em seu corpo e em sua alma, em suas paixões e em suas ações, em suas causas e em seus efeitos⁹⁴” (DELEUZE, 1968, p. 304). É próprio do regime do corpo e do jogo da afecção sofrer, agir e produzir conhecimento ativo ou de afecto alegre. Essa produção sempre carrega a extração de material-forças de outro(s) corpo(s) para fazer ressonâncias com o seu corpo. Já o conhecimento passivo ou de afecto triste vai perdendo força de ação em relação ao(s) outro(s) corpo(s). É nessas duas dinâmicas do jogo da afecção que o drama da expressão de escrituras se efetua.

A escritura como força é potência de ação ativa produzida pela ideia-afecção e apreende suas especificidades de ação do encontro dos corpos. A ideia-afecção apreende um tipo de conhecimento que se excede na dispersão do próprio jogo da afecção. O que excede é sempre o tangível toque de dispersão disparado pela matéria intensiva (força) de escrita e de leitura. É nessa dispersão que o amorfo da linguagem escrita e da leitura em alfabetização é expresso.

A dramática da potência de agir dos encontros expressa-se expandindo até as

⁹⁴ Tradução livre: «L'expression s'installe au couer de l'individu, dans son corps et dans son âme, dans ses paixões et ses actions, dans ses causes er ses effets».

forças ativas/afecto alegre, ou passivas/afecto triste, que permitem para aquele instante. O aprendizado em alfabetização é transversalizado no limite do poder de agir do corpo-criança. O trânsito dessa vivacidade é percebido em duas expressões: escrevência-forma e escreitura-força.

A escrevência-forma ou matéria-forma é visível pelo poder do registro formal demonstrado pela convenção da linguagem escrita e seus circuitos linguísticos. Registros estes que estão sempre se apresentando na forma convencional no mundo letrado. Sistema que organiza a noção do domínio formal dos sistemas de registros escritos de uma determinada gramática. A escreitura-força ou material-forças é uma expressão das crianças, seja em gesto, traço, voz ou silêncio, imagem ou figura, linha ou nó. Todo e qualquer problema de expressão de escreitura implica um meio que prende e libera ao mesmo instante. As escreituras ou escrituras apreendem e liberam ações que transitam entre a operacionalidade do sistema alfabético e a semiótica rizomática, disparando no instante infinitamente pequeno a expressão errante de escreitura.

A escreitura é qualidade expressiva do jogo da afecção, que é sempre uma produção incorporal dos corpos. E a qualidade incorporal que o traço passa pelo fluxo do procedimento dos signos-Kafka em seu devir-animal. O traço é a própria instabilidade da experimentação-exploratória que se expressa capturando linhas errantes, ação do traço e gesto mínimo, que se constituem como um querer que sempre escapa dos sistemas de referências alfabetizadoras e se apresentam em fluxo não significado, convulsivo e inventivo.

Ainda cabe o destaque que a expressão errante é retirada da relação entre o conceito de errância, do professor primário Deligny (1969-1979/2013), e o método de dramatização, em Deleuze (1967/2006c). Esses dois aportes conceituais são aproximados no livro *Cartes et lignes d'erre. Traces du réseau de Fernand Deligny. 1969-1979*. Nessa nobre publicação, organizada em homenagem ao centenário do autor, deixa-se um rastro de proximidade entre o trabalho da linha errante, os traços e gestos de Deligny (1969-1979/2013) e o “que Deleuze chama ‘dramatizações’⁹⁵”

⁹⁵ Tradução livre: «*Que Deleuze appelle 'dramatisations'.*»

(DELIGNY, 1969-1979/2013, p. 402).

6. I. LINHAS ERRANTES

O pensamento de linhas errantes que se exprime no “método Deligny” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995, p. 24) é construído pela impessoalidade do pensador francês, que atuou como professor, poeta, cineasta e escritor. Em seu trabalho, Deligny (1975) destaca o modo de vida dos autistas que não participam do plano da linguagem de ênfase linguística. Existe outra semiótica nesse trabalho que marca a existência dos autistas que vivem em vacância dessa linguagem e, com isso, o educador elabora outro regime de signos não linguísticos: “que é multidimensional, que é heterogêneo e que corresponde às constelações singulares⁹⁶” (GUATTARI, 1992, p.14).

Esse outro regime de signos do método Deligny se afirma em outra semiótica. Seu trabalho não linguístico é “a imanência processual⁹⁷” (GUATTARI, 1992, p.16) cartografada em linhas errantes. A cartografia dos signos é a imagem do que se passa e como se fazem as investigações dos movimentos dos adultos e das crianças autistas no espaço institucional. O método dele “faz uma análise de linhas que segue o caminho longe da psicanálise, o que não concerne apenas às crianças autistas, mas todas as crianças, todos os adultos [...], e não somente o andar, mas os gestos, os afetos, a linguagem, o estilo” (DELEUZE e PARNET, 1977/1998, p. 149). Ele faz a montagem de uma cartografia levando em consideração os registros feitos em folhas A4. Os registros são traços feitos pelos adultos, que trabalhavam na instituição com os autistas. Os traços registrados na folha expressavam os trajetos dos movimentos no espaço físico que os adultos e as crianças autistas faziam no cotidiano.

⁹⁶ Tradução livre: «...*Qui est multidimensionnel, qui est hétérogénétique et qui correspond à des constellations singulières*».

⁹⁷ Tradução livre: «*L'immanence processuelle*».

Os traços de linhas do trajeto dos adultos, na cartografia, são identificados como “os traços costumeiros⁹⁸” (RABAT, 1997), e os traços dos trajetos e dos gestos das crianças, na cartografia, são denominados como “linhas de errância⁹⁹” (DELIGNY, 1969-1979/ 2013, p. 10).

Deligny leva o verbo “*errânciar*”¹⁰⁰ (DELIGNY, 1969-1979/2013, p. 10) ao limite quando expressa as linhas de errância de uma vida autista que movimenta as ideias de: “viajar por viajar é errânciar, ser vagabundo¹⁰¹” (DELIGNY, 1975, p. 7). A prática de cartografar a imanência processual dos trajetos e gestos das crianças e dos jovens autistas é parte do seu método.

Na obra desse educador, a errância é o resultado do deambular; a linha de errância tem a ver com o espaço em que circulavam os meninos e meninas autistas, pois “por linha de errância, Deligny entende os deslocamentos e gestos das crianças¹⁰²” (DELIGNY, 1969-1979/2013, p. 10), que são um tipo de linha que se faz: mutante, disforme, quebrada e que acontece na superfície.

Além da noção de errância, ainda existe um vasto glossário¹⁰³ na obra do educador, mas o que se torna relevante para o pensamento da diferença, especificamente para Deleuze e Guattari (1980/1995), é a noção da linha de errância. Eles, no livro *Mil Platôs* (1980/1995), destacam a noção da linha de errância como potência de agir de um corpo em fuga.

⁹⁸ Tradução livre: «*Les traces d'usage*». Uso a tradução desse conceito do autor Deligny (1969-1979/2013) da mesma forma que encontro na tradução brasileira do livro *Mil Platôs*, dos autores Deleuze e Guattari (1980/1995).

⁹⁹ Tradução livre: «*Les lignes d'erre*». Neste momento uso a tradução desse conceito do autor Deligny (1969-1979/2013) da mesma forma que encontro na tradução brasileira do livro *Mil Platôs*, dos autores Deleuze e Guattari (1980/1995).

¹⁰⁰ Tradução livre: «*Errer*».

¹⁰¹ Tradução livre: «*Voyager pour voyager, c'est errer, être vagabond*».

¹⁰² Tradução livre: «*Par ligne d'erre entend les déplacements et gestes des enfants*».

¹⁰³ O glossário conceitual desse autor tem uma variedade de noções e conceitos particulares, tais como: «*Agir et faire, aire de séjour, balancer, cerne, chevetre, coutumier, détour, gesto pour rien, nous commun, objects à manier, orne, pierre à dé, présence proche, radeau, réitérer, repérer, réseau, simulacre et tracer*» (DELIGNY, 1969/2013, p. 9-11).

Essa linha de errância afasta a interpretação da linguagem representacional sobre o vivido dos meninos e meninas autistas que estiveram em *Cévennes* por mais de dez anos com Deligny. A vacância da linguagem como representação permite a transversalização de outro regime de signo; agora, um signo, por ora errante e fugídio; uma linha e um gesto que ao “traçar então não representa nada¹⁰⁴”, diz Deligny (1983, p. 14).

A imanência processual traçada no método Deligny com a linha de errância e o espírito do jogo da afecção deleuze-spinoziano tornam as linhas, os traços e os gestos um tipo de expressão errante.

A expressão pode tornar-se parte da errância porque ela é multiplicadora da inocência de traços feitos nos *ateliers* de alfabetização. O traço como inocência da linha de errância é um modo de existência singular, por isso, segue-se a indicação nietzschiana que avisa: “aconselho-vos a inocência dos sentidos” (NIETZSCHE, 1883/s./d., p. 50).

Aliás, a expressão errante é parte da inocência apreendida nas esrileituras das crianças em alfabetização. Ela é parte de uma inocência que não tem noção dos sentidos, ou seja, é “a inocência do devir [...] o rizoma contra a arborescência” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1997, p. 95). É a própria inocência errante, na semiótica em rizoma, que faz da marca percebida ou esrileitura uma expressão da força de existir ou da potência de agir vagante.

As esrileituras vagantes nos *ateliers* de alfabetização são fios que formam linhas. As linhas são traços de fios distendidos. Fios desdobrados são pontos notáveis que se espalham geograficamente na folha A4. Os pontos notáveis tornam-se signos errantes, como os gestos nada linguísticos, que não querem representar nada, somente agem (SÉVÉRAC, 2013) na transparência das impressões. Claro que a função de vidência da expressão das esrileituras acontece se cunharmos a pragmática de uma semiótica rizomática.

¹⁰⁴ Tradução livre: «... *Tracer alors ne représente rien*».

6. 1. 1. Mutantes linhas

O drama das complexas ações dos afectos, em uma multisensorial expressão, mobiliza inflexões na imposição da linha. As inflexões das linhas que são dispostas no papel são impessoalidades, elas transvasam das formas estáveis da estratificada ou normatizada escrita convencional. As disformidades nas linhas (Imagem 2) são parte da composição dos encontros singularidades que se exprimem “sem fora nem dentro, sem forma nem fundo, sem começo nem fim; tão vivas quanto uma variação” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995b, p. 210) de linhas e traços, porque “o traço é antes da letra” (SÉVÉRAC, 2013).

O vitalismo dessa expressão faz fluxo, ou seja, faz “algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição” (DELEUZE e PARNET, 1977/1998, p. 63) das linhas. O fluxo sofre a ação de juntar-se com outros fluxos, sem que as linhas formem um contorno. O fluxo dá efeito mutante: ora vivo, ora inflamando em cor, ora ramificando, ora interrompendo o espaço-tempo, ora para, ora salta, ora funciona em estado de intensidade. Ele imprime instantaneidade à linha. Uma instantaneidade atemporal que se passa na experimentação vivificada na possibilidade de apenas exprimir-se.

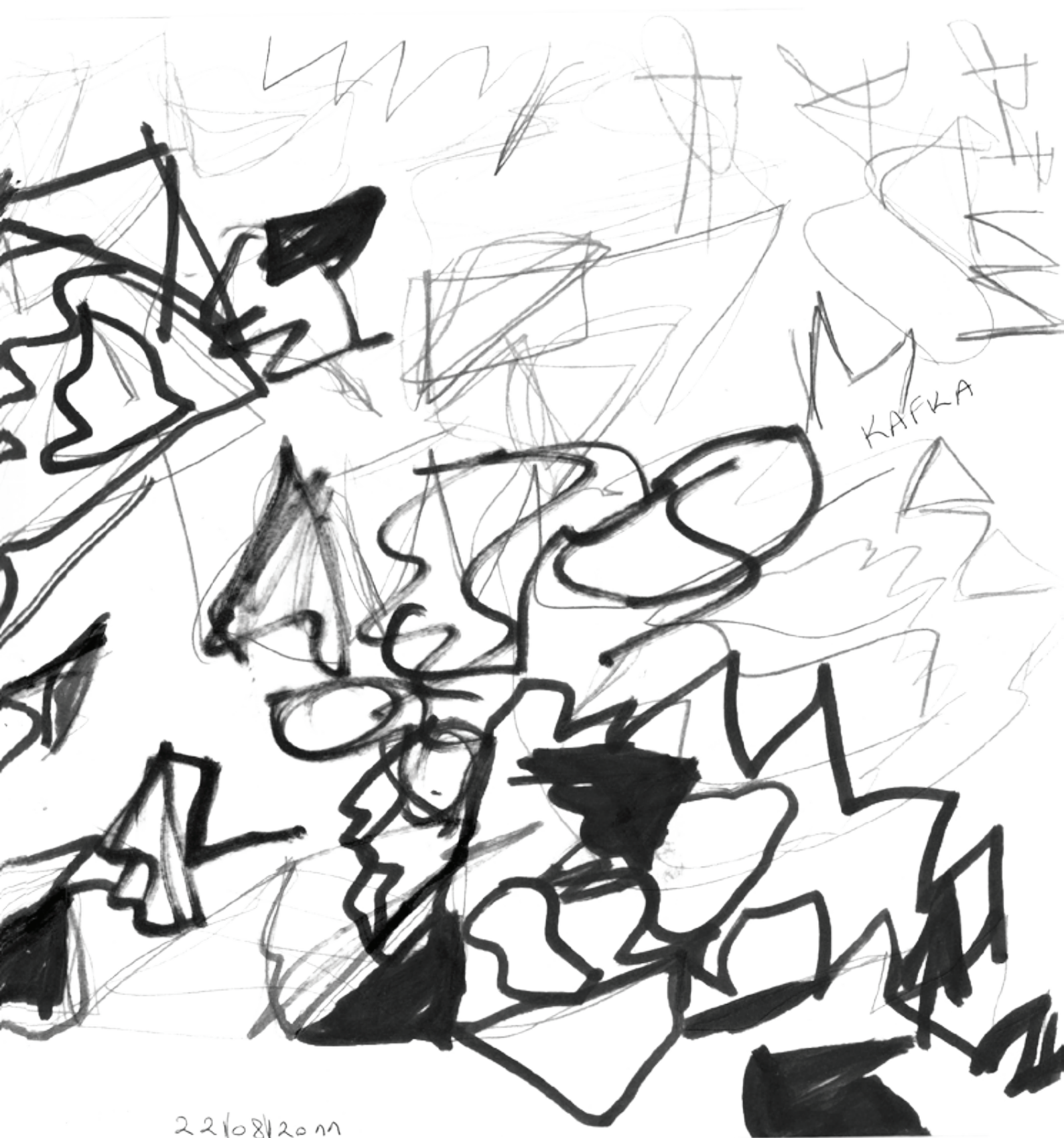
As mutantes linhas transformam o padrão da representação formal da escrita em excessos de linhas; fazem do que excede aquilo que vaza do que é ler e escrever para o sistema de referência escolar. Sempre o que vaza do excedente é a multiplicidade de linha e cor, o que excede cria outra imagem de esrileitura que ora torna-se mutante.

Mutantes linhas e não sobrecodificantes linhas (DELEUZE e PARNET, 1977/1998). A mutação perturba a sobrecodificação do imperialismo da língua escolar que decalca uma ideia padrão (seja ela linguística, psicolinguística e/ou psicogenética) do que é escrever e ler durante o processo de alfabetização. Ignorando o procedimento das linhas, porque, afinal, antes da letra vem o traço!

Os elementos do fluxo dos signos-Kafka não foram possuídos e nem possuíram as linhas dessa superfície. Eles funcionam como disparadores de outros dispositivos

de expressão de escrituras. Com os signos-Kafka foi possível disparar cortes na fabricação de outra expressão, que sempre se exprime no limite do poder do corpo, que transmuta a matéria que opera. Os cortes desviam dos modelos, desmaterializam os elementos dos signos-Kafka, porque o signo e o sentido são dramatizados por uma língua descodificada.

O afecto alegre participa da descodificação e da construção do movimento mutante. O encontro alegre, ou seja, o aumento da potência de agir mutila a sobrecodificação que decalca a ideia de que uma criança não alfabetizada é limitada semioticamente (GUATTARI, 1979/2013). Com isso, para essa escritura de linha mutante, os signos e o sentido excedem no vacilo entre o limite do encontro com as semióticas e a intensidade da ação dos corpos.



22/08/2011

Os registros convencionais *Kafka* e *22/08/2011* foram redigidos pela professora.

IMAGEM 02

6. 1. 2. Farrapos disformes

O *atelier* de alfabetização, por situar-se entre os limites institucionais do clássico currículo alfabetizador e as experimentações do procedimento dos signos-Kafka, fazem transpassagens da sensibilidade vertiginosa, que são expressas nas linhas replicadas de escritura-força. A transpassagem, como fica entre o misto da “transversalidade” (GUATTARI, 1972) e da passagem semiótica, ocupa a animação do pensamento pela força da violência sensível, de uma intensidade fulgurante num tipo de escritura que se expressa insólita. Esse tipo de escritura se constitui em detalhes que adquirem sentido no limite de impossibilidade de expressar-se com os referentes do *logos* linguístico alfabetizador.

As transpassagens carregam a sensível vertigem do inefável da expressão. Esse tipo de escritura do mundo sensível vivido no instável, pelo instável, com o instável da semiótica rizomática dispara sensações de “farrapos disformes de espaço” (VALÉRY, 1895/1999, p. 131) na folha A4. Os farrapos dessas linhas são um tipo de “ideia-sensação” (DELEUZE, 1962/1976), que tem um corpo afectado pelo informe, fazendo dele junção infinita de escrita que não combate nada, não exige forma; apenas executa a extração bruta da sensação experimentada (DELEUZE, 2009b) a partir de pedaços do caos.

O encontro entre o caos e a escritura se dá quando a expressão pode se perder afundada no todo “disformemente disforme” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1997, p. 48). Esse jogo, sempre instável, interage na multiplicidade que dinamiza a sensação de intensidades caóticas. Os farrapos são linhas disformes e não são processos cognitivos da representação. A representação remarca esse tipo de expressão como algo que deriva mais do movimento de motricidade que é a denominada de forma-rabisco.

Os farrapos disformes também exprimem um “pouco de ordem para nos proteger do caos” (DELEUZE e GUATTARI, 1991/2005, p. 259). Os farrapos são um tipo de acordo provisório entre forma e disforma. Todas as forças de pensamento necessitam do caos, precisam atualizar o caos. O que se passa nessa expressão pode ser

uma experimentação entre o indomável movimento do caos e o ordenado movimento da forma (cosmos/ordem). Os efeitos disformes são parte de uma terceira dinâmica produzida inocentemente.

A inocência da criança, um tipo de inocência spinoziana produzida pelas forças da ideia-afecção, não cessa de transpassar o caos e dele arrastar e ser arrastada pelos farrapos de expressão para superfície dessa folha A4. A inocente ideia-afecção se debate menos com o caos e contra o caos. Ela não é moral e nem carrega para os farrapos o juízo de valor do que é correto e convencional. Com isso, os clichês da escrita alfabetizadora cruza a folha em branco com menor intensidade, sem sobrecodificar, ainda, uma força convencional de escrita.

O encontro caótico com a folha em branco são ações de escrituras estranhas. Quem estranha? A convenção alfabetizadora, que para dominar a expressão estranha ou farrapos disformes denomina essa imagem como produção da lógica da cognição: forma-rabisco. Todos os rabiscos são formas. E as disformas? São ignoradas. Logo, se ignora o mais criador, o que é disformemente força e não forma. As representações cognitivas priorizam as generalizações da linha forma, ignorando o procedimento singular do que se passa. Aquilo que se passa entre os encontros de escrituras é efeito de bolha de sabão, porque a dramatização do *logos* alfabetizador somente exprime a ideia-sensação desse efeito.

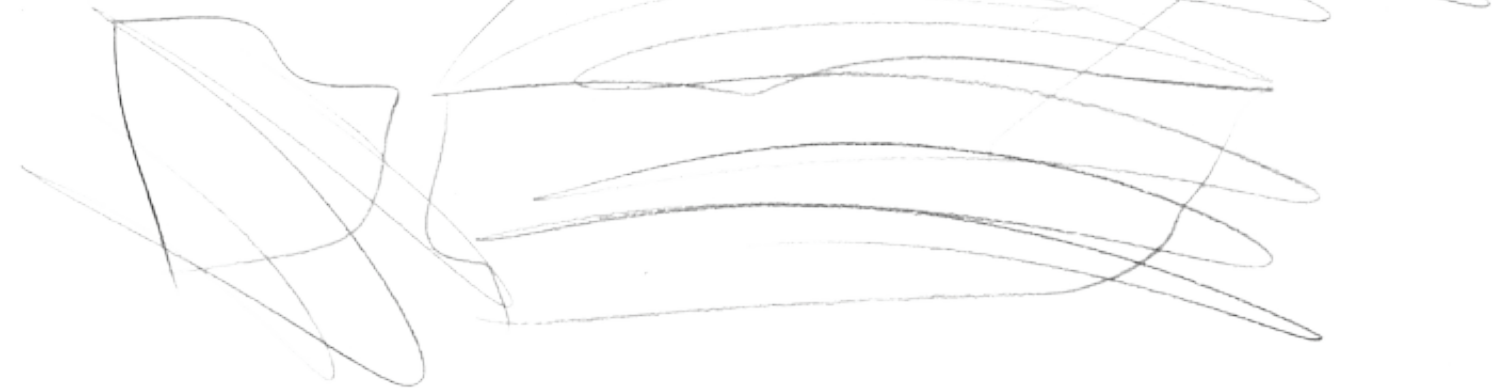


IMAGEM 03

6. 1. 3. Curta linha quebrada

Nessa superfície, cada uma das linhas é um tipo de “curta linha quebrada¹⁰⁵” (DELIGNY, 1969-1979/2013, p. 11), que por vezes tem elementos do arabesco e constituem um tipo de simulacro de escrita.

O arabesco, elemento dessa escrita produzida no processo escolar de alfabetização, é extensivo na curta linha. Ela se faz singular nas suas seis (6) repetições. Especificamente um dos contornos é uma montagem de palavras e letras, que são parte do sistema de apropriação da escrita. A montagem inventa uma única expressão, uma singular expressão, quando faz um contorno que escapa da letra A. A letra A é arrastada por um tipo de montagem de curta linha que é quebrada. Há um contorno de elemento arabesco após a curta linha quebrada. Esse tipo de elemento é efeito de uma particular montagem que transversaliza a matéria-forma da letra A em letra-força.

O elemento da curta linha quebrada dessa escrita constitui um simulacro (DELIGNY, 1969-1979/2013). Um simulacro que age num regime de signo-linha, ou seja, uma imagem de linha que se produz sem semelhança. O simulacro não é a cópia degradada, como caracteriza o pensamento platônico (DELEUZE, 1969/2006). Ao assumir um simulacro como imagem sem semelhança, não se centraliza, na escrita, a questão do modelo e da cópia. O simulacro chega como letra-força e produz uma nova imagem de efeito do processo de alfabetização, pois ele “é o sistema em que o diferente se relaciona com o diferente pela própria diferença” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1996, p. 16). Essa diferença rascunha um simulacro arabesco, por isso não pode ser reduzida à relação de similitude.

O pensamento de escrita é povoado por simulacros ou por ações sem fidelidade alguma à realidade da cópia. Ele não faz parecer real para a escrita, ele opera com o pensamento da diferença, porque não existe referente na extremidade da cadeia de significação, o que há são apenas signos e imagens que dramatizam o real ou

¹⁰⁵ Tradução livre: «*Courte ligne brisée*».

logos alfabetizador.

A superfície da escrita prolifera os incontrolláveis regimes de signos, como o signo da curta linha quebrada, que afirma um escapamento do signo-linha com seus referentes signos-alfabéticos. O que há nesta dramatização do *logos* é a impossibilidade de representar o simulacro em práticas de significação da semiótica linguística alfabetizadora.

A curta linha quebrada, sempre flexível, lida direto com a presença do simulacro, que é uma presença que não representa o clichê alfabetizador e que não certifica a escrita sob o domínio da linguagem como representação cognitiva. A presença do simulacro como curta linha quebrada é próprio da dissimilitude da letra-força.

Um simulacro, como elemento constituidor da escrita, não se submete ao padrão ou modelo de expressão. Ele é “construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude” (DELEUZE, 1969/2006, p. 263) e vive na dramática de poder expressar-se. Dramática que suporta altas doses de imanência e arrisca os perigos do poder das verdades das pedagogias da alfabetização.

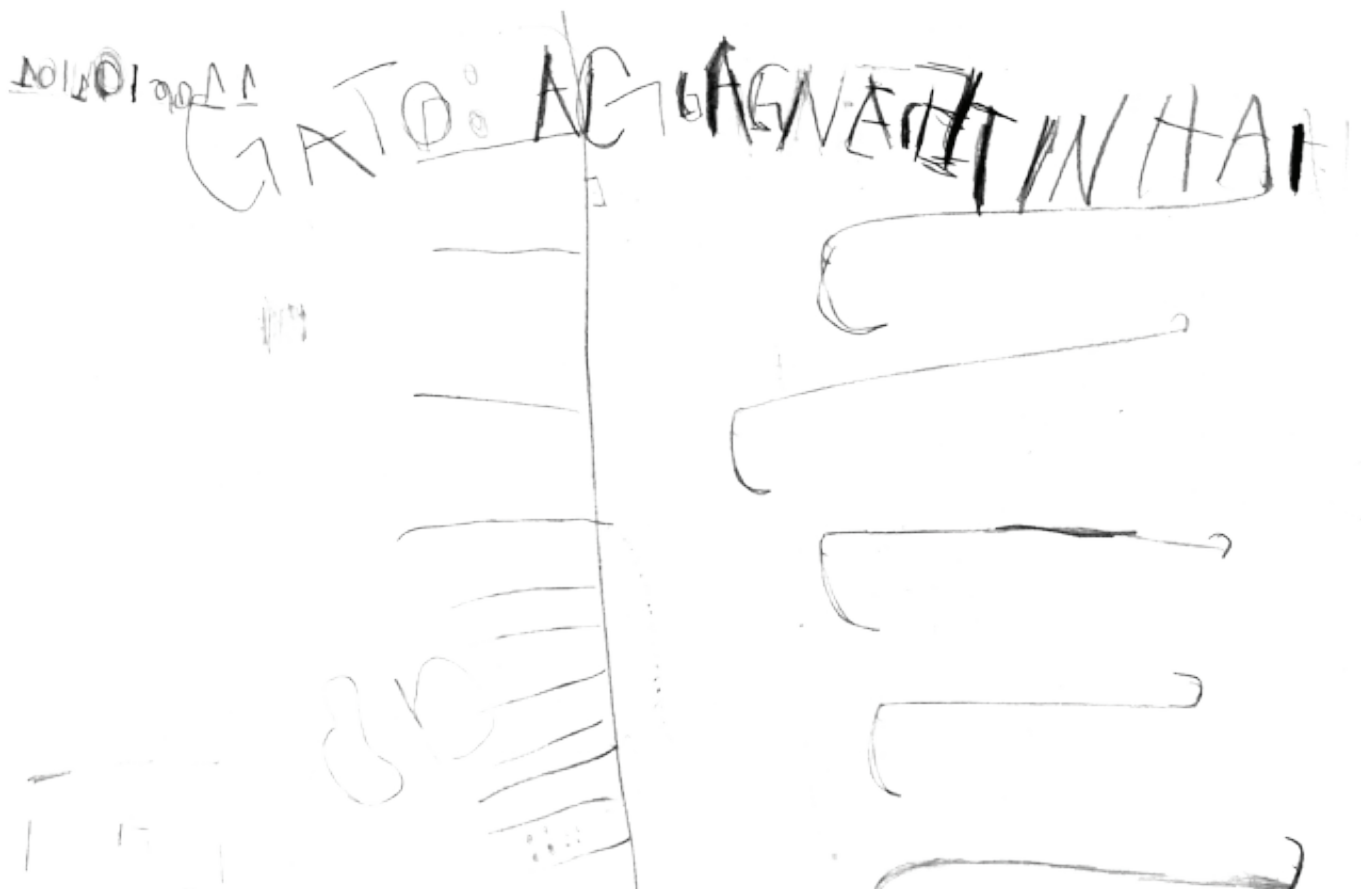


IMAGEM 04

6. 1. 4. Superfície da linha

A semiótica rizomática é parte da experiência experimental-exploratória na superfície da folha A4. É na superfície que ela espalha a percepção que circunscreve uma ideia-afecção que captura um tipo força do regime de signos dos devires-animais kafkianos que provocam a criança que participa do *atelier* a “escrever como um rato [...]”. Escrever é atravessado por estranhos devires: devir-rato, devires-inseto, devires-lobo, etc.” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1997, p. 21). A escrileitura dessa criança (Imagem 05) suscita o devir-rato e o devir-gato, exprimidos entre o desalinhamento fragmentado em relação a algumas palavras e letras do sistema alfabético.

A afecção na superfície da linha exprime acidentes de exterioridade, isto é, na superfície não tem nada acumulado, ela é uma “superfície de inscrição [...] em perpétua pulverização” (FOUCAULT, 1979, p 22) de escrileitura. Aqui, nada de profundidade, apenas produção de um grau de fragilidade de um corpo sensível à superfície ou a um conjunto de superfícies.

O que se estende na superfície são as pulverizações das experimentais, repartidas segundo determinados intervalos instalados por cortes de duas colunas. Os cortes transpassam pelas formas sucedidas do sistema alfabético. Eles agem em um corpo que se expressa nessa superfície da linha.

Na superfície acontece um estado intermediário que foge de qualquer tentativa de codificação, uma vez que varia seu sentido conforme a fração da potência investida na exterioridade da linguagem-afecto. Nela, as reentrâncias mantêm-se através de fibrilações da escrileitura e convergem ao domínio muito desprezioso da convenção.

Com a inocência do jogo spinoziano da afecção, “elevamos a operação dos corpos à superfície” (DELEUZE, 1969/2006, p. 26) da linguagem-afecto. Há nessa operação uma instabilidade, uma inconstância e um risco inscrito na superfície. A folha, enquanto superfície, ao mesmo tempo em que desliza na linha, constrói uma película de escrileitura com força de sentido produzido na fronteira de alguns elementos do sistema alfabético.

Na relação do jogo da afecção não existe “nada de mais frágil do que a superfície” (DELEUZE, 1969/2006, p. 85), porque a escrita persiste em se inscrever na fragilidade da linguagem-afecto. Linguagem que mistura um sentido não gramatical nas experimentações alfabéticas e nas experiências da inocência da criança.

A linguagem-afecto instalada na fragilidade dessa escrita é “um signo vazio de sentido” (DELEUZE, 1969/2006, p. 93) ou uma linguagem de superfície. O vazio do sentido como efeito de superfície exprime palavras que não remetem ao atributo da escrita convencional. Essa ordenação das letras cria espaço de uma combinação de “efração no corpo em que forma uma mistura, um novo estado de coisas” (DELEUZE, 1969/2006, p. 90) nada representacional, porque acontece a falta de signos. E o extraordinário dessa ausência é que o vazio é preenchido pela estranha presença de variação de expressão errante.

10/10/2017	
ÉRICA	
→ GATO GIGANTE, T#A UM A BOCA GRA	→ RATO: BAI NHOIT, NH A ME DOI, FAL AV
NDECO MEMU	
ITOME XE ORA	
BO SEM PARAR	
FÁVA	

IMAGEM 05

6. 2. POTÊNCIA DE AGIR DO TRAÇO

O corpo expressa a maneira finita do grau de potência de agir. O corpo, por expressar grau de potência, tem o poder de ser afetado e afectar outro corpo; assim, o corpo é preenchido por afecção a cada instante. O modo de afectar e ser afectado é denominado de afecção. Se afecção é um estado que expressa o modo do corpo, ele torna-se ideia de afecção no movimento de poder de ação.

Ele age diminuindo a potência, afecto triste; ou age aumentando sua potência, afecto alegre. A relação dos afectos triste e alegre carrega sempre o poder de ser afectado e afectar; nunca um corpo pode ser separado de um poder de ser afectado. (DELEUZE, 1968). Assim, o corpo tem limites em relação ao poder de ser afectado, seu limite encontra-se na fabricação de quantidade e qualidade de composições dessa relação. A composição do corpo na relação de ser afectado depende de causas exteriores. Ele faz composição porque tem poder limitado quando se encontra com outro corpo, que fabrica o ilimitado, em maior ou menor grau de potência daquele instante.

No jogo da afecção, o corpo-criança que vive o estado infantil não pode ser reduzido como um modelo das idades da vida determinadas pela política de identidade, classificável dentro do estatuto da ontologia de ser criança. O corpo no sentido spinoziano exprime um modo de existência. O regime de existência é o que interessa ao filósofo. O livro *Ética* (SPINOZA, 1677/2009) expõe algumas passagens da existência da criança. Afirmando que ela nasce com menor grau de potência, pois o seu corpo afecta menos do que é afetado, ou seja, o corpo-criança sofre uma quantidade maior de encontro com as causas exteriores.

Nesse embate de encontros, o corpo-criança diminui sua potência de ação em relação aos outros corpos. O jogo da afecção que diminui ou aumenta o poder de ação é próprio da “dramática da potência de agir¹⁰⁶” (ZOURABICHVILI, 2002, p. 121) desse corpo.

¹⁰⁶ Tradução livre: «...*Dramatique de la puissance d'agir*».

A dramática da potência de agir do corpo-criança é parte do estado de expressão da afecção do corpo. O corpo executa dois encontros/afecção: um que usa a ação mínima de potência de ação identificada como encontro de produção de afecto triste, que “é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma perfeição menor” (SPINOZA, 1677/2009, p.141); o outro é o encontro de afecto alegre, produzido quando o corpo aumenta a potência de ação – “a passagem do homem de uma perfeição menor para uma perfeição maior” (SPINOZA, 1677/2009, p. 141).

Esse jogo da afecção, do afecto alegre e triste, são as forças da expressão dessa dramática. Com essas duas definições, o modo de existência do corpo-criança varia sua potência de agir da menor perfeição, o afecto triste, para maior perfeição, em busca de encontro alegre. Talvez por isso Deleuze e Guattari (1980/1997, p. 41) não hesitem em dizer que “as crianças são spinozistas”, porque diante da sua limitada ação no mundo não param de experimentar o que pode o corpo. O ritmo dessa posição de menor ação possibilita a busca de maior ação e faz com que elas experimentem o corpo velozmente.

Talvez se torne incompreensível para as instituições escolares e familiares, ou seja, os adultos, que o corpo-criança vive nessa dramática da potência de agir uma ação inocente. Uma inocência spinozista, por atuar com sua potência de agir fora da normativa moral. Inocência que deriva do jogo de afecção que quer experimentar o limite da ação do que pode o corpo. A singular inocência dessa potência se expressa produtivamente diferenciando-se numa multiplicidade de modos de agir no mundo.

O modo de existência do corpo-criança acolhe o pensamento singular ou “individuação extrínseca” (DELEUZE, 1968). O corpo singularmente exprime o grau de potência na intensidade da cinética e da dinâmica, que sempre estão em movimento, repouso, composição e decomposição. A dinâmica e a cinética produzem uma individuação extrínseca ao exprimir ação ativa em meio à vida.

Como as crianças vão aumentando sua potência de ação durante a infância, seu poder de afectar vai aumentando, ou seja, a alegria de si aumenta a potência de agir dela sobre outros corpos e com outros corpos. Nesse movimento, no *atelier*

de alfabetização, a criança encontra sua potência de ação aumentada em relação ao mundo dos signos-Kafka quando afirma: “Olha, eu sei fazer Kafka¹⁰⁷”.

Esse tipo encontro de afecto alegre é a expressão da dramática da potência de agir aumentada. Dramática escrita que não se expressa na ordem harmônica do mundo da representação, da normativa da escrita convencional e do princípio organizador da linguagem como parte do significante e do significado.

O drama do ato do traço de escrileitura, ou precisamente dizendo, essa potência de ação aumentada no ato da escrileitura apreende a diversificada constituição da existência do misto mundo do regime de signos. A potência da ação aumentada se expressa numa multiplicidade de modos de escrever o aprendizado que passa no encontro com corpos ou mistos regimes do regime de signos.

¹⁰⁷ Expressão de uma das crianças da turma A11, participante dos *ateliers* em alfabetização, período de agosto a novembro de 2011 (SCHULER e MATOS, 2011).

GATO: GIGANTE, TI/VH
MEX
R A TOBAIXI MHO B RABO
GREGO
E

10/10/2011

ERIC

Os registros convencionais 10/10/2011 e Eric foram redigidos pela professora.

IMAGEM 06

O traço de expressão que acontece na Imagem 06 são vestígios de um modo de pensamento não representativo. Vestígios que expressam o limite da ideia-afecção entre o corpo-criança e o majoritário mundo alfabético. O afecto nunca é uma ideia representável, porque o corpo-criança ainda vive sobre o limite do acaso do encontro do afecto. O acaso desse encontro ocorre na relação de movimento e repouso, aumento e diminuição da potência de agir, potência ou força ativa e passiva.

Esse tipo de relação só permite conhecer o efeito da afecção, que é produzido pelos corpos quando se encontram. Nessa fabricação de afecto é “excluída toda possibilidade de cogito” (DELEUZE, 1978-1981/2009, p. 37), porque enquanto o corpo-criança vive da mistura extrínseca do acaso do encontro, ele conhece as coisas por seus efeitos e não somente pelo *cogito*.

Estamos no jogo entre a experimentação-exploratória dos textos lidos, escritos, decorados, dramatizados pelos infantis e a potência de agir. As crianças fazem o agir na “ação do traço¹⁰⁸” (DELIGNY, 1969-1979/2013, p. 9), afectas pelo procedimento dos signos-Kafka em biografia inventada, textos escritos e lidos de maneira menor.

Os espaços dos *ateliers* estão entre os quatro paralelos movimentos: do sistema alfabético, do sistema representacional, do jogo da afecção e da semiótica rizomática. É no que se passa entre as paralelas que estão as saídas inventivas dos traços de expressões de esrileituras ou escrituras em alfabetização.

As expressões de esrileituras são o ato do traço que age sem intenção de representar nada, fazer o traço é diferente de agir no ato do traço. O fazer o traço é parte do planejamento que é em função de alguma coisa, tem finalidade, é transitivo, tem objetivo. Agir em ato do traço é intransitivo, não significante, um agir desimpedido de representar alguma coisa.

Age-se no ato do traço como efeito da afecção, o encontro afectado serve apenas para acolher o acaso ou o que excede da potência de agir, que pode ter a força de efetuação de uma singularidade que tece, que expressa traços, som, voz, secreção, saliva, ritmo, etc.

¹⁰⁸ Tradução livre: «*L'agir du trace*».

Agir no ato do traço traz impessoalidade e ao mesmo tempo dá contornos a uma vida singular. O tipo de agir spinoziano contorna gestos e ações das crianças que nos *ateliers* agem na folha A4 soltando vestígios por todos os lados, como corpos que agem com a força de existir.

6. 2. 1. Limite da impossibilidade

A folha A4, em sua escrita, mostra-se no limite da experimentação do que pode esse corpo diante dos signos-Kafka, que se apodera deles para elaboração de uma expressão própria. Uma expressão que mastiga a língua convencional quando tritura o sistema alfabético no limite da impossibilidade do traço. O limite de expressão convencional não é a mesma impossibilidade da expressão do que pode um corpo. O corpo sempre pode alguma coisa. Sua impossibilidade encontra um tipo de expressão errante.

O limite da impossibilidade do traço acontece no território das intensidades das forças. Elas, as forças, sempre vão compor (ativa) e/ou decompor (passiva). Vive-se na impossibilidade de conhecer o que pode o traço e seus limites de composição e decomposição. O limite da impossibilidade sempre é força ativa do corpo que expressa algum efeito que envolve e implica o exprimido da expressão. É o limite da impossibilidade que afirma a diferença de expressar as composições únicas.

O limiar do traço mais singular mais plural é certamente forte o bastante para transformar a impossibilidade em potência, e criar a partir dela não o que é verdadeiro, mas afirmar aquilo que a implica quando se exprime o encontro entre os diferentes regimes de signos.

A semiótica linguística, em seus elementos linguísticos voltados para o sistema alfabético, age de maneira incompreensível diante desse tipo de impossibilidade quando emprega os clássicos métodos alfabetizadores que investem para alcançar a verdade dos fatos escritos.

Através da expansão de uma impossibilidade contingente há um tipo de

expressão que usa a variação sonora do sistema alfabético, nesse caso, a escrita é atravessada de traço fonético, como estes: O PI DE ATIR OXF BTU N FA VEN (Imagem 07). Tal tipo de traço é parte da apropriação de uma transmissão da própria impossibilidade de dar respostas atestadamente verdadeiras ao sistema escolar sobre o que é escrever e ler.

Diante disso, o sistema fica exposto ao impossível, à impossibilidade total de qualquer representação, deixando à deriva o vestígio sonoro-fonético do balbuciado, do tartamudeado e do murmurado. Essa linguagem escrita vive na espreita desses vestígios, que são a presença de escrita expressa numa ausência sonoro-fonética infinita. O vestígio funciona como a impossibilidade de se presentificar (BLANCHOT, 1969/2010) a forma convencional da escrita.

O limite da impossibilidade passa a pertencer ao meio indeterminado da experimentação do que não cessa de exceder e sobre a qual não temos controle. É uma relação com o que é exterior, uma relação sem relação, uma pura paixão spinoziana.

O sentido sonoro-fonético dessa escrita sempre escapa na impossibilidade de expressar-se convencionalmente, o que força um exercício de inquietar constantemente o pensamento sobre o já pensado, isto é, a possibilidade de pensar no limite da impossibilidade.

O PAI DELE ATIROU.
O CHEFE BATEU NA PORTA. FOI VER.



Os registros convencionais *O pai dele atirou, o chefe bateu na porta foi ver* foram redigidos pela professora.

IMAGEM 07

6. 2. 2. Traço sonoro

O experimental-exploratório do procedimento com os signos-Kafka transborda o imperceptível do que é escrever para uma criança em processo de alfabetização. Ela afirma: “Quando escrevo faço o gato falar¹⁰⁹” (SCHULER e MATOS, 2011). O elemento que dá a qualidade imperceptível no traço sonoro é parte de “toda uma ciência menor das variáveis qualitativas e dos traços” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995b, p. 54), e é pela variável do elemento de qualidade sonora que ela extraiu o efeito de devir-gato.

Esse tipo de experimentação no *atelier* ocorre no encontro com o microconto Kafkiano abaixo:

- Ai de mim! Disse o rato. O mundo vai ficando dia a dia mais estreito. Outrora, tão grande era que ganhei medo e corri, corri até que finalmente fiquei contente por ver aparecerem muros de ambos os lados do horizonte, mas estes altos muros correm tão rapidamente um ao encontro do outro que eis-me já no fim do percurso, vendo ao fundo a ratoeira em que irei cair. Mas o que tens a fazer é mudar de direção, disse o gato, devorando-o (KAFKA, 1917/ 2011, p. 171).

O microconto kafkiano perturba o significante inscrito no efeito devir-gato e devir-rato. O signo que emite é um traço sonoro em devir, levado para outro suporte de produção de sentido. Um suporte do regime de signo dos animais de Kafka e a plasticidade do microconto são sonoros quando o traço da criança se faz. O efeito devir-gato é um devir kafkiano. Ele é um gato que deriva uma qualidade de força plástica que permite a saída do pensamento pela exterioridade ou autoafecção.

Esse tipo de expressão de escrita perturba o clássico conceito do que é escrever para a escola alfabetizadora. A perturbação vem da instância de uma autoafecção inocente que extrai o elemento sonoro do microconto da voz do gato. Uma sonoridade que dispara a escrita sem sujeito escrevedor para a escola, para a professora e dominada

¹⁰⁹ Expressão de uma das crianças da turma A11, participante dos *ateliers* em alfabetização, período de agosto a novembro de 2011 (SCHULER e MATOS, 2011).

pelo significante. Ela escreve pelas vias da imanência: ela escreve para fazer o gato falar, uma inocência imanente.

A criança escreve e esvazia o significante do que é escrever para o sistema escolar, porque a ideia dela sobre escrever não se afirma na fixação da significação. Ela preenche de maneira menor a presença ausente do sentido da escrita ao fazer o gato falar. Assim, esvazia o significando do que é escrever, levando os devires para a zona dos fonemas sonoros desprovidos de forma, mas carregados na força. E ao mesmo tempo os devires carregam o ato de escrever e a experimentação do que se passa nesse inocente instante.

O esvaziamento do significante torna o traço sonoro vulnerável, ele atinge o regime do código disciplinador do ato estável que é o ato de escrever para a instituição alfabetizadora. Esse tipo de vulnerabilidade acontece no povoamento do encontro alegre com o devir-gato. Criando uma força imperceptível na desnaturalização da ideia de que o ato de escrever é uma representação da linguagem escrita.



Os registros convencionais *Vira a direção*, *Mas você pensou que eu era amiguinho*, *O que eu estou fazendo aqui dentro*, *Quando eu dormir ele vai me comer*, *o gato prendeu o rato* foram redigidos pela professora.

IMAGEM 08

6. 2. 3. Devir-infiel

Alguns elementos linguísticos do sistema alfabético, tais como vogais e consoantes, são lançados nos traços escritos, expressando uma particular combinatória, como esta: OEAI AOI e EUUIABA (Imagem 9). A combinatória desequilibra o modelo ou a palavra de ordem ao ser copiada. Esses traços e sua combinatória são infiéis ao *logos* do sistema alfabético. O tipo de traço infiel tem efeito de “devir-infiel” (SHULTE, 2013; OLSSON, 2009) em relação ao modelo da escrita convencional durante o processo de alfabetização.

Ao fazer a cópia, como a que se encontra nesse espaço, o devir-infiel se passa nas condições da percepção que estão entre alguns elementos do modelo a ser copiado e outros de sua particular autoafecção¹¹⁰. Talvez, o traço jamais queira ser “infiel à convenção” (CAMUS, 1953/1996), mas o acaso do encontro exalta a sua infidelidade marcada intensivamente na folha A4.

A palavra de ordem é copiar. A ordem da professora é torcida pelo efeito devir-infiel, que, por vezes, não tem força de se fazer sobre o estrato da ordem escolar. O devir carrega as forças fuídas do imenso material do mundo dos livros e suas combinações. Diante da palavra da ordem os traços são arebatados por alternâncias de expressões de letras que infidelizam a fixa e estável ordem do sistema alfabético.

A qualidade das afecções expressa o sentido da produção das variações da potência de agir do traço que se afirma numa ideia confusa e a exprime no corpo: “qualquer coisa que envolve efectivamente mais ou menos realidade” (DELEUZE, 1970/s./d., p. 51).

A realidade que essa criança exprime acompanha o tenso movimento das multiplicidades de uma língua fluída, ou seja, da potência de “uma escrita como um fluxo, não como um código” (DELEUZE, 1992, p. 15). Uma potência ressonante com o fluxo da vida. A fluidez na multiplicidade não quer dar a ver ou mostrar causa e efeito

¹¹⁰ Lembrando que para Spinoza (1677/2009), no livro: *Ética*, parte V, não há grande diferença entre autoafecção e afeto ativo ou afecto alegre (DELEUZE, 1978-1981/2009).

entre os traços de letras e o sistema cognitivo da linguagem escrita. O que ela quer dar a ver é a montagem que o traço se faz quando encontra a alegria da experimentação.

Diante da semiótica do significante, o traço que carrega o ato de infidelidade é interpretado como uma escrita incompleta e incerta. O que talvez as pedagogias alfabetizadoras conectadas ao pensamento dessa semiótica não consigam acessar é que esse tipo de traço é “passagem de um estado de afecto aos outros” (DELEUZE, 1970/s./d., p. 49), e esse modo de exprimir se faz dessa passagem da ideia-afecção que preenche a potência de ser afectado pelo mundo da escrita e da leitura.

MAE o 3/2 d/2.011 KASMIN
FRANZ KAFKA
OEA/AD I A METAMORFOSE
EVUIABA

O registro convencional *A metamorfose* foi redigido pela professora.

IMAGEM 09

6. 2. 4. Traço não é desenho

Quando o sentido gráfico se encarrega da linguagem como representação, o traço é negado como expressão, porque o “traço não é desenho¹¹¹” (NUNEZ, 2013), traço não é escrita, traço não é forma, porém, traço é um informe de outro regime de signos.

Os traços não são desenhos e nem escritas, eles são compostos de signos das linhas que escapam à percepção da experiência exploratória. Se “as crianças já não sabem desenhar” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995b, p. 209), o traço torna-se uma das potências que lhes cabe como expressão de diversos movimentos: retilíneo disforme, circular, liso, picado, segmentado, giratório. Esses movimentos são “pensamentos que escapam a si mesmos” (DELEUZE e GUATTARI, 1991/2005, p. 259), então, o que escapa são procedimentos das ideias que fogem; foge aquilo que não é código dos domínios da representação.

Esse traço vultoso não pode ser desenho, ele funciona mais como linhas móveis do pensamento errante. Ele é um traço afirmante de um sentido instituído como não desenho. O traço é um objeto maneirista e pluraliza derivados de linhas, modula movimentos. O funcionamento do traço ocorre mais pela força dos signos ambíguos que encontra inclinações nas linhas centrais, e aciona um envoltório de inflexão; implicando uma expressão sem sentido gráfico formal.

Os signos ambíguos forçam o contorno do traço como um contorno oscilante sem efeito geométrico e plástico, mas o traço como efeito dos signos se exprime em procedimento insólito. Esse procedimento se atualiza sem causar um ato acabado para o traço, por isso não é desenho.

O traço é exprimido, se atualiza num procedimento insólito, porque o insólito é expresso pelo aumento da potência de agir dos corpos, o afecto alegre. O que se efetua no movimento de traçar o traço são as infinitas e expressivas possibilidades de se

¹¹¹ Tradução livre: «*Trace n'est pas dessin*».

atualizar as forças do porvir.

Fazer o traço ou construir um traçado é dobrar, ou, dito de uma maneira mais spinoziana, um traçado expressa o que se domina duma certa potência. O que se domina da potência é o efeito dos corpos quando se encontram, o que se domina são os elementos que fazem o regime das linhas dobrarem e redobram. O que se exprime do que se expressa no traço são as intensidades da força dos elementos que se exerceram ou excederam ou dissolveram ou, ainda, raspam sobre o encontro dos corpos.

Os elementos, por serem derivados do material-força, tornam-se matéria da operação maneirista do traço. A operação extenua as linhas numa viscosidade informal sem nenhuma atualização de acabamento.



IMAGEM 10

6. 2. 5. Imagem do falso

O traço carrega a impressão física na folha de fundo branco e seus vestígios têm uma relação do encontro (jogo da afecção) expresso em imagens. Nos *ateliers*, “a imagem é a ideia da afecção¹¹²” (DELEUZE, 1968, p. 132) do encontro com o procedimento signos-Kafka.

É certo que a ideia da afecção supõe uma “afecção-imagem” (DELEUZE, 1970, s./d., p. 50) de modo transitório, passageiro, intenso, extensivo e variado. Esses modos indicam as ações do estado de um corpo e produzem o efeito de mistura dos signos capturando o sentido deles e dando aos signos o poder de ser dramatizado.

As experimentações sensíveis nos *ateliers* se “apoiam em certos traços de imagem” (DELEUZE, 1970, s./d., p. 64), que são o drama do “traço da imagem¹¹³” (DELIGNY, 1969-1979/2013, p. 9) de escriteira na alfabetização. A dramática do efeito dimensional no traço “que se produz na fronteira de nosso mundo e que escapa habitualmente o nosso olhar guiado pela linguagem¹¹⁴” (DELIGNY, 1969-1979/2013, p. 397) representacional da ilustração e do desenho.

O traço da imagem transversalizado pelo regime de imagem, dispara um atributo, nada predicativo, que se expressa numa ideia do falso. Esse atributo da imagem do falso faz parte de uma crise da noção de verdade. Verdade destacada quando o sistema escolar e o sistema representacional determinam o que é uma imagem de ideia verídica e, portanto, da realidade da semiótica do significante.

A semiótica da imagem do falso não tem nenhuma pretensão de fixar o que é o verdadeiro significado da imagem de um traço. A imagem expressa nos *ateliers* se afirma numa ideia da potência do falso com “o pensamento de Nietzsche: o elogio ao falso” (VASCONCELLOS, 2007, p. 150).

¹¹² Tradução livre: «*L'image est l'idée de l'affection*».

¹¹³ Tradução livre: «*Trace de l'image*».

¹¹⁴ Tradução livre: «*Qui se produit à la frontière de notre monde et qui échappe habituellement à notre regard guidé par le langage*».

Com o pensamento nietzschiano, pode-se afirmar a potência do falso, porque o pensar torna-se, mesmo que eventualmente, um corpo-imagem aumentando a potência de agir pelo que pensa ver real se virtualizando.

O movimento acrobático da ideia de imagem do falso desequilibra e se movimenta. O exprimido do aprendido se passa entre o movimento desequilibrante da imagem-pensamento-falso ou noo-signos-falso, que sempre força o apreendido por imagem ou noologismos do expresso em pensamento (CORAZZA, 2012/2).

A imagem-pensamento-falso age em um só tempo na zona de indiscernibilidade do real e imagético, suscitando diferenças inexplicáveis produzidas pelo falso. Este tipo de imagem tem como emergência não ser reduzido ao efeito de cópia de uma outra imagem, pois o falso nunca se inspira na cópia. A imagem do falso tem na sua própria potência o traço de singularidade da ideia da imagem-expressiva.



Os registros convencionais *Gregor*, *empregada*, *irmã*, *Franz Kafka*, *A metamorfose*, *III capítulo* e 31/10/2011 foram redigidos pela professora

IMAGEM 11

6. 2. 6. Intensidade Kafka

Traça-se o nome Kafka sem ressaltar a identidade. O que acontece com o nome Kafka é que ele funciona como um operador de regime de corpo que dispara intensidades. O nome próprio é um corpo, que se compõe e decompõe nas intensidades dos encontros. O procedimento signos-Kafka permite que se retirem as intensidades de conteúdo do encontro com Kafka – nome próprio – e se tensione a expressão do próprio nome arrastando os elementos dos signos-Kafka como efeito. O efeito dos signos não são marcas do nome do sujeito Kafka quando “o nome próprio designa antes algo que é da ordem do acontecimento, do devir” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 51).

O nome próprio é devir entreaberto que arremessa sua qualidade sobre o ser que se designa como um dos signos-Kafka. Com o devir entreaberto se dissolve a essência do nome próprio, porque “mesmo os nomes próprios têm um conteúdo inseparável das qualidades de suas sílabas e das associações livres de que fazem parte” (DELEUZE, 1964/2003, p. 114).

O conteúdo de expressão Kafka são fragmentos dos traços “que lutam muito mais entre si do que se conciliam” (DELEUZE, 1964/2003, p. 115). Um tipo de luta que extrai do nome Kafka o uno do múltiplo, ou seja, a cada traço ou intensidade, Kafka designa uma multiplicidade de expressão.

O nome próprio Kafka não pode ser isolado das intensidades da escrita convencional e da biografia de um indivíduo despersonalizado. Mas o que se extraiu no próprio do nome funcionou como um sintoma de material de expressão onde o nome próprio se desfigura e passa a ser mal ortografado, transcrito como *escrileitura-força*.

A *escrileitura-força* Kafka são composições do encontro que não pode ser reduzido à identidade, porque “todo nome próprio é coletivo” (DELEUZE e PARNET, 1977/1998, p. 165) pela potência do rumor produzido por meio dele. O nome próprio funciona como um rumor que atinge os elementos de expressão, exprimindo

outra produção do próprio signo que se opera, como AMF. Esse tipo de traço carrega um nome próprio com a intensidade com que ele é apreendido instantaneamente na experimentação com personagem, tais como FR, FRA, FRAN. Essa apreensão do nome próprio não perde seu poder, mas encontra um novo poder quando entra na expressão de indiscernibilidade não ortográfica.

O próprio do nome como apreensão instantânea exprime-se como fluxo de intensidades de encontros com os signos-Kafka e designa uma expressão não pessoal e nem um código homogêneo, o devir-Kafka sempre vai se tornar fluxo nas escrituras.



O registro convencional da data 03/10/2011 foi registrado pela professora.

IMAGEM 12

6.3. GESTO MÍNIMO

Os *ateliers* estão atentos às variações dos gestos e àquilo que é inesperado em meio ao percurso costumeiro e habitual da instituição escolar. E o tipo de expressão errante inspira-se na sensibilidade do filme “O menor gesto¹¹⁵” (DELIGNY, MANENTI e DANIEL, 1971). A noção de menor no gesto possibilita o deslocamento do lugar habitual da linguagem como representação. O menor gesto se torna menor quando a expressão de experiência pré-linguística e não linguística (RABAT, 1997) se movimentam invisíveis diante dos mecanismos racionais de captura do entusiasmo pela educação alfabetizadora.

Deligny (1969-1979/2013) em suas cartas e em seu cinema encontrou a alegria de uma experimentação-exploratória sem linguagem decalcada na palavra de ordem e na representação. Ele encontrou que o menor gesto se passa na superfície da experiência dispensando o observável, ordenável, classificável, representável. O menor é um ato mínimo distribuído no poder da errância.

A experiência nos *ateliers* de alfabetização também se distribui em contorno de ato mínimo. E talvez o “gesto mínimo¹¹⁶” (RIBETTO, 2009, p. 77), no sentido imanente de feitura da experiência exploratória, apareça entre as línguas menores e as línguas maiores. O sentido imanente faz parte dos “saberes menores, gestos mínimos que se criam como saberes risíveis dentro dos espaços oficiais do saber maior, sério” (RIBETTO, 2009, p. 97). Ali, no menor gesto, no gesto mínimo, há o riso do vitalismo desses gestos comuns e invisíveis no cotidiano. O vitalismo da vida de gesto mínimo tem o poder de proceder escapando do racionalismo da representação; a escapada “é o riso ético” (DELEUZE, 1978-1981/2009, p.103) do vitalismo spinoziano e do drama do *logos*.

¹¹⁵ Tradução livre: «*Le moindre geste*». Este filme foi selecionado para semana de crítica do *Festival de Cinema de Cannes* e indicado ao prêmio *George SADOUL* em 1971.

¹¹⁶ Essa ideia é retirada da gravação de participação do autor Carlos Skliar no exame de qualificação da tese: *A ma educação* de Anelice Ribetto, em 07 de março de 2008.

O gesto mínimo sempre funciona como menor gesto ou “mínimo gesto” (PELBART, 2013, p. 269), e não reconhece o significado do ato como parte da consciência da linguagem. Esse tipo de gesto expressa um agir que se remete ao encontro com a potência singular (DELEUZE, 1978-1981/2009). O singular gesto inacabado, traçado no limite do que pode o corpo, se basta no próprio gesto. Ele expressa singularidade, esse tipo de gesto não se opõe ao regime linguístico universal, mas produz-se num prolongamento ou numa vizinhança da dobra do regime linguístico universal, que cria força de formar uma disjunção de expressão de escrita. Talvez, por isso, o singular gesto, não leve nada para lugar algum.

O mapa de afecto dos gestos singulares, como movimento mínimo ou menor, se compõe na experiência de exterioridade, na dobra, de um inadvertido fluxo da semiótica rizomática. E é com experiência de exterioridade que se faz a ampliação mista dos signos gestos, que alarga, multiplica, varia, inventa im-possibilidades do que pode um corpo diante da língua.

6. 3. I. Kafkiano gesto

A articulação kafkiana atua junto à dramática de uma literatura menor (DELEUZE e GUATTARI, 1975/1977). O menor kafkiano sempre é qualificador de uma micropolítica pedagógica que usa a matéria de expressão para “escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca” (DELEUZE e GUATTARI, 1975/1977, p. 28) e um gesto de traço dos devires-animais na cabeça.

Em afecto, o traço do gesto da cabeça não faz parte de uma lembrança kafkiana dos *ateliers* ou de uma imitação de alguma ilustração dos animais kafkianos; porque “certamente, as crianças não vivem como nossas lembranças de adultos nos fazem crer” (DELEUZE e GUATTARI, 1975/1977, p. 115), contudo, o que é certo é que a intensidade com que a criança compõe os elementos kafkianos não cessa de disparar um “maneirismo infantil” (DELEUZE e GUATTARI, 1975/1977, p. 117).

É pelo corpo e não pelo intermédio do corpo que o maneirismo infantil traça

o gesto. Em seus gestos não estão os protocolos de espontaneidade das maneiras (DELEUZE, 1981/2007) de uma experiência, o gesto da cabeça é expresso pelos afectos que se desprendem dos elementos dos signos-Kafka. Ao desprender os elementos, o jogo da afecção não faz nenhum tipo de correspondência entre as formas de animais na forma da cabeça. O que se passa é que a cabeça é parte do corpo, e não do rosto, na sua extremidade há um encontro corporal que designa traços de animalidade que não são mais a forma animal, mas o devir da material-força da animalidade.

O corpo faz inflexões dos elementos da animalidade dos signos-Kafka, funcionando como uma linha de força ativa brincando. Esse gesto, que não intenciona um *portrait*-Kafka a partir do nome próprio exprime uma singularidade estranha. O gesto vincado na cabeça são inflexões que operam ricocheteando a arquitetura dos vincos constituídos em cima da cabeça.

O maneirismo infantil dispara um kafkiano gesto remetido à sensação sensível, daquilo que não pode ser representado. O que se leva em conta é a própria inflexão exprimida pela sensação de flutuação dos traços. O que se insinua na matéria expressa é a dimensão das dobras irresistivelmente imponderáveis ao sistema alfabetizador.

É o funcionamento do inseto-Gregor que faz saltar do gesto um traço sincronizado da cabeça e dos olhos na direção do vincado de seis inflexões sob a cabeça. A captura e a fissura dos elementos kafkianos são parte de uma cabeça erguida.

OII KAFKA, ERICA
NÓS TRABALHAMOS MUITO COM VOCÊ.
ESSA CARTA FOI EU QUE FIZ.
TCHAU. 05/09/2011



Os registros convencionais *Oi Kafka. Nós trabalhamos muito com você essa carta foi eu que fiz. Tchau* foram redigidos pela professora.

IMAGEM 13

6. 3. 2. Gesto sonoro

O texto encontra-se fixado em uma das paredes da sala de aula. O dedo do menino faz movimentos nas linhas do conto *Pequena Fábula* (KAFKA, 1917/2011, p. 171). Extraíndo devires dessas linhas de variação sonora que são contínuas. Ele sonoriza o texto enquanto desloca sua cabeça para baixo, além de levantá-la, a joga para trás e para cima, para o lado direito e para o lado esquerdo. Senta no chão, encostando sua cabeça em baixo do texto, sua boca semiaberta, olhos voltados para cima, tem uma posição que revela uma cabeça em curva olhando para cima e murmurando os elementos estáveis do sistema alfabético. Os gestos desse corpo são parte de outro procedimento de escrita dos signos-Kafka. Talvez seja um tipo de rumor de linguagem de outro povo e de outra língua (DELEUZE e GUATTARI, 1975/1977).

A força audível é acionada, pois “o material está aí para tornar audível uma força que não seria audível por si mesma, a saber, o tempo, a duração, e mesmo a intensidade. A dupla matéria-forma é substituída pela dupla material-forças¹¹⁷” (DELEUZE, 2009a, p. 151). Nesse caso, o material audível do procedimento de leitura deve ser entendido sempre como instável, na medida em que esse tipo de operacionalização sonora, que faz da língua algo não estável, força relações heterogêneas com os signos alfabéticos.

Elevam-se os signos alfabéticos a uma mistura dos signos. A mistura desses dois regimes de signos: matéria alfabética e matéria sonora, é levada ao nível murmurante. Na afecção, a mistura transita com certa errância de audição sonora que se atualiza numa função expressiva, que desequilibra a arbitrariedade do sistema fonético.

Esse procedimento de escrita se faz entre um movimento do gesto de os dedos saltarem pelas sonoridades, uma inocência que atinge o murmúrio de uma língua que ao mesmo tempo não tem nada de extraordinário. Apenas o gesto

¹¹⁷ Tradução livre: «El material está ahí para hacer audible una fuerza que por sí misma no lo es, a saber, el tiempo, la duración e incluso la intensidad. La pareja materia-forma es substituida por la de material-fuerzas».

sonoro murmurador expressa um vitalismo do que pode um corpo diante do aparato linguístico alfabetizador. Evidência que é um procedimento de escrita sem força alfabetizadora convencional.

Sua expressão enigmática faz aliança com a fragilidade da ingenuidade infantil. Arrisca-se em dizer que isso é um procedimento de leitura ou escrita, até porque o murmúrio não chega a deixar qualquer pista do sistema linguístico fonético. O que vibra nesse procedimento é material-força sonora saltante de força vital.

6. 3. 3. Acidentais gestos

O sistema escolar usa e apropria-se de técnicas para controlar os movimentos e os gestos das crianças durante o processo de alfabetização. Ela impõe posturas restritivas do corpo, obrigando-a “a ficar sentado durante um longo tempo, por exemplo, uma criança na escola, para ver que seu corpo assume apenas as posturas mais ‘econômicas’ em função de todas as forças que se exercem sobre ele¹¹⁸” (DELEUZE, 2009b, p. 170). A criança passa por essa situação na maior parte do tempo escolar numa economia de experimentações do corpo, quando esse sistema tenta abater as forças que exerce sobre ele restringindo seus movimentos e gestos à cadeira, à mesa, ao caderno e à folha A4.

Contudo, a mão faz gestos nada econômicos que são “[...] uma tendência motora sobre um nervo sensível. Micromovimentos” (DELEUZE, 1983/1985, p.103). Os gestos fazem micromovimentos acidentais impondo a visão e subjugando o olho. Acidentais gestos pertencentes à mão que forcem os micromovimentos sem servir para nada. A mão experimenta atos acidentais na folha A4 e nos *ateliers* esses gestos exprimem um tipo de ideia da matéria informe, da matéria que se dobra no caos.

Nessa superfície, a matéria informe funciona como uma presença imaterial, ela expressa gestos que não representam a relação entre a cognição e a mão. Esses acidentais

¹¹⁸ Tradução livre: «A permanecer sentado duran mucho tiempo, por ejemplo un niño en el colegio, para ver que su cuerpo adopta únicamente las postas más ‘económicas’ en función de todas las fuerzas que se ejercen sobre él».

gestos são os movimentos manuais particularizados pelos micromovimentos de marca ao acaso.

É própria desse acidente, portanto, uma dinâmica de sobreposição de traços sensíveis do acaso. O acaso, aqui, é determinado pelo jogo nietzschiano. Este é um jogo de dados que não usa o acaso como um destino à deriva. Esse tipo de jogo é uma combinatória entre o que se afirma do acaso. O jogo procede da seguinte maneira: “os dados lançados uma só vez são a afirmação do acaso, a combinação que formam ao cair é a afirmação da necessidade” (DELEUZE, 1962/1976, p. 21). O sentido do acaso como produção da necessidade é a existência da inocência das forças do caos no lançamento dos dados.

O jogo do acaso, um jogo das escalas intensivas, pode afirmar o múltiplo, porque o lance do jogo se dá pela força do caos e a necessidade é a dobra do acaso. A necessidade como micromovimento na dobra afirma que “pensar é emitir um lance de dados” (DELEUZE, 1962/1976, p. 26) equacionado na necessidade das condições dramáticas que se exprimem na errância.

A inocência da necessidade dos acidentes “é a bela razão do acaso” (DELEUZE, 1962/1976, p. 25) que produz “o único número que não poder ser um outro” (DELEUZE, 1962/1976, p. 26) qualquer ou um único traço exprimido no limite do que pode se tornar visível na superfície.



O registro convencional da data 10/10/2011 é o redigido feito pela professora.

IMAGEM 14

6. 3. 4. Espaço háptico

A criança usa folha A4 hapticamente. Seu gesto se operacionaliza em “espaço háptico que é um termo melhor do que tátil, pois não opõe dois órgãos dos sentidos, porém deixa supor que o próprio olho pode ter essa função que não é óptica” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995b, p. 203). Esse espaço torna o gesto como forças sensíveis de uma visão aproximada dos elementos visual, auditivo e tátil.

As condições do ensino escolar funcionam de maneira ocularcentrista ao reduzir o gesto do traço a plano vertical e horizontal, altura e largura. E seus contornos encerram a mão submetida ao juízo do olho, que é parte de uma imposição do espaço óptico.

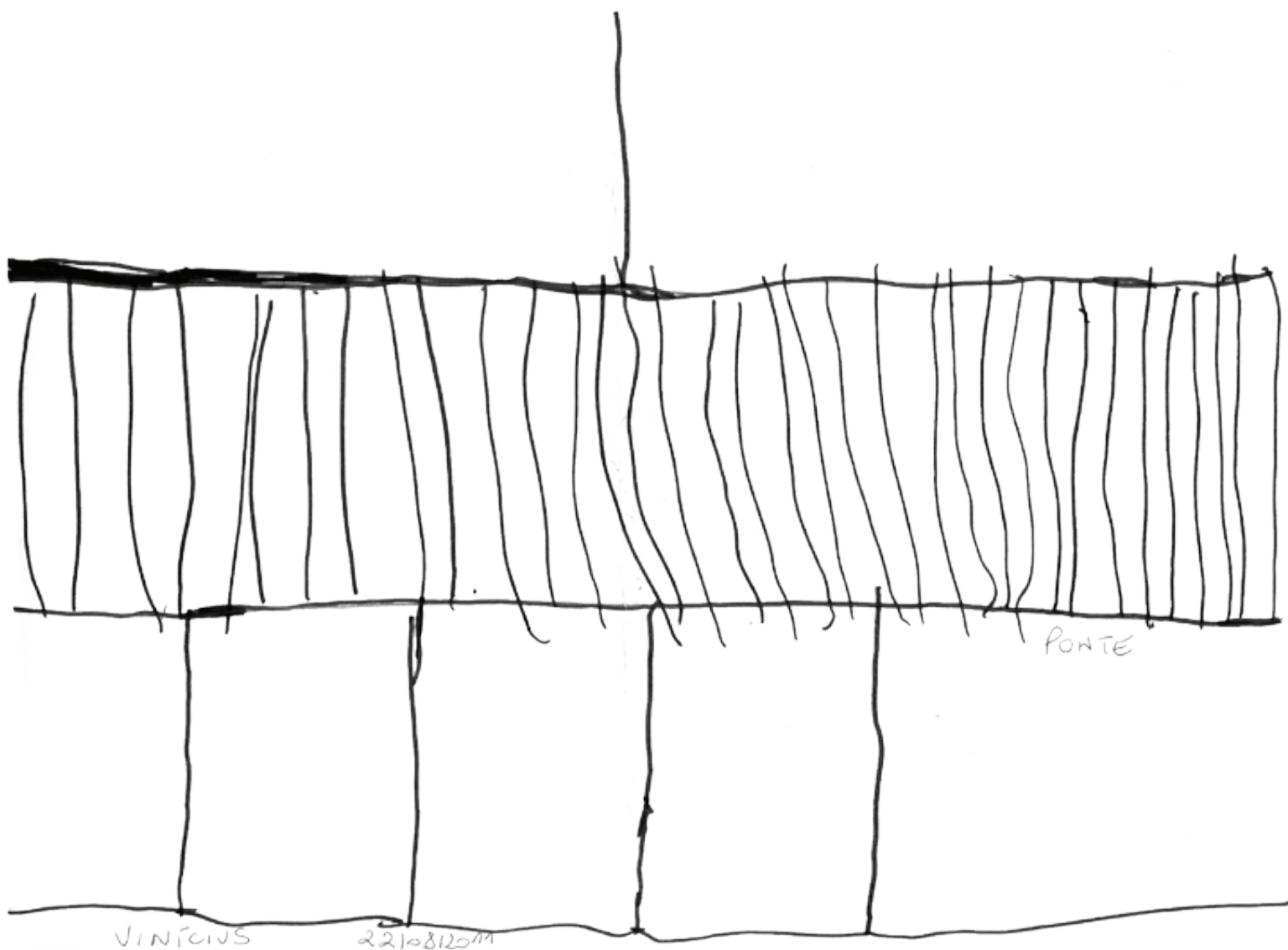
Mesmo diante dessas condições do ensino escolar, a mão da criança também é multidimensional quando apreende o espaço háptico (DELEUZE, 1981/2007) e os seus gestos se estendem voluminosamente e espalham-se entre três paralelos planos.

O sensível é disparado da experiência sensório-motora da mão que apreende o imediato do ato. A mão não se aprisiona somente pelo binarismo tátil e ótico que impõe ao olho o julgamento e à mão, o traço. O que se passa nessa folha A4 “não é inexpressivo” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995b, p. 210). Esse gesto não representa nada e nem é parte do mundo da estética, é apenas um gesto “que nada delimita, já não cerca contorno algum, que já não vai de um ponto a outro, mas que passa entre os pontos, que não para de declinar da horizontal e da vertical, de desviar da diagonal mudando constantemente de direção” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995b, p. 210). O que acontece nesse espaço da folha A4 é um tipo de expressão sem origem, sem direção, é uma dramática de afectos de um gesto de “percepção háptica, mais que óptica” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995b, p. 185). A percepção háptica é, em termos de intensidades, mais que a percepção óptica, e denominamos de espaço “háptico toda vez que não houver mais subordinação rigorosa em um sentido ou em outro, [...] isto é, quando a visão descobrir em si mesma uma função de tato que lhe é característica, [...] distinta de sua função óptica” (DELEUZE,

1981/2007, p. 156).

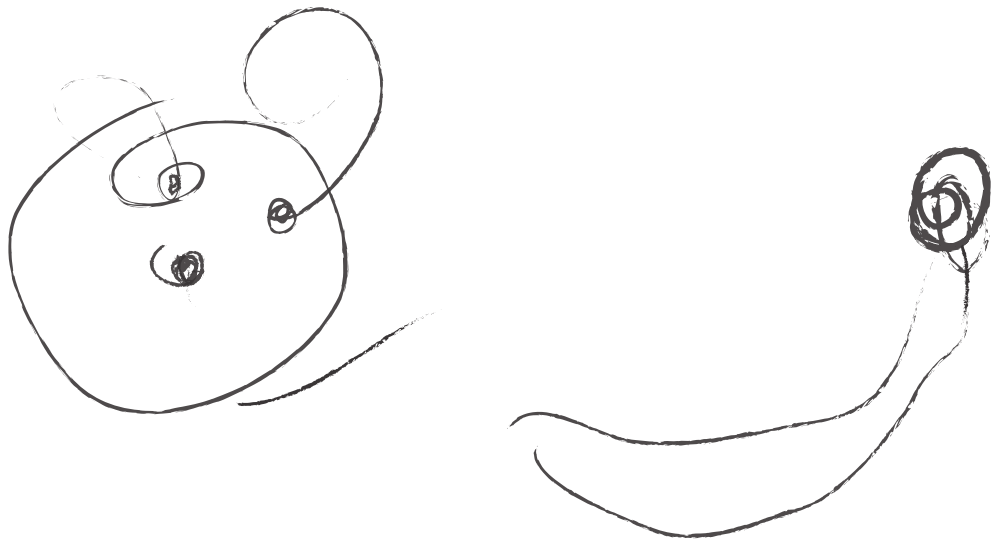
Essas percepções ópticas e hápticas se misturam o tempo todo, embora a mão constantemente transverta o óptico em percepção háptica. A percepção háptica é mais um sintoma da expressão manual do que o resultado da experiência durante o processo de escrever. Com a percepção háptica, se produziu três planos na folha abaixo, eles são produção manual de espaços paralelos que não apresentam os mesmos elementos. O movimento háptico não subordina a mão ao olho, ele não é reduzida ao código óptico. Os códigos hápticos são mais tácteis como os traços dos gestos grafados nos sentidos horizontal e vertical. Observamos que o primeiro plano fez um gesto fixo e delimitado, com apenas um intervalo que abre o plano; o segundo, mais móvel e retalhado, com intervalos que produzem a sensação dimensional que fecha o plano; já o terceiro repete alguns efeitos do primeiro e do segundo planos. A mão exprime uma zona de indiscernibilidade para o território da escrevência-forma e um plano manual informe da escreitura-força.

O movimento da mão é ensinado pela instituição escolar por meio da cópia da escrevência-forma que investe do olho óptico à mão e da mão ao olho. O movimento da mão operado pela criança (Imagem 15) não se subordina totalmente a esse ensino. Ele faz um movimento manual que “se apreende o imediato” (DELEUZE, 1981/2007, p. 161) do conjunto visual que passa da mão ao olho háptico, capturado pela experimentação que carrega forças de elementos variáveis de escreituras.



Os registros convencionais *ponte*, *Vinicius* e *22/08/2011* foram redigidos pela professora.

IMAGEM 15



Conclusão

O encontro com o Projeto Escriteituras problematizou o território da educação. Esses encontros fizeram parte dos sentidos produzidos pela afectologia que agiu entre os afectos tristes e alegres, disparando intervalos conceituais no corpo-tese. A afectologia agiu nos intervalos das forças e dos contatos com as pedagogias da alfabetização e o pensamento da diferença, que neste trabalho foi composto por dois grupos de pesquisas: a diferença pela interculturalidade e pelas filosofias da diferença.

Ao trazer o pensamento da diferença para as políticas da alfabetização, se priorizou na tese uma combinatória da diferença que transpassou pela superfície da ciência sensível. Assim, o tema alfabetização pode transver outro plano de pensamento para o processo de alfabetização. Um plano que afirmou a experimentação de expressão durante o processo de alfabetização das crianças participantes dos *ateliers* e que especificamente, é o drama da expressão errante. Drama que funcionou como modulações conceituais que agregou e desafiou outros elementos e posições para processo da alfabetização das crianças nas escolas.

Essa combinatória da diferença questionou às vontades de verdades do *logos* alfabetizador das pedagogias da alfabetização levando a investigação para o exercício de atritar-se entre o postulado dos regimes de signos alfabetizadores e a afirmação de que existem muitos outros regimes de signos; porque para o pensamento deleuze-spinoziano e deleuze-guattariano o signo insinua em si a heterogeneidade intensiva e eles não podem ser confundidos e reduzidos ao significante linguístico.

Como o signo coexiste como força de heterogeneidade intensiva o pensamento da diferença atraiu a questão da expressão junto ao problema da tese, que faz contornos

nas matérias conceituais do jogo da afecção e da semiótica rizomática, criando condições de possibilidades para pensar a educação na afirmação da alfabetização que faz escrita.

Então, o método de dramatização dramatizou o *logos* alfabetizador e produziu um disparador de singulares afecções, mostrando que a expressão errante é parte de um movimento de diferir a própria língua durante o processo de alfabetização. A expressão errante diferiu-se numa potência de agir imanente durante esse processo. A intensidade de diferir a própria língua aconteceu nos encontros com os regimes de corpos nos *ateliers* que expressaram uma língua com a mistura de elementos linguísticos e não-linguísticos.

A expressão de escrituras ou escrituras dos infantis formam às implicações de quem viu e ouviu, escreveu e leu sensações visuais e auditivas. Essas sensações foram capazes de ver o invisível e ouvir o inaudível e por vezes, darem contornos em outras línguas que perambulavam nos interstícios da superfície plana da folha A4, do caderno de caligrafia, da lousa verde, da cópia, da leitura do alfabeto móvel, do traço desenhado e do ritmo sonoro do abecedário.

A expressão de escritura errante diferenciou-se pelas intensidades e singularidades porque nela se produziu o poder de dramatizar os percursos da expressão de uma língua não convencional para o sistema escolar. Essa expressão é uma língua em alfabetização com arranjos e desajustes, raridade e esquisitices, desvios e estranhamento, incômodos e perturbações, provocações e fascinações.

O drama da expressão errante é provisório, ele não garante um equilíbrio de expressão da linguagem escrita e nem alguma categoria universal para linguagem escrita convencional. Esse tipo de expressão fez parte de desequilíbrios que advieram da imprevisibilidade do percurso de quem inventa a própria língua para expressar-se.

Assim, a investigação apresentou as mutações de outro plano de aprendizado para a leitura e a escrita na dobra do território da alfabetização. Ela crivou uma variação de conceitos do pensador da diferença, o filósofo Deleuze, e seus principais percursores de afecção, tais como Guattari, Nietzsche, Spinoza, Kafka e Deligny. As

perfurações conceituais com esses pensadores produziram rumores infinitamente pequenos no problema da tese. E com essa diferença foi possível ela fazer a aliança com a pragmática da ciência sensível, percebida na constante oscilação e no excitante exercício da experimentação que as crianças fizeram com a linguagem e a língua nos *ateliers* de alfabetização do Projeto Escriteituras CAPES/UFRGS/FACED.

O encontro com o pensador da diferença e com o método de dramatização aconteceu em meio a uma crítica em relação às vontades de verdades das pedagogias da alfabetização que se aliaram ao ensino da linguagem pelo determinismo da pragmática e da semiótica centradas na linguística do significante.

Existe uma crítica que a tese desenvolveu como um sintoma denominado de *logos* alfabetizador. A descrição deste sintoma aconteceu para mostrar o funcionamento das práticas alfabetizadoras junto à semiótica linguística do significante. A crítica sintomatologizada é parte da engrenagem da maquinaria-alfabetização que centrou e centra o ensino da linguagem escrita por meio dos métodos de alfabetização, do pensamento psicolinguístico de ênfase na psicogenética e da alfabetização linguística.

E é com o método de dramatização que a tese enfrenta os sintomas do *logos* alfabetizador agindo de modo experimental-exploratório nos *ateliers* de alfabetização. E os *ateliers*, foram operacionalizados pelo procedimento signos-Kafka, que afectou a produção das crianças ao “encontrar suas vizinhanças e zonas de indiscernibilidade com outros traços” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1997, p. 74) de expressão. Muitos desses outros traços se misturam com as forças do próprio procedimento, que é marcado pelo devir-animal kafkiano.

O efeito de indiscernibilidade tornou o ler e o escrever neste *atelier* de alfabetização uma variação de devires, com o: devir-Kafka, o devir-animal kafkiano e o devir-escrita (DELEUZE, 1969/2006, 1975/1977). O devir é disparador de variações que expressam um sentido impessoal da invenção da língua. Invenções estas que, por muitas vezes, no sistema escolar, “permanecem marginais, reservadas aos poetas, às crianças e aos loucos” (DELEUZE E GUATTARI, 1980/1995a, p. 46). O impessoal dos corpos infantis envolvidos neste processo inventivo singularizou a própria língua.

Uma singularização de escreteira ou escritura, que por vezes, funcionou como névoa que limita a categorização de maneira universal do que é escrever e ler para todas as crianças em processo de alfabetização. O vapor que a névoa expeliu são fragmentos marginais da expressão de escritura, ou seja, fragmentos do efeito de singularidade efetivada na expressão errante das crianças que participaram dos *ateliers*.

Com isso, as crianças participantes dos *ateliers* estavam sempre fazendo vizinhanças de apreensões de diferentes regimes de signos, inclusive o regime de signo linguístico alfabetizador, mas a experimentação das operações eram, antes de tudo, uma “performance coletiva¹¹⁹” (GUATTARI, (1979/2013, p. 190). Um exemplo de performance coletiva na alfabetização se passa quando uma criança

[...] começa a manusear um livro por imitação, sem saber ler, nunca se engana: ela o põe sempre de cabeça para baixo, como se o estendesse a outrem, termo real de sua atividade, ao mesmo tempo em que ela própria apreende o livro invertido como foco virtual de sua paixão, de sua contemplação aprofundada. Fenômenos bastante diversos, como o canhotismo, a escrita em espelho, certas formas de gagueira, certas estereotipias, poderiam ser explicados a partir desta dualidade de focos no mundo infantil. Mas o importante é que nenhum desses focos é o eu (DELEUZE, 1969/2006a, p. 149).

Essas estereotipias de procedimentos de leitura acontecem nas bordas das coordenadas pertencentes ao sistema de escrevência escolar. A questão é que, enquanto o sistema escolar cristaliza o poder do significante aliando-se à pragmática semiótica linguística e a psicogenética da representação da escrita, abrevia esse tipo de performance coletiva como uma performance individual, determinado que há uma consciência do sujeito no foco da cena, que é produzida pelo eu, individualizado na estrutura cognitiva psicogenética da alfabetização. A posição do eu é majoritariamente acionada no poder do cientificismo do “vício de uma psicologização da linguística¹²⁰” (GUATTARI, 1979/2013, p. 191). Esse foco centralizador no eu produz e produziu a noção de individualidade do processo de alfabetização que é parte do império do *logos*

¹¹⁹ Tradução livre: «*Performance colectiva*».

¹²⁰ Tradução livre: «*Vicio de una 'psicologización' de la lingüística*».

das pedagogias da alfabetização.

O efeito desse império no sistema escolar é devastador quando é destinado ao sujeito, à produção do eu individualizado o sucesso e ou o fracasso escolar do processo de alfabetização. Essa posição pedagógica diminui a potência de agir dos corpos do mundo infantil e ignora que existe um corpo que age inventivamente constantemente sobre os diferentes regimes de signos.

Há um destaque nos dois focos de cenas descritos na citação. Eles se efetuem como parte da dramática performática que é fluxo de uma virtualidade da paixão do infantil. Uma virtualidade da paixão spinoziana de encontro alegre com os regimes de vários mundos, inclusive o do mundo da leitura e da escrita convencional. A virtualidade é fluxo ainda não atualizado em formas, que funciona “como um atrator caótico: produz efeito de inspiração e mobilidade de criação” (CORAZZA, 2008, p. 522) em uma língua que, por vezes, se expressa errante.

Diretamente, o OBEDUC/UFRGS/FACED, os *ateliers* de alfabetização operaram nas “condições de possibilidade para que os alunos criem” (CORAZZA, 2012/2) efeitos de uma dramática performática. Nos *ateliers* os alunos criam experimentando a linguagem como uma vibração da matéria movente, com isso, as escreleituras não podem ser levadas somente pelas forças da palavra de ordem, mas, também, pelas forças jogo da afecção.

No *atelier*, o jogo da afecção, se atualizou os fluxos de intensidade disparados principalmente pela ideia-afecção. Embora em algumas experimentações haja uma produção de fragmentos de escreleituras de autoafecto, o disparo expresso pela ideia-afecção e de autoafecto é uma prática de escrita expressa por linhas, traços e gestos da ação de pensar.

O pensar acontece na dobra do jogo da afecção, que é pura prática em ação, pura potência de agir do que pode um corpo. Por isso, “o Projeto Escreleituras opera na fantasia do que já foi, na fabulação do ainda-não, na criação de uma presença-ausência cujo destino logo, logo vai... [...] o que não para de nos escrever e ler” (CORAZZA, 2013, p. 1) dramatizada pela expressão errante que são escreleituras

vvidas numa micrométodopolítica em alfabetização.

A experiência da tese em dramatizar o *logos* alfabetizador acontece sem a intenção de nada representar porque o *atelier* fez parte da experimentação sensível que abriu “as portas da percepção” (HUXLEY, 1954/1979), expressando singularidades de escrita e de leitura nos processos de aprendizado.

A expressão-experimentação inventada pelas crianças nos *ateliers* é apreendida como expressão imanente, implicada na semiótica dramática em rizoma que abre “as multiplicidades por si mesmas, ali onde o múltiplo passa ao estado de substantivo¹²¹” (DELEUZE, 2002/2009c, p. 278). Esse estado de substantivo spinoziano dispara o múltiplo do atributo que distribui intensidade das forças dos corpos que agem, sempre, na dinâmica do jogo da afecção; jogo que não para de exprimir-se e ser exprimido singularmente.

As escrelaturas produzidas pelas crianças se exprimiram numa “cadeia de expressão” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1997, p. 53) de sentidos onde “os gestos e as coisas, as vozes e os sons, são envolvidos na mesma ‘ópera’, arrebatados nos efeitos cambiantes da gagueira” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1997, p. 57) que se expressa em transbordamento de escritura. A cadeia de expressão, em imanência, se expressa em escritura. E é a própria “polivocidade da expressão semiótica da criança” (GUATTARI, 1977/1987, p. 54) que nesta tese foi maquinada na micropolítica da expressão imanente.

Para mostrar o funcionamento de um dos movimentos da expressão imanente no processo de alfabetização, a tese agregou a semiótica rizomática como uma polivocidade da expressão. Porque o sistema da polivocidade semiótica não para de reclamar por uma semiótica nada imobilizadora e não cristalizadora; a dinâmica da polivocidade da expressão da criança providencia a mobilidade do trânsito semiótico que atua na parte exterior, que, ao “definir um sistema, por seus pontos, não por

¹²¹ Tradução livre: «*Las multiplicidades en cuanto tales, donde lo múltiple se convierte en substantivo*».

uma consistência interna intrínseca¹²²” (SAUVAGNARGUES, 2005, p. 11), age pela intensidade do expresso.

O que se pode dizer ainda dessa dinâmica rizomática é que ela não nega a força do funcionamento majoritário da linguística. Até porque, a linguística não se encontra fora da pragmática (semiótica) que delibera a execução da condição da linguagem e o uso dos elementos da língua (fonológica, semântica, sintática). Porém, o que a tese quer alertar é que os regimes de signos não podem ser confundidos com a linguagem. O poder dos regimes de signos é efetuar a condição da função da linguagem e preencherem a existência dela. Por isso, para a filosofia dos signos do pensamento da diferença os regimes de signos não podem ser reduzidos ao funcionamento linguístico. O conjunto desta tese não reduziu a linguagem ao único ou majoritário poder o do regime de signos linguístico.

Mas as pedagogias da alfabetização preencheram uma existência da função da linguagem durante o processo de alfabetização sobre a égide da semiótica linguística. Com isso, a filosofia do signo junto com o pensamento da diferença, não se opõe e nem faz da linguística algo diabólico, mas se move em constante atenção ao poder do imenso domínio das competências da semiótica linguística nas práticas alfabetizadoras.

Contudo, o ensino da leitura e da escrita submete que a criança viva a linguagem escrita como codificação e sobrecodificação do regime de signo linguístico. A codificação e a sobrecodificação derivadas deste regime elevam a linguagem a matriz socioeconômica de uma escola que ensina a submissão da língua como palavra de ordem.

Há uma atenção desse vasto domínio nas pedagogias da alfabetização e, diante disso, com a prudência de uma ciência sensível, o problema desta pesquisa tomou “o caminho de uma linha de fuga que é sempre o estopim da criação” (TADEU, 2003, p. 52) dos devires liberadores da dramática de uma expressão. A dramática se constituiu espalhada de forma subterrânea e superficial, fazendo saltar o estopim de dentro da

¹²² Tradução livre: «*Toujours partir de l'extérieur, définit un système par ses points, non par une consistance interne intrinsèque*».

dobra do aparato que esteriliza a linguagem.

Com a linha de fuga, o problema da tese fez uma saída pelas ramificações onde “os bulbos, os tubérculos, são rizomas” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995, p. 15), e eles produziram certos cortes nos afectos esterilizantes da leitura e da escrita, quando qualquer ponto dos bulbos pode ser acoplado a qualquer outro e isso se passa incessantemente, por vezes, fatigantemente.

O outro corte de fuga aconteceu quando a semiótica rizomática entra na tese para mostrar que a expressão da escrita das crianças é ligada à multiplicidade de conexões que transpassam os diferentes regimes de signos, que se prolifera como raiz rasteira, por isso “uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter múltiplas entradas” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/1995, p. 22) e saídas (KAFKA, 1914, 2011). Essa zona da fuga produziu um efeito a-significante no repertório alfabetizador. Ela funcionou como uma raiz que se rompe infinitamente e cria certa distância, sempre prudente, em relação à estrutura pivô do modelo linguístico alfabetizador.

A cadeia de expressão na polivocidade, quando produzida na superfície plana da folha A4 se tornou-se microvetores ou microtensores que abriram os signos e se insinuam em si e em sua heterogeneidade, potencializando uma variação do uso dos signos e os deslocamentos inventivos que acontecem entre eles durante o processo de expressão.

A polivocidade semiótica da criança age no processo de composição que exprime em velocidade e lentidão o que não representa nada. Sua combinação age na necessidade de estar exprimindo uma produção afectada pelo corpo. A composição que se expressa em imanência, capturada pelos movimentos das crianças participantes dos *ateliers*, transmuta e vagueia escrevendo o vivido de uma inesgotável expressão errante.

Outro indicador da polivocidade da expressão produzida pelas crianças encontrou-se nas forças do jogo da afecção, que não gera origem na linha, nem no traço e muito menos no gesto. Ela se articulou nas ramificações, conectadas pela mutação e

pelas (im)possibilidades da expressão-experimentação (GUATTARI, 1979/2013).

A ramificação sempre age de maneira rasteira, múltipla e descentralizante; ela faz entrada e saída no fluxo das relações dos corpos, que é sempre um aprendizado. Um aprendizado que investe no escape da capacidade de um corpo (de)formado por partes extensivas conectadas nas singularidades ou grau de potência.

Essa “investigação semiótica em rizoma¹²³” (GUATTARI, 1979/2013, p. 62) permitiu que a tese não faça parada no estudo da filosofia da pragmática da linguagem ou dos modos de semiotizações da moderna linguística do significante. A investigação não admite qualquer tipo de redução da expressão ao representável e transcendente. Existiu um corte particular para expressão, neste documento de tese, que foi elaborado por meio de uma semiótica capaz de fazer ver o signo e suas transpassagens pelo jogo da afecção e das forças.

As transpassagens afectam o signo, o tornam-se força, sendo irreduzível o signo ficar somente sobre o domínio da linguagem linguística, quando a semiótica rizomática, composta em uma rede de conexão heterogênea, captura ou raspa do signo-formas o signo-forças na escrita e na leitura em alfabetização. As forças sempre afectam e são afectadas nas potências de agir de um corpo.

Essa zona de ramificações deleuze-guattarianas e deleuze-spinozianas expandem para uma “semiótica da criação” (SAUVAGNARGUES, 2005, p. 11) que agencia uma conectividade com uma terceira fuga produzida na matéria-força-tese. A fuga se fez presente em “desequilíbrio orientado” (DELEUZE, 1969/2006, p. 42) imanente; é o dramatizador do problema-experimentado no trabalho fez circunvizinhança ao um tipo de expressão de esrileituras produzido pelas crianças nos *ateliers* do Projeto.

A importância desse desequilíbrio orientado, que é o próprio dramatizador do *logos* alfabetizador, acionou não uma resposta de discurso direto para o problema da tese e nem de produção de um significado universal para o território da pesquisa em alfabetização.

Contudo, o problema-experimentado insinuou uma constante variação de

¹²³ Tradução livre: «*Investigación semiótica en rizoma*».

escreituras que sofreu deslocamentos toda vez que foram levadas para a dinâmica da experimentação. Essa dinâmica sempre se fez heterogênea, mesmo que a expressão de escrituras produzida pelas crianças nos *ateliers* do Projeto seja a do tipo expressão errante.

As escrituras produzidas pelas crianças são do tipo expressão errante porque vagueiam na singularidade que afirma uma vida, o uno no múltiplo. Sua errância se expandiu em três elementos: linha, traço e gesto. Esses elementos são dramatizados e dramatizaram a matéria-força da expressão errante por meio dos modos de seus atributos. Dito assim, o drama da expressão vagueia mutante, disforme, quebrado, superficial, impossibilitado, sonoro, infiel, falso, intenso, acidental, háptico e kafkiano.

As qualidades desses atributos expressivos foram apreendidas no drama da alfabetização. Com ele, o atributo mostra essa complexidade da expressão imanente na alfabetização, porque este tipo de drama assume os atributos numa produção infinita, extraindo a univocidade das “multiplicidades que sempre se referem a seus elementos, que são singulares¹²⁴” (DELEUZE, 2002/2009c, p. 178). Então, o que é exprimido do atributo (as multiplicidade de qualidades) é o modo de substância singular, no caso, a expressão errante.

Ainda, em outras palavras, a substância se expressa em modo de errância e o atributo é qualidade da errância, onde sempre são expressos na heterogeneidade dos signos (DELEUZE, 1968). A errância da linha, do traço e do gesto é marcada pelos encontros que “eu ia-os perscrutando, querendo reter algo que nem o Morto pusesse largar. Elas adelgaçaram-se e acabaram por ficar reduzidas a uma espécie de alfabeto, mas um alfabeto capaz de servir no outro mundo, em qualquer mundo” (MICHAUX, 1944/1999, p. 35).

A extração da expressão errante, para a tese, serve no outro mundo, ela é sempre uma extração singular em qualquer mundo, porque “trata-se sempre de transvasar uma pequena diferença, pobre generalidade, à repetição dos elementos” (DELEUZE, 1969/2006a, p. 83) que se passam nas produções dos *ateliers*. A errância é o que

¹²⁴ Tradução livre: «*Las multiplicidades se refieren a sus elementos, que son singularidades*».

transvasa não o que representa, na pequena diferença e/ou da pobre generalidade e/ou, ainda, da repetição dos elementos na linha, no traço ou no gesto. A expressão errante, também, é um tipo de escrita, que é aprendida nas intensidades do expresso no aprendizado do drama na alfabetização das crianças.

REFERÊNCIAS

ACIOLY-RÉGNIER, N.; FERREIRA A. L. (2011). *Psicologia e processos o interativos nos espaços de periferia*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.

_____; RÉGNIER; J. C. (2011, dez.). *Minicurso sobre os métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa*. Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul.

ADÓ, M.D. L. (2013). *Educação potencial: autocomédia do intelecto*. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).

ALMEIDA, J. (2003). *Estudos deleuzeanos da linguagem*. Campinas: Editora UNICAMP.

AZENHA, M. G. (1997). *Imagens e letras. Ferreiro e Luria. Duas teorias psicogenéticas*. São Paulo: Editora Ática.

BARROS, M. (2006). *Memórias inventadas. A Infância*. São Paulo: Record. (Obra original publicada em 2003).

BECKETT, S. (2005). *Esperando Godot*. (Trad. de Fábio de Souza Andrade). São Paulo: Cosac Naify. (Obra original publicada em 1952).

BLANCHOT, M. (2010). *A conversa infinita*. São Paulo: Escuta. (Obra original publicada em 1969).

CAMUS, A. (1996). *Retorno a Tipasa*. (Trad. de obras completas). Vol. 3. Madrid: Alianza. (Obra original publicada em 1953).

CAMPOS, H. (2004). *Galáxias*. São Paulo: Editora 34. (Obra original publicada em 1984).

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. (2002). *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon Edições Científicas.

COLLI, G. (1988). *Philosophie de l'expression*. (Trad. Marie-José Tramuta). Montepellier: Editions de l'éclat. (Obra original publicada em 1969).

CORAZZA, S. M. (1989). *Período preparatório na 1ª série do 1º grau em escolas municipais de Porto Alegre. Ritual de passagem*. (Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).

_____. (1998). Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo. Questões de aula* (p. 103, 143). Campinas: Papirus.

_____. (2006). Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). *Bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (p. 355-370). Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez Editora.

_____. (2007). Labirintos de pesquisa. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação* (p.105-132). Rio de Janeiro: Editora Lamparina.

_____. (2008). Para pesquisar um currículo-nômade: múltiplos nomes em 51 fragmentos e XXV critérios de avaliação. In: QUARTIERO, E. M.; SOMMER, L. H. (Org.). *Pesquisa, Educação e inserção social. Olhares da Região Sul* (p. 517-526). Canoas: Editora ULBRA.

_____. (2006/2). *Seminário avançado em educação: literatura menor em educação: função K*. Linha de Pesquisa: Filosofia da Diferença e Educação. Área temática: *Metainfanciôfísica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. (2010/1). *Seminário avançado em educação: o método de dramatização na comédia do intelecto. Valery & Deleuze*. Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença e Educação. Área temática: Fantasias de escrita: devir-infantil de currículos nômades. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. (2010, ago.). *Chave de leitura de um currículo. Método de dramatização de um currículo. Para pôr em evidência o caráter dramático de um currículo: debaixo de todo currículo há um drama*. Projeto de pesquisa: Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valery & Deleuze. Projeto da bolsa produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPQ. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Documento apresentado ao CNPq.

_____. (2011/1). *Seminário especial: escrituras um modo de ler-escrever em meio à vida*. Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. (2011/2). *Prática de pesquisa educacional: criação e pensamento, na pedagogia da sensação: imagem, figura, forma, na pintura e no cinema*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. (2012/2). *Seminário avançado: AICE (Autor-Infantil-Currículo-Educador) no cinema: signos do movimento e imagem-tempo*. Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. [Correio eletrônico] 27 abr. 2013, Porto Alegre [para] GRUPO PROJETO ESCRILEITURAS UFRGS/FACED, Porto Alegre. 1f.

_____. (2010a, set.). *Projeto de pesquisa: Escrituras: um modo de “ler-*

escrever” em meio à vida. Plano de trabalho. Observatório da Educação. Edital 038/2010. Fomento a estudos e pesquisa em educação CAPES/INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

_____. (2011). Notas. In: HEUSER, E. M. D. (Org.). *Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias* (p. 31-98). Cuiabá: EdUFMT.

_____. (2011b). Caóides. In: MONTEIRO, S. (Org.). *Anais do I Colóquio nacional do pensamento da diferença: escrituras em meio à vida. Cadernos de notas 2. Rastros de escrituras* (p. 08-10.). (03, 04 e 05 nov.) Cuiabá: EdUFMT.

DALAROSA, P. C. (2011). Escrituras: um modo de Ler-escrever em meio à vida. In: HEUSER, E. M. D. (Org.). *Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias* (p. 15-30). Cuiabá: EdUFMT.

DELEUZE, G. (1968). *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: Les Éditions de Minuit.

_____. (1970/s./d.). *Espinoza e os signos*. (Trad. de Abílio Ferreira). Porto: Editora Rés.

_____. (1972). Trois problème de groupe. In : GUATTARI, F. *Psychanalyse et transversalité*. (p. I-XI). Paris: Éditions de Minuit.

_____. (1976). *Nietzsche e a filosofia*. (Trad. de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias). Rio de Janeiro: Editora Rio. (Obra original publicada em 1962).

_____. (1985). *A imagem-movimento*. Cinema I. (Trad. de Stella Senra). São Paulo: Brasiliense. (Obra original publicada em 1983).

_____. (1992). *Conversações*. (Trad. de Peter Pál Pelbart). Rio de Janeiro: Editora 34. (Obra original publicada em 1990).

_____. (1993). Prefácio. In: NEGRI, A. *A anomalia selvagem: poder e potência*

em Spinoza. (Trad de Raquel Ramallete). (p. 7-9.). Rio de Janeiro: Editora 34. (Obra original publicada em 1981).

_____. (1994). *Nietzsche*. (Trad. de Alberto Campos). Lisboa: Edições 70, 1994. (Obra original publicada em 1965).

_____. (1995). L'immanence: une vie... *Revue Philosophie. Gilles Deleuze*. Nº 47. Paris: Les Editions de Minuit, p. 3-7.

_____. (2001). *Empirismo e subjetividade. Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. (Trad. de Luiz B. L. Orlandi). São Paulo: Editora 34. (Obra original publicada em 1953).

_____. (2003). *Proust e os signos*. (Trad. de Antônio Piquet e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Forence Universitária. (Obra original publicada em 1964).

_____. (1985/2005). *A imagem-tempo. Cinema II*. (Trad. de Eloisa de Araújo Ribeiro). São Paulo: Brasiliense. (Obra original publicada em 1985).

_____. (2006). *Lógica do sentido*. (Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1969).

_____. (2006a). *Diferença e repetição*. (Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal. (Obra original publicada em 1969).

_____. (2006b). Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento. [1968]. In: DELEUZE, G. *Ilha deserta e outros textos. (1953-1974)*. Edição preparada por David Lapoujade. (Organizador da edição brasileira e revisor técnico Luiz B. L. Orlandi). (p.176-183) São Paulo: Iluminuras. (Obra original publicada em 2002).

_____. (2006c). Método de dramatização. [1967]. In: DELEUZE, G. *Ilha deserta e outros textos. (1953-1974)*. Edição preparada por David Lapoujade. (Organizador da edição brasileira e revisor técnico Luiz B. L. Orlandi). (p. 129-159).

São Paulo: Iluminuras. (Obra original publicada em 2002).

_____. (2006d). Raymond Roussel ou o horror do vazio. [1963]. In: DELEUZE, G. *Ilha deserta e outros textos. (1953-1974)*. Edição preparada por David Lapoujade. (Organizador da edição brasileira e revisor técnico Luiz B. L. Orlandi). (p. 99-101). São Paulo: Iluminuras. (Obra original publicada em 2002).

_____. (2006e). Espinoza e o método geral de Martial Guérout. [1969]. In: DELEUZE, G. *Ilha deserta e outros textos. (1953-1974)*. Edição preparada por David Lapoujade. (Organizador da edição brasileira e revisor técnico Luiz B. L. Orlandi). (p. 189-201). São Paulo: Iluminuras. (Obra original publicada em 2002).

_____. (2006f). A gargalhada de Nietzsche. [1967]. In: DELEUZE, G. *Ilha deserta e outros textos. (1953-1974)*. Edição preparada por David Lapoujade. (Organizador da edição brasileira e revisor técnico Luiz B. L. Orlandi). (p. 167-169). São Paulo: Iluminuras. (Obra original publicada em 2002).

_____. (2006g). A concepção da diferença em Bergson. [1957]. In: DELEUZE, G. *Ilha deserta e outros textos. (1953-1974)*. Edição preparada por David Lapoujade. (Organizador da edição brasileira e revisor técnico Luiz B. L. Orlandi). (p. 47-71). São Paulo: Iluminuras. (Obra original publicada em 2002).

_____. (2007). *Francis Bacon. Lógica da sensação*. (Trad. e Coordenação de Roberto Machado, et al.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1981).

_____. (2008). *En medio de Spinoza. (1978-1981)*. (Trad. de equipo Editorial Cactus). Buenos Aires: Cactus.

_____. (2009). *Cursos sobre Spinoza. (Vincennes, 1978-1981)*. (Trad. de Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso; Francisca Eveline Barbosa de Castro; Hélio Rebello Cardoso Júnior; Jefferson Alves de Aquino). Fortaleza: EdUECE.

_____. (2009a). Hancer audibles fourza qui en sí mismas no lo son. In: DELEUZE, G. *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. (Trad. de José Luis Prado). (p. 149-152). *Edición preparada por* David Lapoujade. Valenca : Imprenta kadmos. (Obra original publicada em 2002).

_____. (2009b). La pinture enflama la ecriture. DELEUZE, G. (2009a). In: DELEUZE, G. *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. (Trad. de José Luis Prado). (p. 169-172). *Edición preparada por* David Lapoujade. Valenca : Imprenta kadmos. (Obra original publicada em 2002).

_____. (2009c). Prólogo a la edición italiana de Mil Mesetas. A Giorgio Passerone. In: DELEUZE, G. *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. (Trad. de José Luis Prado). (p. 277-279). *Edición preparada por* David Lapoujade. Valenca : Imprenta kadmos. (Obra original publicada em 2002).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1977). *Kafka. Por uma literatura menor*. (Trad. de Júlio Castañon Guimarães). Rio de Janeiro: Editora Imago. (Obra original publicada em 1975).

_____; _____. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.1 (Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). São Paulo: Editora 34. (Obra original publicada em 1980).

_____; _____. (1995a). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. (Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão). São Paulo: Editora 34. (Obra original publicada em 1980).

_____; _____. (1995b). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. (Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa). São Paulo: Editora 34. (Obra original publicada em 1980).

_____; _____. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. (Trad. de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudia Leão e Suely

Rolnik). São Paulo: Editora 34. (Obra original publicada em 1980).

_____; _____. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. (Trad. de Suely Rolnik). São Paulo: Editora 34. (Obra original publicada em 1980).

_____; _____. (2005). *O que é filosofia?* (Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz). Rio de Janeiro: Editora 34. (Obra original publicada em 1991). DELEUZE, G. ; PARNET, C. (1998). *Diálogos*. (Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro). São Paulo: Editora Escuta, 1998. (Obra original publicada em 1977).

DELIGNY, F. (1975). *Cahiers de l'immuable. 1. Voix et voir. Recherches*. Avril. N° 18. Paris: Imprimerie Marchand.

_____. (1983). *Traces d'êtres et bâtisses d'ombres*. Paris: Hachette.

_____. (2013). *Cartes et lignes d'erre. Trace du réseau de Fernand Deligny, 1969-1979*. Conception Editoriale Sandra Alvarez de Toledo. Paris: L'Arachnéen. (Obra original publicada entre 1969 a 1979).

DERRIDA, J. (2000). *A escritura e a diferença*. (Trad. de M.^a Beatriz Nizza da Silva). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1971).

DEUS, J. (1996). *Cartilha Maternal*. Lisboa : Edição Jornal Expresso. (Obra original publicada em 1876).

FEIL, G. S. (2011). *Procedimento erótico, na formação, ensino, currículo*. Jundiaí: Paco Editorial.

FERREIRO, E. (1983). *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. Departamento de Investigaciones Educativas. (Documento datilografado). México: Departamento de Investigaciones Educativas.

_____. (1988). *Reflexões sobre alfabetização*. (Trad. de Horácio Gonzales, et al.). 13^a Ed. São Paulo: Cortez.

_____. (1989). *Meu trabalho não é um método*. Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, n. 34, p. 18-19.

_____. (1994). *Luria e o desenvolvimento da escrita*. (Trad. de Neide Rezende). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 88.

_____. (2001). *Atualidade de Jean Piaget*. (Trad. de Ernani Rosa). Porto Alegre: Editora Artmed.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. (1986). *A psicogênese da leitura e da escrita*. (Trad. de Diana Myriam Lichtenstein; Liana di Marco, Mário Corso). Porto Alegre: Artes Médicas.

FILHO, L. M. B. (1933/1974). *Testes ABC. Para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 12ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos.

FIORIN, J. L. (Org.). (1999). *Introdução à Lingüística*. São Paulo: Contexto.

FOGEL, G. *Apresentação*. (2008). In: NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de poder*. Rio de Janeiro: Contaponto.

FOUCAULT, M. (1999). *Raymond Russel*. (Trad. de Manoel Barros de Motta e Vera Lucia Avellar Ribeiro). Rio de Janeiro: Forence Universitária. (Obra original publicada em 1963).

_____. (1979). *Microfísica do poder*. (Org. e trad. de Roberto Machado). (p. 15-37). Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, P. (1988). *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22ª ed. São Paulo: Cortez.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. (1993). *Introduction to language*. New York: Harcourt Brace.

GONÇALVES, A. (1999). Posfácio. Paul Valéry: o alquimista do espírito. In: VALÉRY, P. *Varietades*. (Trad. de Maiza Martins de Siqueira). (p. 211-220). São Paulo: Iluminuras.

GUATTARI, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité*. Paris: Éditions de Minuit.

_____. (1987). As creches e a iniciação. In: GUATTARI, F. *A revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. (p. 50-55). (Trad. Suelly Rolnik). São Paulo: Editora Brasiliense. (Obra original publicada em 1977).

_____. (1979/2013). *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires: Cactus.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. (1986). *Micropolítica. Cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes.

GRAFF, J. H. (1990). *O mito do alfabetismo*. (Trad. de Tomaz Tadeu da Silva). In: SILVA, T. T. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 2, p. 30-64.

HJELMSLEV, L. (1975). *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. (Trad. de J. Teixeira Coelho Netto). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1943).

HUXLEY, A. (1979). *As portas da percepção e céu e inferno*. (Trad. de Osvaldo de Araújo Souza). Porto Alegre: Globo. (Obra original publicada em 1954).

JARDINI, R. S. R.; GOMES, P. T. S. (2009). *Boquinha na educação infantil: livro do professor*. Araraquara: Rededucar.

FOLHA DE SÃO PAULO. (2006, mar.). *Construtivismo X Método Fônico*. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo.

KAFKA, F. (1998). *O castelo*. (Trad. de Modesto Carone). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1923).

_____. (2011). *Essencial*. (Trad. de Modesto Carone). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada entre 1914 e 1930).

KOSSOVITCH, L. (1979). *Signos e poderes em Nietzsche*. São Paulo: Ática.

KLEIMANN, A. B. (1995). *Os significados do Letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Editora Mercado de Letras.

LURIA, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (Trad. de Maria da Penha Villalobos). (p. 143-189). São Paulo: Ícone e Editora da Universidade de São Paulo. (Obra original publicada em 1929).

MARTIN, J. C. [Orelha]. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. (Trad. de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik). São Paulo: Editora 34.

MATOS, S. R. L. (2009). *Alfabetização e escritura*. Caxias do Sul: Educs.

_____. (2012). Para a criação do procedimento didático. In: CORAZZA, S. M. *Didaticário de criação: aula cheia*. Caderno de notas 3. (p. 84). Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. (2012a). Micrométodo de pesquisa em educação. In: STECANELA, N. (Org.). *Diálogos com a educação: a escolha de um método e a identidade do pesquisador* (p. 113-128). Caxias do Sul: Educs.

MERÇON, J. (2009). *Aprendizado ético-afetivo*. Uma leitura spinozana da educação. Campinas: Alínea.

MILLER, H. (1990). *Sexus*. Livro I. (Trad. De Roberto Muggiati). São Paulo: Editora Nova Cultural. (Obra original publicada em 1949).

_____. (1990a). *Nexus*. Livro II. (Trad. de Hélio Pólvora). São Paulo: Editora

Nova Cultural. (Obra original publicada em 1949).

MICHAUX, H. (1999). Alfabeto. In: MICHAUX, H. *O retiro pelo risco*. (Trad. Júlio Henriques). (p. 34-35). Lisboa: Editora Fenda Luminosa. (Obra original publicada em 1944).

MIRANDA, C.; RODRIGUES, V. L. (2010). *Letramento e alfabetização linguística*. 1º ano. Coleção aprendendo sempre. São Paulo: Editora Ática.

MOISÉS-PERRONE, L. (1983). *Roland Barthes*. São Paulo: Editora Brasiliense.

MONARCHA, C. (2001). *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Coleção Lourenço Filho 3. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

MONTEIRO, S. B. (2011). Ressonâncias. In: HEUSER, E. M. D. (org). *Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias* (p. 97-98). Cuiabá: EdUFMT.

MORTATTI, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. (São Paulo 1876-1994). São Paulo: UNESP, INEP.

_____. (2011). (org). *Alfabetização no Brasil. Uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica e Oficina Universitária.

NIETZSCHE, F. (s./d). *Assim falou Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém*. (Trad. de Mário da Silva). São Paulo: Circulo do Livro. (Obra original publicada em 1883).

_____. (1998). *Genealogia da moral. Uma polêmica*. (Trad. de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1887).

_____. (2004). *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. (Trad. de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1881).

_____. (2008). *A vontade de poder*. (Trad. de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes). Rio de Janeiro: Contraponto. (Obra original publicada em 1902).

NUNEZ, A. (2013). *Sur les traces de Fernand Deligny. Éducateur, poète, écrivain, cinéaste*. Centenaire de sa naissance le 7 de novembre 1913 à Bergues. 30 nov. Paris.

ORLANDI, L. B. L. (1996). Signos proustianos numa filosofia da diferença. In: OLIVEIRA, S. L.; PARLATO, E. M.; RABELLO, S. (org). *O falar da linguagem* (p. 15-123). São Paulo: Lovise.

_____. (2003). O indivíduo e sua implexa pré-individualidade. In: *Caderno Subjetividade* (p.87-96). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. (2012). *Elogio à “arte do encontro e da composição: Espinosa + Currículo + Deleuze”*. Palestra (30 maio). Campinas, FEU.

OLSSON, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children’s learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London & New York: Routledge.

PELBART, P. P. (1997). [Orelha]. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. (Trad. de Suely Rolnik). São Paulo: Editora 34.

_____. (2013). *O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições.

PEIRCE, C. S. (1975). *Semiótica e filosofia*. (Org. e trad. Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg). São Paulo: Editora Cultrix. (Obra original publicada entre 1867 a 1914).

RIBEIRO, M. V. M. (Org.). (2003). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro.

RIBETTO, A. (2009). *Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita*.

(Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro).

ROCCO, M. T. (1990). *Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.75.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. (1996). Os estudos da linguagem e do signo. In: OLIVEIRA, S. L.; PARLATO, E. M.; RABELLO, S. (Org.). *O falar da linguagem* (p.71-85). São Paulo: Lovise.

SAUSSURE, F. (2002). *Escritos de lingüística geral*. In: BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Org.). São Paulo: Cultrix. (Obra original publicada em 1916).

SAUVAGNARGUES, A. (2005). *Deleuze et l'art*. Paris: Presses Universitaires de France.

_____. (2013). *Le séminaire hebdomadaire Deleuze*. Centre de Recherches sur l'Art. Philosophie, Esthétique Université Paris Ouest. Nanterre la Défense. Cours de Philosophie (out. à dez.). Nanterre: França.

SEVERAC, P. (2013). *Colloque Fernand Deligny: errance et consistance d'une pensée*. 30ème anniversaire du Collège International de Philosophie. Université Paris Ouest Nanterre et Université Paris-Est. (1 à 16 jun.). Nanterre: França.

SCHULER, B.; MATOS, S. R. L. (2011). *Relatório oficinas. Kafka na A11*. Programa Observatório da Educação. Projeto Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Porto Alegre: Projeto Observatório da Educação CAPES/INEP. Observatório da Educação UFRGS/FACED.

SILVA, T. T. (1994). O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (p. 247-258). Petrópolis : Vozes.

_____. (1996). Desconstruindo o construtivismo. In: Silva, T. T. *Identidade terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política* (p. 213-

228). Petrópolis: Vozes.

SILVEIRA, C. A.; STECANELA, N. (2011, agosto). Observatório de Educação da UCS: um conceito potencializador da pesquisa, do diálogo e da informação In: *4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, Canoas. Desafios atuais*. Canoas, RS.

SOARES, M. (1989). *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, REDUC.

_____. (2001). *Letramento*. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2004). Alfabetização e letramento. Caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*. Nº 29.

SPINOZA, B. (1983). *Espinosa. Vida e obra. Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político e Correspondência*. 3ªed. (Trad. de Marilena de Souza Chauí et al.). São Paulo: Nova Cultura.

_____. (2009). *Ética*. (Trad. de Tomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica. (Obra original publicada em 1677).

TADEU, T. (2003). A arte do encontro e da composição : Spinoza + Currículo + Deleuze. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nº 27, jul.- dez., p. 47-67.

TADEU, T.; CORAZZA, S. M.; ZORDAN, P. (2004). Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S. M.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita* (p. 7-78). Belo Horizonte : Autêntica.

TRINDADE, I. (2004). *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

TFOUNI, L. V. (1988). *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes Editores.

VALÉRY, P. (1999). *Variedades*. (Trad. de Maiza Martins de Siqueira). São Paulo: Iluminuras. (Obra original publicada em 1895).

VASCONCELLOS, J. (2007). Arte e falsificação: cinema e potências do falso em Gilles Deleuze. In: LINS, Daniel. (Org.). *Nietzsche/Deleuze: Arte resistência*. Simpósio Internacional de Filosofia. 2004. (p. 141-152). Rio de Janeiro: Forence Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. (2002). *Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?* 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

ZOURABICHVILI, F. (2004). *O vocabulário de Deleuze*. (Trad. de André Teles). Rio de Janeiro: Relume Dumará. (Obra original publicada em 2003).

ZOURABICHVILI, F. (2002). *Le conservatisme paradoxal de Spinoza. Enfance et royauté*. Paris: Presses Universitaires de France.

OBRA ÁUDIO-VISUAL

DELIGNY, F.; MANENTI, J.; e DANIEL, J. P. (1971). *Film: Le moindre geste*. Filme Realizado por Fernand Deligny, José Manenti e Jean-Pierre Daniel. Paris : França. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EjwsMInjKwA>. Acesso em: 13 nov. 2013.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Banco Mundial. Rumo a um orçamento participativo mais incluso e efetivo em Porto Alegre. Disponível em:

http://siteresources.worldbank.org/INTBRAZIL/Resources/OP_port.pdf. Acesso em 16 set. 2012.

Brasil. Decreto Nº 5.803, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da educação, e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.803-2006?OpenDocument. Acesso em 25 jul. 2012.

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1027008/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>. Acesso em 25 jul. 2012.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em 25 jul. 2012. Brasil. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 25 jul. 2012.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. CAPES. Edital nº 038/2010/CAPES/INEP do Programa Observatório da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>. Acesso em 25 jul. 2012.

CORAZZA, S. M. (2012, agosto). O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012. IX ANPED SUL*. Caxias do Sul, p. 1-15. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Arte/Trabalho/06_56_12_128-7430-1-PB.pdf. Acesso em: 15 ago. 2012.

GUATTARI, F. (1992). *Derniers entretiens Félix Guattari. Vertigem de l'immanence*.

Revue Chimères. 1-18. Disponível em : <http://www.revue-chimeres.fr/drupal-chimeres/files/38chi03.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

NIETZSCHE, F. (2007). Carta sobre Spinoza. (Trad. Homero Santiago). In: *Cadernos Espinosanos. Estudos sobre o século XVII*. Nº XVI, Jan.-Jun., p. 131-142. São Paulo: Departamento de Filosofia da FFLCH-USP Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/epinosanos/caderno16.pdf>. Acesso em : Acesso em: 23 dez. 2013. (Carta original escrita em 1881).

RABAT, J. (1997). Hommage à Fernand Deligny. *Revue Vers l'Éducation Nouvelle* nº479. Sommaire. Disponível em : <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2758>. Acesso em: 30 dez. 2013.

SILVA, M. S. P. (2012). Educação básica: as políticas educacionais no período de 2003-2010. Com ciência. *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. 10 dez. 2012. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=926>. Acesso em 28 de julho.

SCHULTE, C. M. (2013). Being there and becoming-unfaithful. *International Journal of Education & the Arts* , 14 (SI 1.5). Disponível em: <http://www.ijea.org/v14si1/v14si1-5.pdf>. Acesso em 01 jan. 2014.

SITES

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. CAPES. Observatório da Educação (OBEDUC). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>. Acesso em 25 jul. 2012.

Escola Municipal de ensino fundamental Rincão. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/rincao/>. Acesso em 16 set. 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. INEP. Observatório da

Educação. Disponível em: <http://censosuperior.inep.gov.br/web/observatorio-da-educacao/o-que-e>. Acesso em 25 jul. 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. Observatório da Educação. Disponível em: <http://censosuperior.inep.gov.br/web/observatorio-da-educacao/o-que-e>. Acesso em 18 jul. 2012.

João de Deus. Disponível em: <http://www.joaodedeus.com>. Acesso em 03 set. 2005.
Projeto Escritileitura. Observatório da Educação UFRGS/FACED. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/escrileituras>. Acesso em 18 jul. 2012.

Projeto Escritileitura. Observatório da Educação UFRGS/FACED. Disponível em: <http://escrileituras.blogspot.com>. Acesso em 18 jul. 2012.

Projeto Escritileitura. Observatório da Educação UFRGS/FACED. Disponível em: <http://twitter.com/escrileituras>. Acesso em 18 jul. 2012.

