

ESCRILEITURAS DOCENTES: POR QUE ESCREVO?

Izaque Moura de Faria ¹ e Larissa Ferreira Rodrigues Gomes ²

Resumo

O presente artigo se constitui por encontros formativos tramados em redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) com docentes em torno da pergunta: por que escrevo? Uma pergunta que mobilizou docentes – atuantes em turmas de 4º ano do ensino fundamental público e municipal de Serra, Espírito Santo – a problematizar e expandir seus conceitos de escrita e leitura na educação, provocados por signos artísticos e pelo exercício da escrita. Metodologicamente se baseia na cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), uma performance de pesquisa composta que acompanha os processos de subjetivações. Mobiliza como instrumentos de produção de dados: as narrativas e as oficinas de *escrileituras* docentes, ao convocar a escrita de si por meio da produção textual durante os encontros formativos. Como intercessores teóricos, recorre aos estudos de Corazza (2012), Foucault (2008), Deleuze (2003) e Larrosa (2002). Como considerações emergentes, destaca que os encontros formativos docentes desejam se desenvolver de modo conectado ao cotidiano escolar, *políticaspráticas* coletivas. Indica ainda os múltiplos agenciamentos que atravessam as práticas pedagógicas e a relação de escrever e ler por professores, o que fortalece a possibilidade da insurgência docente como escritora de si e do mundo, pois força a pensar a educação diferentemente do que se pensa.

Palavras-chave: Docência; Escrita; Discurso; Invenção; Formação.

TEACHER'S WRITREADINGS: WHY WRITE?

Abstract

This article is constituted by formative meetings woven into networks of complex conversations and actions (CARVALHO, 2009) with professors around the question: why do I write? A question that mobilized teachers – working in 4th grade public and municipal elementary school classes in Serra, Espírito Santo – to problematize and expand their concepts of writing and reading in education, provoked by artistic signs and the exercise of writing. Methodologically, it is based on cartography (DELEUZE; GUATTARI, 1995), a composite research performance that accompanies the subjectification processes. It mobilizes as data production instruments: the narratives and the teachers' writing workshops, when summoning the writing of oneself through textual production

1 Mestre em Educação, pedagogo especialista em psicopedagogia e professor da Educação Básica do município de Serra - ES

2 Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Espírito Santo.



during the formative meetings. As theoretical intercessors, it uses the studies of Corazza (2012), Foucault (2008), Deleuze (2003) and Larrosa (2002). As emerging considerations, it highlights that the teachers' formative meetings wish to develop in a way that is connected to the school routine, collective policies and practices. It also indicates the multiple agencies that cross pedagogical practices and the relationship of writing and reading by teachers, which strengthens the possibility of teacher insurgence as a writer-reader of themselves and the world, as it forces one to think about education differently from what is thought.

Keywords: Teaching; Write; Speech; Invention; Formation.

1. Introdução

As preocupações com a alfabetização no Brasil têm sido cada vez mais objeto de problematização nas formações continuadas com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se espera que as crianças estejam alfabetizadas até o término do 5º ano. O ingresso na segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) exigirá dos estudantes habilidade com a leitura e a escrita, de modo que saibam expressar com coerência o pensamento, distinguir situações, analisar e propor alternativas a problemas relacionados à própria adolescência. E tudo isso tem começo na alfabetização. Assim, este artigo discute aspectos que implicam a prática docente de alfabetização não apenas no que se refere à aprendizagem da *escreitura*³ pelas crianças, mas também, seus efeitos produzidos ao longo da vida.

A questão é complexa; envolve repensar o currículo da formação inicial e continuada de pedagogas e pedagogos que atuam nos anos iniciais. Exige do poder público a efetivação de políticas que atendam às reais necessidades da escola, da docência e dos estudantes. Políticas que promovam a equidade, que qualifiquem os processos educacionais e amplifiquem os resultados. Parte dessas políticas já estão definidas em leis, como o Plano Nacional de Educação, mas enfrentam a morosidade do processo de execução por parte do poder público. Faltam vontade política e gestão eficaz.

Tomando-se como exemplo alguns dados do Resumo Técnico - Censo da Educação Básica (2018, p. 37), temos: dos 762,9 mil docentes atuando nos anos iniciais do Ensino Funda//mental, apenas 78,5% têm nível superior completo (77,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2% bacharelado); 6,3% cursando o ensino superior e 11,0% têm ensino médio normal/magistério. foram identificados ainda 4,3% com nível médio ou inferior.

3 "Escreitura é palavra-valise criada por Corazza, a partir da qual ela afirma: [...] ler-escrever é fazer escreituras" (Corazza, 2020, p. 9). Proposto desde o seu livro *Cantos de Fouror: escreitura em filosofia-educação* (Corazza, 2008), a escreitura configura uma escrita-pela-leitura ou uma leitura-pela-escrita, o que também implica ler-escrever uma vida docente".



No que se refere à adequação da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental: Grupo 1 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam; língua portuguesa alcança 66,8% e matemática alcança 62,8% (RESUMO TÉCNICO, 2018, P.38).

Os dados expostos demonstram que mesmo com a criação da Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, que criou o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação, em substituição ao FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006, ainda assim, pouco avançamos em relação à qualificação da docência na educação básica, às condições de trabalho e remuneração e aos recursos tecnológicos disponibilizados às escolas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a docência, em sua maioria, é exercida por mulheres que se submetem à tripla jornada de trabalho, duas na escola e uma terceira em casa, sendo essa última não remunerada, mas indispensável, pois as duas jornadas remuneradas não lhes possibilitam terceirizar os serviços domésticos, retirando-lhes com isso o tempo de que dispunham para dedicação à docência.

Estou de acordo que leitura e escrita são imprescindíveis ao exercício da profissão docente. Mas preciso dizer – e espero que meu depoimento sirva de registro – que o contexto social é nosso poderoso adversário. Trabalho de manhã (7h às 12h) e de tarde (13h às 18h) na escola. Observem, tenho apenas uma hora para almoçar e me deslocar, nesse trânsito maluco, para estar pontualmente às 13h na outra escola. Lá pelas 19h30 chego em casa absolutamente exausta, mas, sem poder descansar, vou cuidar da casa, do jantar, dos filhos e do marido. Chega o final de semana e, sinceramente, não sei nem por onde começar os afazeres domésticos. Como é possível, nessas condições, ter disposição física e mental para cuidar das necessidades da docência? (Escrileitor n- 1).

Professores/as são afetados/as pelas micro e macropolíticas sociais que circundam a escola, a sala de aula e, portanto, o exercício de sua profissão. Estão atravessados/as pelo contexto sociopolítico/econômico. Nesse sentido, tudo o que exerce influência sobre seu devir-professor/a mantém estreita relação com o devir-estudante e é passível de consideração quando se analisa sua performance. CAMARGO (2004) *apud* UNESCO (2004, p. 31) diz que “frequentemente, o educador se sente perdido e jogado à própria sorte, tendo que encontrar, por sua conta e risco, as saídas possíveis”. Nóvoa (2013) ressalta que as investidas de racionalização do ensino separaram o/a profissional docente de sua pessoa, e conclui seu pensamento citando uma frase de Jennifer Nias

(1991), que diz: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

As críticas de Camargo e Nóvoa apontam para a questão das macropolíticas de investimento na educação como um todo, condição *sine qua non* para que tenhamos uma educação básica fundamentalmente necessária aos desafios de nossa sociedade. Mas isso implica mobilização social em prol da celeridade na efetivação das políticas já existentes e na discussão e proposição conjunta (governo e sociedade) de novas políticas que, de direito e de fato, reconheçam e invistam na educação básica.

Neste contexto, o presente trabalho é apenas um recorte, e se manifesta como aposta coletiva de ações colaborativas entre a educação básica e a universidade, pela pós-graduação, para investir em ensino, pesquisa e extensão que qualifiquem nossa atuação docente, nos fortaleçam e rompam com lógicas excludentes desde a infância. Nos limites desse texto, buscamos ampliar sentidos de docências que se lançam a escrever e ler as linhas errantes de suas histórias, memórias, saberes, imaginários e potencialidades aprendentes.

O analfabetismo, alvo das políticas de alfabetização, aflige não apenas aqueles a quem foi e é negado o direito à educação, inclui também muitos outros que, mesmo acessando a escola regularmente, não se inscreveram ainda no mundo como *escreitores*⁴, pois ainda não aceitaram – ou não receberam – o convite a *viverpraticar*⁵ “[...] *escreituras* que se desdobrarão em saberes, histórias, aventuras, problematizações, musicalidade, arte, fantasias e fruções” (CORAZZA, 2012, p. 58).

O convite feito é para superar a mecânica lógica de decodificação de palavras que não se compõem com a vida dos sujeitos que habitam as escolas.

Ah como eu odeio escrever! Escrever é difícil e complicado...Eu não gosto de ficar buscando as palavras adequadas para o texto (Escrileitor n-1⁶).

Escrevemos em vários momentos da vida, desde a apropriação da linguagem codificada, e esta expressão através da escrita adota inúmeras faces em nosso cotidiano (Escrileitor n-1).

Com as *escreituras* busca-se

4Para efeito de nossa escrita, mantendo a coerência com a cartografia de pesquisa, não indicaremos ou diferenciaremos os *Praticantespensantes* da *escreitura*, com nomes próprios, gênero, etnia, idade, etc. O que objetivamos foi o acompanhamento do processo formativo sem representações. Todos são considerados *escreitador n-1*. Várias foram as *escreituras* dos docentes mobilizadas neste artigo, entretanto, todas receberam a mesma denominação, porque importa é o que as narrativas, textos, discursos expressam e não a representação ou identificação dos sujeitos.

5 Propondo a superação de dicotomias – a exemplo de Nilda Alves (2010) – optamos pela fusão de alguns termos, ao longo desta escrita, indicando a simultaneidade em que se dão os processos em educação.

6 Apenas para que seja possível vislumbrar os diferentes enunciados e enunciantes que compuseram os encontros formativos de que trata este artigo, após cada enunciado disparado nos referidos *espaçostempos*, colocaremos a marca “Escrileitor n-1”, subtraindo a singularidade da multiplicidade constituída (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Afirmando a diferença sem criar identificações.



[...] tratar a vida nietzschianamente como obra de arte, trazer o desordenamento necessário à efetuação do encontro como criação, por meio da afetação, da transgressão e da abertura a outro corpo, seja um bloco de sensação, uma imagem, uma pergunta, um pensamento, um humano (CORAZZA, 2012, p. 58).

Escrileituras que se processam por quem e em quem o convite é mais do que um aceite, mas que se constitui um processo de reivindicação por reconhecimento de seus saberes, de suas vozes e a que prescinde uma aposta na alfabetização como processo contínuo que não se reduz à assimilação do código alfabético para reprodução e decodificação de escritos, como a história da educação brasileira tem experimentado e sido subservientes à maquinaria capital e à lógica dos livros didáticos, que tudo trazem de prontidão à docência, desde modelos de planejamentos, formações, atividades, avaliações. Importa-nos, portanto, transgredir a esses modelos, suspirar outras possibilidades epistemológicas de existência docência e de coletivos profissionais capazes de legitimar saberes cotidianos, populares, íntimos da vida, dos afetos, dos conhecimentos e do imaginário docente.

Escrevo porque sou livre! (Ecrileitor n-1).

Escrevoleio porque desejo mudanças. Mudanças no eu, no você, no nós, no eles. Escrevoleio porque quero que se sintam tocados ao mesmo tempo que percebam que me tocaram. Escrevoleio porque os conhecimentos a que tive acesso e elaborei precisam ser disponibilizados e reelaborados (Ecrileitor n-1).

Escrevo porque confio, acredito no poder da palavra escrita. Escrevo, porque, ao escrever, organizo-me. Escrevo porque tenho o que dizer... Tenho? (Ecrileitor n-1).

Escrevo porque existo
Luto, resisto, insisto...
Escrevo porque sinto, tento
Ser autora e dona do tempo
Escrevo porque é vida,
Porque palavras precisam de trajeto
E a vida deve ser vivida (Ecrileitor n-1).

Alfabetização que entende escrita e leitura em uma perspectiva discursiva, "caixas de ferramentas" (DELEUZE, 1979) para acesso e efetuação ativa de discursos, entendendo cada discurso como sendo



um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e suas **condições de apropriação e utilização**: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2008, p. 136, grifos nossos).

Situando a alfabetização como processo pelo qual aperfeiçoamos constantemente nossas condições de apropriação, utilização e produção de discursos, portanto possibilidades de exercício de uma luta ética de si e do mundo. De produção de nós mesmos, pois “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala” (FOUCAULT, 2008, p. 55). É esse mais que nos define, que nos compõe enquanto emaranhados de discursos, multiplicidade de multiplicidades conectadas, em relação e em luta constante através da discursividade.

A escrita vai além de apenas códigos, é uma forma de transportar os nossos sentimentos e pensamentos. Quando escrevo estou me posicionando no mundo, mostrando quem sou eu, deixando a minha marca, minha história (Ecrileitor n-1).

Escrevo porque me expresso
Com precisão, nem tanto
Com encanto, canto, desencanto
Na viagem com versos e reversos
Escrevo porque é preciso sonhar
É preciso também repensar
Desconstruir conceitos ou pelo menos tentar
Escrevo porque espero repercutir (Ecrileitor n-1).

Quando eu era muito menina lembro-me de escrever, escrever, ler, ler. Lembro-me de escrever cartas para a minha família (avós, tios, primos) que morava em outro estado. Nesta época, eu ainda nem sabia as letras, então eu fazia bolinhas e riscos em sequência e dizia que estava escrevendo (Ecrileitor n-1).

Contudo, há diferentes teorias que enunciam a alfabetização não como um processo de expansão da discursividade, mas como algo com início, meio e fim, um processo cujo produto seria o sujeito alfabetizado, processo de conversão do sujeito analfabeto em alfabetizado, livre do analfabetismo, curado.



Bastando, desse modo, aplicar a metodologia correta de alfabetização para livrar o sujeito do analfabetismo, inserindo-o no mundo letrado. O que em escala macropolítica visa aquilo que o 2º Artigo do Plano Nacional de Educação (PNE) traz como primeira diretriz do PNE a “erradicação do analfabetismo” (BRASIL, 2014).

Desde pequena, escrever era um dos meus passatempos preferidos. Escrever letras e garatujas que ninguém entendia, mas quando eram lidas por mim tinham um significado enorme e eram as histórias mais incríveis e as palavras bem mais escritas por mim, na minha visão. Depois a gente vai crescendo e o “por que escrever?” vai sendo influenciado pelo meio e nessa fase surgiu o medo em mim e vários questionamentos, como: será que vão entender o que escrevi? As palavras estão corretas? Há coesão, coerência? Isso tudo me assustou e parei. Para não passar por tantos questionamentos que só desestimulavam, a solução momentânea foi escrever menos e menos (Ecrileitor n-1).

Escrever... um ato tão simples e ao mesmo tempo tão desafiador. Sempre gostei de observar e sou boa nisso, mas colocar o que penso e sinto num papel é algo tão desesperador que antes mesmo de fazê-lo já não me sinto capaz (Ecrileitor n-1).

Atualmente, as metodologias fônicas têm se destacado como as preferidas das políticas governamentais de combate ao analfabetismo. Metodologias que recomendam “[...] o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas” (BRASIL, 2019, p.16); que pensam sílabas e seus sons ao invés de textos e seus discursos; que ensinam os signos alfabéticos descolados dos sentidos que expressam quando compõem um texto/palavra; que creem que a leitura/escrita da palavra precede a leitura/escrita do mundo.

Não tenho muitas certezas. Acho que escrevo porque preciso colar as palavras no papel para que elas fiquem ali depois do meu pensamento e da minha palavra... por que a palavra voa... vai embora.

Eu li, quando tinha sete anos, que as coisas que voam são como pirilampos (eu li em um dos poemas da minha avó) ... fiquei pensando: PI-RI-LAM-POS... que palavra difícil!!! Polissílaba, paroxítona... O que essa palavra diz?

Não sei bem, mas, agora que estou escrevendo para professores, perguntei para minha mãe, que por um acaso também é professora, e ela disse apenas: “Pense em vagalumes”. Vagalumes eu sei o que é! Insetos pequeninos com luzes bem grandes! É esquisito! Mas, pirilampo, paroxítona, polissílaba, ou vagalume, são palavras grandes para dizer de coisa pequenina: VA-GA-LU-ME: POLISSILABA, PAROXITONA... e é só um bichinho assim Ó... pequenininho que a gente nem consegue pegar, só olhar... e achar

bonito por que ele brilha... e pisca, e isso deixa a gente feliz (Ecrileitor n-1).

O que pode ser constatado analisando como a alfabetização é tratada pelas legislações e os programas, pactos e cartilhas que buscam por tais políticas em curso, como: o Pacto pela Alfabetização no Espírito Santo (Paes), o Programa Mais Alfabetização (Pmalfa) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A própria política de programas denuncia a crença de que o analfabetismo é algo a combater e erradicar, tal como se faz no combate a doenças. Bastaria implementar o programa certo, uma grande campanha de alfabetização para solucionar o problema e tornar – num curto período – todos nós alfabetizados.

O PNA, para combater e erradicar o analfabetismo no Brasil, “[...] com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Assim, sendo o sujeito capaz de lidar com o código alfabético de modo a ler e a escrever, a alfabetização estaria concluída, acreditando que ser alfabetizado significa ser capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua (BRASIL, 2019). Processo que tem início quando

ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafemas-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (BRASIL, 2019, p.18).

Concluída a alfabetização, a prática dessas habilidades levaria o sujeito a progressão de suas competências na leitura e na escrita, tornando-o um leitor/escritor cada vez mais hábil.

Não recordo se meus pais liam para mim; não recordo com quais letras eu tive o primeiro contato; mas recordo que foi na escola os primeiros passos para um mundo letrado.

Teve uma fase da infância em que eu me gabava ao ler, mostrar as minhas descobertas, que vinham acompanhadas de elogios e dizeres: - “Como é esperta! Tão inteligente!”.

Bom, essa fase não perdurou por muito tempo. Parecia que eu tinha passado por um bloqueio; os elogios e dizeres foram substituídos por: - “Você precisa estudar mais!”; - “Seu texto não segue a estrutura, o gênero”. E assim fui perdendo todo o encanto em escrever (Ecrileitor n-1).

Mas de que leitura e escrita estamos falando? Alfabetizar para que todos saibam ler e escrever, mas afinal, só serão leitores e escritores após concluída



a alfabetização? E as professoras, o que pensam disso? Leitura e escrita de palavras ou de discursos? E aqui cabe invocar Foucault (2008), estabelecendo agora uma relação mais estreita com os signos alfabéticos, já que com certeza, os textos são compostos de signos alfabéticos, mas que para além de usar signos para codificar sons, os textos (discursos escritos) exprimem sentidos diretamente conectados a sua produção enquanto constituição discursiva.

Ainda me lembro das primeiras tentativas de escrita dos alunos, os registros em forma de desenho, garatujas, os usos aleatórios das letras, as tentativas de escrita com vogais e consoantes, as escritas dos nomes e as escritas alfabéticas, como se o sentido de existir e escrever estivessem diretamente interligados (Ecrileitor n-1).

Escrevo desde os quatro ou cinco anos; com o mesmo entusiasmo que minha filha ao ver o "M" da Maria Helena. Perdi-me, encontrei-me, e cá estou fazendo com entusiasmo o que gosto: escrever. Escrever é a minha voz perdida, mas restaurada. Já escrevi em momentos de dor; já escrevi em momentos felizes; já escrevi para me impor. Escrevo porque sinto! (Ecrileitor n-1).

Nossos textos são parte de nós, são nossa discursividade em expansão, não é discurso que nos abandona, que se faz externo, que sai de nós para o papel, mas prolongamentos das multiplicidades que nos perpassam e nos constituem e desejam expansão. Palavras coladas no papel para que não se percam após a emergência do pensamento, que vão adiante, expandindo a vida em nós, nossos mundos.

Escrever é um ato político. Com a escrita o sujeito se inscreve na vida e na história. Quando escrevemos nunca estamos sozinhos, os encontros que temos ao longo de nossa existência também reverberam nas palavras, nos textos (Ecrileitor n-1).

Eu escrevo porque isto me traz felicidade, eu me sinto livre fazendo o que eu gosto, e quero colar minhas palavras no papel para viver bem mais que a minha própria vida! (Ecrileitor n-1).

Expansão *vividapraticada* intensamente por professoras(es) atuantes em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e municipais de Serra, Espírito Santo, ao longo dos encontros formativos que compuseram, mobilizadas(os) pela pergunta: por que escrevo? Encontros formativos em que pudemos afirmar a crença

no poder das palavras, na força das palavras, [na crença de] que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco [pois] o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem



a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA, 2002, p.21).

O que as palavras fizeram e fazem com as(os) professoras(es) que *viverampraticaram* esses encontros formativos e o que elas e eles fizeram e fazem com as palavras, concordando com Larrosa (2002), emergiu na forma de múltiplos discursos ao longo dos encontros, resultando em textos encharcados de vida experimentada com múltiplos e diferentes sentidos. Cartografias daquilo que afetou, tocou, passou cada uma das vidas docentes conectadas através desses encontros formativos. Vidas que há muito tempo não eram provocadas a dizer de si, de suas escritas e do porquê insistirem em *viverpensarpraticar* a docência.

Há vinte e oito anos exercendo a função de pedagoga na Prefeitura Municipal da Serra, pensei: o que ainda poderia acrescentar numa formação sobre educação? Cheguei, confesso, desacreditada. Para minha surpresa, estou a refletir desde ontem, data do nosso primeiro dia, sobre a minha prática como pedagoga e professora. Percebi o quanto a minha escrita está voltada para organizar o meu cotidiano. Percebi também que não escrevo sobre os meus sentimentos e sobre o meu olhar sobre o mundo (Ecrileitor n-1).

Hoje me fizeram uma pergunta um tanto cabulosa: por que escrevo? Na verdade, nunca parei para pensar sobre o assunto e divagando em qual seria a melhor resposta, se é que há uma melhor, ou mesmo uma resposta menos simplória possível, me veio à mente outra inquietação: O que é que estou escrevendo no meu dia a dia, quando acordo até deitar-me novamente, entre as meditações diárias e as séries da Netflix, entre as refeições matinais e as redes sociais? (Ecrileitor n-1).

Textos que impressionaram pela naturalidade com que professoras(es) mergulharam fundo em suas memórias em busca das experiências que lhes aconteceram, lhes tocaram e que se coadunavam com a indagação: por que escrevo? O que para os aprendizes-cartógrafos⁷ emerge como se elas e eles, tocadas(os) pela experiência de serem provocadas(os) a pensar sobre o que lhes impulsiona a escrever, tivessem redescoberto um tempo, um momento em que foram afetadas(os) pela ação de elaboração textual; coordenadas que em suas vidas delimitam dado *espaçotempo* em que se inscreveram na história de suas

7 Postura, performance que exige dos pesquisadores uma abertura engajada e afetiva em relação ao território pesquisado, para que o penetrem perspectivando composição e conjugação de forças, construindo conhecimentos conjuntamente e nunca sobre o território pesquisado. Exige cartografar ciente de que, simultaneamente, estão a cartografar-se, despersonalizados que estão enredados na pesquisa, nos encontros.



vidas, que se fizeram autoras e autores de si mesmos. Tempo intensificado em que escrever teve muito mais a ver com dar passagem a vida em busca de expansão – conexão através do discurso – do que codificar algo a ser decodificado.

2. Cartografia: Performance ao invés de metodologia de pesquisa

Rememorando – como que recorrendo a um diário – as conversas tecidas sobre os encontros que estavam porvir, os aprendizes-cartógrafos buscam pistas para iniciar sua cartografia. Encontram traços intensificados dos ensaios *vividopraticados* na relação com as demais pessoas enredadas para preparação dos encontros porvir. Ensaios enquanto esforços intencionais de fazer jorrar as forças moventes do pensar (DELEUZE, 1988) daqueles que se propõe a viver acontecimentos formativos, encontros encharcados de experiências que passam pela docência, que a tocam, afetam, que nela e por ela acontecem (LARROSA, 2002). Um zigue-zague que, corroborando Deleuze (1988), conecta, relaciona “singularidades díspares”, potenciais, agenciamentos de diferentes intensidades e sentidos; a primeira pista encontrada.

A constituição de um campo de pesquisa não se constitui como um procedimento regido por regras apriorísticas que a racionalidade moderna tanto inculcou, mas por novos exercícios vivificados, como uma performance cartográfica, fortemente implicada pela filosofia da diferença, mais especificamente pelos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). Um movimento de pesquisa que ocorre num duplo movimento de pesquisar-intervir (FARIA; GOMES, 2021).

Com Deleuze e Guattari (1995), traçamos linhas de fuga dos modelos de pesquisa fechados em verdades hegemônicas, apontando para a necessidade dos pesquisadores se constituírem cartógrafos em aprendizagens, atentos às demandas emergentes na escola, aos seus processos de subjetivação. A Cartografia de pesquisa como uma performance instiga, no sentido de Rodrigues (2015, p. 28) a “[...] rasurar os métodos cartesianos de pesquisa”, a tentar desterritorializa o olhar, aceitar o convite feito pelo olhar infantil de nos deslocar para os acontecimentos cotidianos que escapam das generalizações descritivas.

Zigue-zague criador de elos, conexões, alianças sem tencionar consensos, tecendo uma trama donde emergiu o desejo de que os encontros vindouros com as 203 professoras(es) – atuantes em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e municipais de Serra, Espírito Santo – se constituíssem *espaçostempos* prazerosos e provocadores de experiências. Uma metodologia de pesquisa, um trejeito que não se limita a coletar dados, mas se dedica a tecer uma produção coletiva de dados em composição com o seguinte campo problemático do estudo: Por que escrevo?

No contexto da produção coletiva de dados, algumas estratégias metodológicas foram criadas e procedimentos investigativos mobilizados para que os registros dos dados pudessem ser sistematizados. Para isto, importou-



nos investimento nas redes de conversações como estratégia metodológica que potencializa a pesquisa cartográfica, pois, envolvem a produção de sentidos, discursos, textos, narrativas, imagens, sons, silenciamentos, encontros (CARVALHO, 2009), assim como na tessitura de oficinas de escrituras, em que os docentes pudessem criar seus textos e modos de narrativas, considerando-as como “[...] *espaçotempos* suaves, provocadores de experiências; encontros em que professoras e professores sentissem-se seduzidas e seduzidos, tocadas e tocados a pôr seus pensamentos em movimento” (CUNHA; FARIA, 2019, p. 14).

Encontros que para acontecer se fez imprescindível a criação de dez grupos de professoras(es) conforme turno de trabalho (matutino ou vespertino) e região da escola de atuação:

Tabela 1 - Escolas envolvidas no processo formativo de escrita.

Grupo / Região	Escolas Envolvidas	QTD docentes		Grupo / Região	Escolas Envolvidas	QTD docentes				
		Mat.	Vesp.			Mat.	Vesp.			
Serrana – 10 e 11 de junho	Aldary Nunes	3	3	CIVIT – 17 e 18 de junho	Jorge Amado	3	2			
	Belvedere	2	2		Jonas Farias	2	2			
	Cascata	2	0		Cidade Pomar	3	0			
	Centro da Serra	2	1		Ismênio A. Vidigal	2	1			
	Divinópolis	1	1		Gov. Carlos Lindemberg	0	4			
	Djanira M ^a de Araújo	1	1		Abrahão Gomes de Araújo	2	3			
	Jardim Bela Vista	2	2		Irmã Dulce	1	3			
	João Calmon	3	1		M ^a Helena B. Vasconcellos	2	1			
	Paulo Freire	0	3		Ministro Petrônio Portella	0	2			
	Prof ^a . Alba Lília C. Miguel	0	2		Prof ^a . Iolanda S. R. da Silva	0	4			
	São Marcos	2	1		Sônia Regina G. R. Franco	0	4			
	Serrana	0	3		Total de docentes	23	31			
	Total de docentes	18	20							
Litoral – 24 e 26 de junho	Escolas Envolvidas	QTD docentes		Carapina 1 – 27 e 28 de junho	Escolas Envolvidas	QTD docentes				
		Mat.	Vesp.			Mat.	Vesp.			
		Abel Bezerra	4			3	Tancredo de Almeida Neves	2	0	
		Centro de Jacaraípe	3			2	Antônio Vieira de Rezende	3	0	
		Dom Helder Pessoa Câmara	0			3	Dinorah Pereira Barcelos	2	1	
		Feu Rosa	0			3	Dom José Mauro P. Bastos	0	2	
		Flor de Cactus	0			3	Manoel Carlos de Miranda	3	0	
		Leonel de Moura Brizola	3			0	Manoel Vieira Lessa	0	4	
		Leonor Miguel Feu Rosa	0			2	Olivina Siqueira	1	3	
		Maria Anselmo	2			0	Altair Siqueira Costa	0	3	
		Neusa Maria Peyneau	3			3	Prof ^a . Maria Magdalena Pisa	0	2	
		Prof. Darcy Ribeiro	2			1	Total de docentes	11	15	
		Prof. Naly da E. Miranda	2			2	Carapina 2 – 01 e 02 de julho	Escolas Envolvidas	QTD docentes	
		Prof ^a . Amélia L. Barroso	0			4			Mat.	Vesp.
	Prof ^a . Maria Istela Modenesi	1	3		Bicanga	2	0			
Prof ^a . Valéria M ^a Miranda	3	0	Américo Guimarães Costa	0	2					
Rubem Alves	3	3	Augusto Ruschi	2	0					
Total de docentes	31	37	Dr. Hélio Ferraz	0	3					
			Elpidia Coimbra	2	3					
			Espaço A. Jardim Carapina	2	2					
			Irmã Cleusa C. R. Coelho	0	5					
			Lacy Zuleica Nunes	0	2					
			Novo Horizonte	2	3					
			Padre Gabriel	2	3					
			Prof ^a . Áurea M ^a A. S. Felício	2	1					
			São Diogo	0	2					
			Total de docentes	14	26					

Fonte: dados da pesquisa

Possibilitando encontros em que todas(os) as(os) envolvidas(os) pudessem participar ativamente tecendo potentes agenciamentos coletivos de enunciação, os quais seriam tramados por cada grupo em dois encontros – em



dias subsequentes conforme Tabela 1 – entre 10 de junho e 02 de julho de 2019. Encontros *vividopraticados* em cinco escolas escolhidas por região para sediar as Atividades ExtraClasse (AEC 2019) em dias previstos no calendário escolar para sua realização no horário de trabalho. Encontros em que professoras(es) – se sentissem tocadas(os) a pôr seus pensamentos em movimento, de modo a se exporem, se extrapolarem, conectando-se por meio do discurso; produzindo escritas ao mesmo tempo: docentes-docência, singulares-coletivas, de si e da multiplicidade; tendo como disparador a pergunta: por que escrevo?

[...] eu me inscrevo por resistência. Porque conscientemente eu quero estar num lugar que não me cabe, não por teimosia, mas para subverter esses vários lugares e espaços padronizados e bitolados pelas suas regras. Portanto, eu escrevo pra ser resistência e me reescrevo para resistir. Mas, às vezes, para resistir é preciso se dissimular, é preciso fingir, é preciso se infiltrar nos espaços para perfurá-los e reinventá-los no momento certo. Logo, eu escrevo para ser livre, almejando a liberdade de poder ser quem quer que seja, sem ninguém para regular minha própria escrita (Ecrileitor n-1).

Ocorreu-me que escrevo muito menos do que gostaria. Mas há dias que sinto muito clara a impressão dos meus textos na vida dos outros. Relembrando um desses dias, senti que realmente marquei e tive a vida profundamente marcada pelas palavras dos meus alunos quando fizemos uma roda de leitura e conversamos sobre suas relações com seus familiares. Ao final do bate papo ouvi depoimentos surpreendentes e muito sinceros, regados a choros, soluços e abraços. Naquele instante percebi que conheci mais meus alunos naqueles minutos do que em todo o semestre letivo (Ecrileitor n-1).

Escrever é mais que o simples ato de juntar palavras e formar frases, pois ao escrever partilho ideias, tenho intenções e mais do que isso consigo me eternizar enquanto ser. Através da escrita me faço e me refaço, pois, esse movimento me permite a autoavaliação das transformações ocorridas ao longo do tempo, de quem eu era, de quem eu sou, e quem almejo ser (Ecrileitor n-1).

Pista que põem os aprendizes-cartógrafos no rastro das obras de arte escolhidas para ativar as problematizações acerca do porquê escrever – ao longo dos dois dias de encontros que estavam, então, por *viverpraticarcartografar* com cada um dos dez agrupamentos de docentes definidos conforme região de atuação e turno de trabalho. Obras encharcadas de signos artísticos: aqueles para os quais todos os outros signos convergem, apostando que “[...] todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte” (DELEUZE, 2003, p.13). Signos artísticos que ademais “[...] nos

trazem um tempo redescoberto, tempo original absoluto que compreende todos os outros” (Ibid, 2003, p.23), tempo em que cada fluxo de vida docente pode encontrar pistas sobre o porquê escrever.

Quais encontros potencializam o ato de escrever? Uma questão que não possui uma resposta “fechada” e única. Será o encontro com um livro, um professor, um sentimento, uma imagem, um filme, a arte, a natureza, enfim, infinitas possibilidades (Ecrileitor n-1).

Nesta cartografia, destacou-se, por sua intensidade e pelas mobilizações de pensamento que causou nos encontros *vividopraticados* pelos aprendizes-cartógrafos, o filme cinematográfico “Hurricane⁸”. Exibido numa versão editada – com uma hora de duração (o filme originalmente dura duas horas e vinte minutos) –, o que se fez necessário devido ao limite de quatro horas por encontro aliado ao desejo de dedicar o máximo de tempo possível de cada encontro à tessitura das redes de conversações e ações complexas.⁹ Optando e entendendo o cinema por sua “[...] capacidade de potencializar as discussões acerca da formação e deformação contínua de professores, pois interfere como uma forma de pensamento, assim como a filosofia, a música a literatura e a pintura” (RODRIGUES, 2015, p. 30). Capacidade que pôde ser cartografada pelos aprendizes-cartógrafos, a cada exibição da obra cinematográfica escolhida para mobilizar o pensamento em torno do porquê escrever, através de seus olhares: desprendidos, suspensos, à espreita, difusos por seu próprio corpo, abertos aos encontros com os fluxos de vida pulsantes e passantes nas relações estabelecidas nos encontros *vividopraticadosexperimentados*.

Sessões de cinema nas quais e pelas quais múltiplas experiências aconteceram, passaram (LARROSA, 2002); *espaçostempos* da emergência de tempos redescobertos, de aprendizados pela transformação operada por signos artísticos (DELEUZE, 2003), e de rasgar e remendar discursos que de tão emaranhados perderam seus donos espraiando-se em múltiplas autorias; encontros *vividopraticados* num constante rasgar-se e remendar-se (ROSA, 2009).

Há muitos anos não escrevia. Sem demagogia, o filme... Enfim, a oficina como um todo me afetou a ponto de fazê-lo (Ecrileitor n-1).

Ontem fui pra casa com esse filme martelando na minha cabeça (Ecrileitor n-1).

8 Lançado no Brasil como “Hurricane – O Furacão”, o filme tem como base a história de Rubin “Hurricane” Carter, um homem cujo sonho de ganhar o título de peso-médio do boxe foi destruído quando ele foi preso pelo assassinato de três pessoas em um bar de Nova Jersey.

9 Redes de Conversações e Ações complexas que, segundo Carvalho (2009, p.188-189), utilizam “[...] metodologicamente as conversações como uma tática da discursividade local, acompanhando os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas”.



Hoje, ao final do segundo dia, e acreditando que a escrita pode ir além do que eu possa falar, estou me propondo a começar a escrever, tentar voar, colar no papel, viajar... Penso também poder contribuir para que meus alunos tenham a oportunidade de experimentar a sensação que agora sinto (Ecrileitor n-1).

Para além da sessão de cinema, os aprendizes-cartógrafos rastreiam o uso de um jogo com perguntas provocativas para atizar e mobilizar ainda mais o pensamento acerca do porquê escrever, um escrever que excede o simples registro do pensamento via código alfabético.

Na minha vida a escrita surge como algo necessário e obrigatório devido às redações que eram solicitadas ao longo do Ensino Médio. Uma escrita difícil com uma produção formatada. Posteriormente, na graduação do curso de Pedagogia, ocorreram encontros que potencializaram uma escrita inventiva e encharcada de vida. Hoje me considero um artista que se expressa por meio da escrita. Escrever é arte, é produção de subjetividade, é história (Ecrileitor n-1).

Escrevoleio, também, para que eu possa dialogar sempre com o novo que surge a cada momento (Ecrileitor n-1).

Escritura que é discurso (FOUCAULT, 2008), constituinte e produtora de si e do mundo, que é prolongamento de singularidades, conexão entre nós e por nós. Discurso que se produz e pelo qual somos afetados e afetamos através de todos os nossos sentidos, simultaneamente ou em separado. Muito além da codificação, uma escrita de si enquanto singularidade e simultaneamente multiplicidade, coletividade, multidão; escrita que é agenciamento discursivo, luta, disputa política efetivada nas relações; escrita arte de produzir-se, de inscrever-se na história, uma escrita que nos possibilite viver mais que a própria vida. Escrita que por ser agenciamento é transbordamento, jorro de vida, afirmação da existência (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

[...] na minha infância, isso já faz algum tempo, eu tive o contato com a escrita (não a escrita, mas a leitura de mundo) através das minhas brincadeiras com os meus irmãos menores num lugarejo (roça) onde nasci. Nesse lugar não havia as placas, as ruas iluminadas por letreiros, os anúncios, entre outros [...], mas havia uma criança que pensava e criava (Ecrileitor n-1).

Existência afirmada em sua precariedade e constante mutação pela canção “Não sei o que fazer comigo¹⁰” e pelo texto “Tempo que foge”,¹¹ declamado em vídeo por Antônio Abujamra. Ambos experimentados nos momentos que antecederam a etapa dos encontros formativos, reservada para as escritas de si se instituírem em papel, signos artísticos que fizeram emergir das redes de conversações e ações complexas sentidos que nos aprendizes-cartógrafos agenciaram, produziram a seguinte questão: como é possível que aqueles de quem se cobra a efetivação das habilidades de leitura e escrita nas crianças tenham um tempo tão escasso – um tempo que foge, e que escasso que é, por vezes não se sabe o que fazer com ele – para ler e escrever, ler-se e escrever-se?

Relembrar que Foucault (2008) afirma o discurso como bem finito, limitado, desejável, útil e, portanto, motivo de lutas políticas, mobilizou o pensar dos aprendizes-cartógrafos. Onde, lançando um olhar capitalista sobre o discurso enquanto bem, ponderou que, sob tal ótica, a disseminação das “condições de apropriação e utilização” do discurso fatalmente causaria sua desvalorização enquanto bem – lei da oferta e procura –, apontando assim uma forte motivação para que a docência não disponha das condições mais apropriadas para apropriação, utilização e produção discursiva. Cabendo à docência a insurgência.

Observei que escrevia muito mais na adolescência do que nos dias atuais e, enquanto professora, estou angustiada e refletindo como mostrar para os meus alunos o quanto a escrita os ajudará e terá significado em suas vidas após essa compreensão (Ecrileitor n-1).

Esta é uma boa indagação em tempos que não temos tempo. Vamos voltar um pouco e falar de quando tínhamos prazer de escrever ou, na simplicidade, escrevíamos somente por aprender (Ecrileitor n-1).

Eu escrevo a contragosto de muitos que não admitem que eu escreva assim. Então escrevo como rebeldia, para mostrar que é possível escrever como quero, porque quero. Ora, se a escrita é poder, eu me apropriei dela e não haverá quem a possa tomá-la de mim (Ecrileitor n-1).

Hoje escrevo para que vejam e ouçam o que tenho guardado dentro de mim, uma história que o mundo não conhece, mas que, de certa forma, irá contribuir para o bem ou mal... entendam como quiserem (Ecrileitor n-1).

10 “Não sei o que fazer comigo” (2013) – canção da banda paulista Vespas Mandarinas, composta por Chuck Hipolitho, Thadeu Meneghini Leal e Roberto Foccacio.

11 “Tempo que foge!” – texto de Ricardo Gondim (2008).



Por fim, após tantas provocações, experiências, conversas, silêncios, conflitos, afetos, acontecimentos, percepções, “e...e...e...”,¹² os aprendizes-cartógrafos imersos nas relações tecidas, espriados nas coletividades que puderam compor, abrem-se à experiência feita de gravar partes dos fluxos de vida passantes desses encontros formativos em um papel (CUNHA; FARIA, 2019). Experiência que cada docente teve de prolongar-se, transbordar-se inscrevendo-se discursivamente na história, nossa história coletiva e simultaneamente singular, experiencial, passível de ser afetada, tocada, disponível, aberta à vida e à afirmação da existência em sua processualidade.

E que os aprendizes-cartógrafos puderam *viver praticar cartografar* num constante exercício de desprender-se de si, de formar bando, de estar com, de pesquisar inventando modos outros.

Os encontros formativos colocaram meu pensamento em movimento no que diz respeito à dimensão da escrita na minha vida. Pude compreender os diferentes sentidos pelos quais eu escrevo e de como impacta meu modo de existir (Ecrileitor n-1).

Já passei por alguns encontros formativos, porém esse me impactou bastante... porque a escrita nunca foi meu ponto forte. Mas me senti desesperada e ao mesmo tempo motivada a escrever (Ecrileitor n-1).

Havia muita coisa naquele lugar... pessoas querendo expressar guardados e realidades postas que já não cabiam nos compartimentados espaços da alma. Quando da oportunidade de vir à tona, esses sentimentos ocultados desabrocharam como que num jardim bem cuidado onde cada flor era uma voz, uma expressão do desejo de tornar público a vida, os fatos, os ocorridos, o passar da vida em uma Vida (Ecrileitor n-1).

Eu estava em um momento de conclusão do mestrado. Era uma fase de finalização de um processo de escrita que já vinha me desgastando muito psicologicamente. A formação me fez resignificar minha escrita, entendendo que eu precisava escrever para me inscrever enquanto sujeito histórico, utilizar dessa escrita para resistir, encontrar escapes em meio às tensões. Foi um momento potente! (Ecrileitor n-1).

O interessante dos encontros são os encontros e desencontros. Foi lugar de deixar as certezas, encontrar as razões. Foi, sobretudo

12 Segundo Deleuze e Guattari (1995), em rizoma, não há começo nem fim, estamos sempre entre, em constante aliança, tendo a conjunção “e... e... e...” como tecido raiado de forças para sacudir e desenraizar o verbo ser.



altar das majestosas experiências contadas, vividas (Ecrileitor n-1).

Esse encontro trouxe-me uma nova visão da ação de se comunicar, tornando para mim impossível separar qualquer forma de comunicação dos conceitos de leitura e escrita, esses últimos inclusive, fundindo-se num conceito único (Ecrileitor n-1).

Uma vez que a cartografia constitui uma performance metodológica, um modo de *viverpensarpraticar* a pesquisa que possibilite o acesso à dimensão processual das forças moventes, do plano de imanência, das práticas, onde os conceitos se efetuam de forma pragmática; onde o porquê escrever pôde ser expresso com suas diferentes territorialidades, assinaturas entre os diferentes e múltiplos fluxos de vida, importa destacar a relevância de se produzir outros sentidos, novos acolhimentos para as enunciações docentes, para seus conhecimentos e desejos de escrituras, onde o porquê escrever pôde ser expresso com suas diferentes territorialidades, assinaturas e múltiplos fluxos de vida.

3. Pensar encontros formativos com docentes em redes de conversações e ações complexas

Como apontam Carvalho e Simões (*apud* CARVALHO, 2005, p.97), “[...] de modo geral, há uma recusa da formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar”. Formação da/na docência que constantemente cria possibilidades de vida docente, novos modos de existência, possíveis para *viverpraticarpensar* a docência em seus acontecimentos. Resistência docente contra modelos que pretendem fazer acreditar “[...] que cartilhas, guias como ‘receitas’, a serem reproduzidos nas escolas, serão ‘remédio’ infalível para os ‘males’ da educação” (AGUIAR, 2017, p.14).

Resistência contra-hegemônica que, com conceitos e arte, faz ver e falar a vida que pulsa nas escolas em seus acontecimentos raiados por signos disparatados. Produzindo movimento, enunciando a vida, criando sentidos (DELEUZE; GUATTARI, 1995), formando “[...] a contrapartida, do lado dos [...] [*praticantespensantes*], dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica” (CERTEAU, *apud* ALVES, 2010, p.1198). Maneiras de fazer, usos – artistagens – por meio dos quais os *praticantespensantes* do cotidiano escolar vão intervindo, negociando, mestiçando *praticaspolíticas* curriculares e de formação docente, nas relações tecidas nos múltiplos *espaçostempos* em que trabalham, operando mudanças significativas quanto ao idealizado oficialmente (ALVES, 2010).

[...] o trabalho docente tem me mostrado o quão desafiador é visto que não se resume em simplesmente ensinar, mas, sim, colaborar com a formação de cidadãos. E nessa formação eu também me encontro, porque a cada momento estou me modificando, aprimorando, revendo pensamentos e atitudes. A pergunta inicial ao começar este texto seria: por que escrevo? Contudo, neste momento, a pergunta que mais me inquieta é: por que ensino? (Ecrileitor n-1).

Experimentações *vividas praticadas* nos cotidianos escolares em que “podemos encontrar embriões, sementes de coisas novas” (SANTOS, 2007, p.85), novas possibilidades de vida gestadas, artistadas micropoliticamente através das microrrelações tecidas nos cotidianos escolares e que carecem de ganhar expressão macropolítica. Pois constituem possibilidades emergentes e que por serem ainda embriões são – não por acaso – descredibilizadas, desacreditadas, pois são pouco visíveis, sinais, rastros, pistas nada exatas e sem promessas de eficácia. E a ciência não gosta de pistas, rastros e/ou sinais, a ciência trabalha com indicadores (SANTOS, 2007). A racionalidade hegemônica metonímica e proléptica se interessa por soluções generalizáveis e capazes de prever resultados a curto, médio e longo prazo, medidas “pedagogizantes”.

Cabendo a nós profissionais da educação agir contra-hegemonicamente, resistir, re-existir e insurgir: buscar novos modos de existência, de ação e de expansão de realidades. “Tomando como campo de possibilidades a produtividade heterológica e, nesse sentido, a problematização de um espaço-tempo singularizado e tecido com os fios da experiência coletiva” (CARVALHO, 2009, p.190). Provocando a vida a emergir em sua multiplicidade de diferença, potência e arte.

Passei parte da vida (não que eu seja idosa) associando que quem escreve são pessoas com inteligência ímpar, pessoas com notoriedade social acadêmica... Um dia perdi o receio. Perdi a vergonha de achar minhas ideias fracas ou superficiais. E que acalanto: de mim para mim! Foi libertador! A gente descobre a nossa voz! Escrever é desafiador; provoca um turbilhão de sentimentos: escrevemos quando amamos; quando temos medo; quando estamos felizes; quando expomos nossos argumentos e descobrimos que não somos os únicos. Ao emaranhado de frases com sentidos (e, às vezes, nem tanto), alguém se reconhece no que escrevemos (Ecrileitor n-1).

[...] onde se perdeu esta escritora que havia em mim? Ah! Já sei! Acho que sei! Perdeu-se pelo caminho do trabalho alienado, da luta e da labuta. Então, acho que esta escritora não se perdeu. Ela foi sequestrada pela falta de tempo e pela correria do dia a dia (Ecrileitor n-1).

Acreditando na potência da conversação provocada ao limite, incomodando, atijando os *praticantespensantes* dos encontros formativos a entrarem em relação, a intensificar as problematizações em processo. Pois, encontrando-se todos horizontalmente enredados, não havendo, portanto, um agente formador e outro em formação, a formação, a expansão das realidades docentes, os novos modos de existência docente emergem das redes de conversações e ações complexas de modo impessoal, despersonalizado. Pois a rede tecida em parceria – composta por todos no encontro enquanto acontecimento – é que coengendra o processo formativo em curso, a rede, a parceria, é formadora e formativa. Perspectiva que garante que a conversação não seja interrompida, pois essa não tem uma única origem, uma identidade formadora; a conversação constitui composição coletiva, que emerge da rede de conversações e ações complexas, as quais precisam ser provocadas e sustentadas ativamente pelos *praticantespensantes* por ela enredados (CARVALHO, 2009).

Rede de conversações e ações complexas, tecida nos encontros em que a busca é pela conversa, por entrar em relação, por inscrever-se em relação no encontro formativo despindo-se de si mesmo e passando a integrar um “fluxo energético” coletivo. Criação de um *espaçotempo* em que o coletivo de forças enredado e despersonalizado sinta a vida em si pulsar desejando entrar em relação com a vida que diferentemente pulsa ao longo da rede de conversação constituída no encontro. Conversações que se prolongam de conversas outras no/do cotidiano escolar para esses *espaçotempos* coletivos e vice-versa, em um zigue-zague sem fim, constituindo *parceriasformativas* de cumplicidade e *aprendizagemensino* mútuos. E das quais emergiu o livro “*Por que escrevo? Narrativas docentes em Serra, Espírito Santo*”, uma seleção de 34 dos 203 textos produzidos nessas e a partir dessas redes de conversações e ações complexas tecidas nos encontros formativos, essas experiências de *viverpensarpraticar* a escrita enquanto discurso, prolongamento de si e conexão, agenciamento coletivo de enunciação. Um livro em que a docência aceita o convite a se fazer escritora e traz pistas do que a motiva a escrever.

4. Considerações emergentes

A partir da cartografia realizada, os aprendizes-cartógrafos ousam aqui enunciar que os encontros formativos por eles cartografados se apresentam como uma resposta ao questionamento de Nilda Alves (2010, p.1209): “quem vai fazer nascer as ‘batatinhas’ que estão por aí se desenvolvendo, rizomaticamente, esperando as primeiras chuvas que permitam ver nascer a tiririca?”. Sim, os encontros formativos em que o porquê escrever foi perseguido fez nascer algumas das múltiplas “batatinhas” que estão por aí, nas escolas públicas municipais de Serra, a se desenvolverem rizomaticamente – de modo horizontal, assistemático, conectado ao cotidiano escolar, à vida em profusão – esperando, disponíveis e abertas, por *políticaspráticas* – ou brechas – que as permitam re-existir e não somente resistir. De escrever alegremente quando



isto nos faz sentir livres colando nossas palavras, nossos discursos, nós, no papel para vivermos “bem mais que a própria vida”.

Encontros encharcados de vida, em que a discursividade se fez bem coletivo, finito, porém múltiplo; limitado, porém entrecortado em diferentes sentidos; desejável pois é construção, agenciamento; e extremamente útil, uma “caixa de ferramentas” para a insurgência docente. Produziram-se textos em diferentes gêneros e com múltiplas intencionalidades e sentidos, e que, para “nascerem”, bastou serem provocados.

Providencial foi esse momento. Há muito não havia sido provocada para dizer de mim. Talvez esteja aí a razão do não escrever, que eu já considero como “preguiça intelectual”. Os meninos da banda Vespas Mandarinas dizem: “Já mudei muito e estou cada vez mais igual”. Penso isso de mim, já mudei muito... Talvez tenha cansado e me rendido a me tornar “igual”. Aqui mesmo, nesse espaço-tempo, me surgiram “pirilampos” de consciência. Como posso não escrever estando entre os ávidos para tal? Se a intenção era provocar e fatalmente produzir, [...] eis que surge esta produção de texto, produção textual de mim, tão comum outrora e tão rara agora (Ecrileitor n-1).

Espaçotempos afirmativos da vida, donde emergiram, ‘nasceram batatinhas’ das mais diferentes: apaixonadas pela docência, engajadas micro e macro politicamente, pragmáticas, poéticas, horrorizadas até desesperadas, romantizadas, pedagogizantes, “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Intencionalidades e sentidos dos quais não é possível – dada a singularidade que lhes é constituinte – extrair um consenso, mas que forçam a pensar diferentemente do que se pensa (FOUCAULT, 2008). Possibilitando que após *viverpraticar* cada um dos vinte encontros e ler cada um dos 203 escritos produzidos, os aprendizes-cartógrafos pudessem ver – não apenas com os olhos, mas com todos os sentidos de que dispõem – emergir, do caldo resultante de todos esses processos, a seguinte provocação: sabe que nunca havia parado para me questionar o motivo pelo qual escrevo? Afinal, por que escrevo? Ou melhor: por que, até aqui, meu pensamento se encontrava insensível a esta questão?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 08-22. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.



ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos... **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/> Acesso em: 12 nov. 2019.

ALVES, Nilda. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos**: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p. 1195-1212, out/dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

CARVALHO, Janete M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan/fev/mar/abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

CARVALHO, Janete M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário da criação**: uma aula cheia, antes da aula. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP, Campinas, 2012.

CUNHA, Cícero Leão da; FARIA, Izaque Moura de. **Por que escrevo?** Narrativas docentes em Serra, Espírito Santo. Curitiba: CRV, 2019.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversas entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p.41-45.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário Deleuze**. 1988. Entrevista com Claire Parnet. Vídeo.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.



DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **O planejamento como ensaio docente**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.
FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HURRICANE. Direção: Norman Jewison. Nova Jersey, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NIAS, Jennifer (1991). "**Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self**". In *Educational Research and Evaluation* [R. Burgess, ed.]. London: The Falmer Press.

NÓVOA, António. **Vidas de professores** (Org.). Porto, Portugal: 2ª ed. Porto Editora, 2013.

Pesquisa Nacional Unesco. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. – São Paulo: Moderna, 2004.

RESUMO TÉCNICO. **Censo da Educação Básica**, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf Acesso em: 10 abr. 2023.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Tutameia**: terceiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Recebido em: 25 de abril de 2022.

Aceito em: 11 de julho de 2023.

Publicado em: 05 de dezembro de 2023.

