

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LETÍCIA BANDEIRA GUIMARÃES



*Criaturas, Rizomas, Coisas...
E ainda outras Coisas para
Pensar-Planejar*

PORTO ALEGRE

1º SEMESTRE

2010

LETÍCIA BANDEIRA GUIMARÃES

CRIATURAS, RIZOMAS COISAS...
E AINDA OUTRAS COISAS PARA PENSAR-PLANEJAR.

Trabalho de Conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de
Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande Sul, como requisito parcial e
obrigatório para obtenção do título
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora Prof^ª Dr^ª Leni Vieira Dornelles

PORTO ALEGRE

1º SEMESTRE

2010

Das Utopias...

Se as
coisas são
inatingíveis...

Ora!

Não é
motivo

para não
querê-las...

Que triste
os caminhos
se não fora
a mágica
presença
das
estrelas!



RESUMO

Do corriqueiro Currículo-Planejamento brota, por vezes, a negação recorrente: “meu planejamento não dá certo!” Então me atraiu o interesse, como abelhas para o mel: quais seriam os porquês desta afirmação? O que leva um planejamento ao sucesso? Sei que não darei conta de responder esta questão, contudo, desejo sobre esta pensar, problematizar, filosofar... A partir das indagações surgidas durante a mini-prática do quinto semestre, realizada na Educação Infantil, me proponho a relacionar Currículo-Planejamento com as práticas, devires e Acontecimentos da sala de aula. Em geral, essa dupla é pensada num plano transcendente, enquanto as coisas acontecem no plano da imanência. Então porque não pensar num Currículo-Planejamento-Imanente que abarque o Imprevisto, o Devir e o Acontecimento? É nesse emaranhado de relações que tento vislumbrar alguns Conceitos, nunca pontos, sempre linhas, em que estes circulam. E é em conjunção amorosa com a Filosofia de Deleuze e seus comparsas que procuro entrar nesta discussão pelo avesso, querendo problematizar os conceitos imbricados na noção de Infância-Currículo-Planejamento, discutindo sobre o Plano de Imanência e, como possibilidade, ousar pensar Planejamento como Rizoma e Avaliação como Cartografia.

Palavra-Chave: Planejamento-Currículo. Rizoma. Cartografia.

SUMÁRIO

1. O CORPO SEM ÓRGÃOS.....	6
2. DANDO VOLTAS... ..	9
3. DO EMARANHADO DE COISAS... ..	13
3.1. GIRASSÓIS E A POTÊNCIA... ..	14
3.2. BORBOLETANDO... BORBOLETAR.....	16
3.3. JOGO DE REPETIÇÃO	17
3.4. CRIAÇÃO, ARTE.....	18
3.5. MISTURANÇAS.....	20
3.6. MOMENTO-MOVIMENTO	21
3.7. AH... O CONCEITO!	23
4. OUTROS NOMES, OUTRAS CORES... ..	24
5. CRIATURAS, RIZOMAS E CARTOGRAFIAS.....	30
5.1. BORBOLETAS, METAMORFOSES E ACONTECIMENTOS.....	31
6. VOLTANDO AO MEIO: PORQUE É LÁ QUE AS COISAS ACONTECEM.....	40
7. REFERÊNCIAS	43

1.O CORPO SEM ÓRGÃOS¹

Se por caminhos fosse possível contar histórias
As histórias seriam bem mais simples do que me parecem.
Caminhos são retas,
Nunca pontos,
Às vezes, curvas,
Mas jamais voltas.
E as histórias dão voltas...
Histórias volteadas
Não poderiam ser caminhadas
Por estradas já trilhadas,
Gastas e dilaceradas.
Histórias... Histórias...
Nesse emaranhado de coisas,
Um rizoma mostra parte de sua face
Surge um mapa sem norte nem sorte.
E uma cartografia talvez se faça...
Mas não me pergunte por quantas mãos,
Nem por quantos autores,
Muito menos onde é o começo e o fim.
Ela apenas é.

Estes caminhos todos me fazem Pensar... Muitos pensamentos nos mostram o que talvez possamos fazer com situações cotidianas, mas o que conseguimos pensar sobre aquilo que pensamos? O que de fato me proponho é pensar o meu próprio pensamento durante a minha constituição como professora, ou seja, no meu devir professora-mãe-mulher.

No entanto, contar esta história implica voltas e mais voltas, por isso ela não pode ser contada por uma só voz, tampouco por um só caminho, será desenhada a muitas mãos, interpelada por vários olhares, opiniões, diversos poetas famosos e anônimos, mas não por isso, menos importantes. Fragmentos de momentos de criação que compuseram uma caminhada...

¹ A figura que aparece na capa deste trabalho e aparecerá em algumas páginas trata-se de um rizoma, justo pela importância deste conceito para esta pesquisa, como será explicitado no decorrer desta.

A problemática do planejamento me cativa, pois é neste instante que tudo se dá. Tudo o que acreditamos se concretiza no momento de criação nossa junto com as crianças, no entanto, muitas outras coisas estão imbricadas nesta criação: devires, cores, sabores, aromas, criaturas e todo tipo de ser e não ser podem participar deste projeto criativo...

Desta forma, não é sempre que os Acontecimentos² tomam os rumos que imaginávamos, por isso entendo que os planejamentos não são formas pré-estabelecidas. Mas então, fazer o que? Deixar o curso da vida seguir, talvez eu me atrevesse a dizer. Isto porque os movimentos do Planejamento acontecem dentro de um Currículo, que em sua origem significa curso da vida, então não entendo porque teimamos em engessá-lo como se ele tivesse que ser algo pronto e acabado. Mas por que Currículo? Porque é a partir dele e devindo dele que podemos criar nossas práticas, por isso penso que há uma articulação íntima entre Currículo-Planejamento.

Quero, portanto, compartilhar como fui me construindo como pedagoga-professora-que-ensina-enquanto-aprende e que aprende-enquanto-ensina.

Mas lembro que havia mencionado algo sobre o Corpo sem Órgãos, não? Claro... Penso neste trabalho tal como Deleuze (1996): um corpo sem órgãos, esvaziado de tudo, mas cheio de desejos intensidades, experimentações. Esse CsO³ não é a cena onde se passa este Trabalho que não pretende se concluir nesse Curso, mas a própria matéria de vida, energia que impulsiona, potência para o estudo. Temos a matéria, aparecem então os órgãos que vão compor esse corpo, lembrando sempre que eles são possibilidades, intensidades para que se territorializem aqui.

Começamos então Dando Voltas pelas linhas pelas quais passei para delinear o que farei neste Trabalho de Conclusão de Curso; seguirei no Emaranhado de Coisas, entre crianças, professores, flores, criaturas, coisas e conceitos que se envolvem nesse embaraço; desta mistura procurei Outros Nomes, Outras Cores para aquilo que nos circunda: aqui tratarei do plano de Imanência; dessas coisas que emanam saltam Criaturas, Rizomas e Cartografias. Talvez como mais uma linha deste emaranhado de coisas, pensarei no Planejamento como Rizoma e Avaliação como Cartografia; finalizo então voltando ao meio, porque é lá que as coisas acontecem...

² Tomo a liberdade de usar conceitos sem explicar qual o meu entendimento sobre eles, pois farei as explicitações necessárias posteriormente.

³ Abreviação utilizada para Corpo sem Órgãos em Deleuze & Guatarri, 1996.

É nesse emaranhado de coisas que eu convido o leitor a me acompanhar e se perder no meio de rizomas, mapas, esquecendo o norte e a sorte, aprender comigo a ser cartógrafo ensinado por crianças e pela docência.

Vamos?!

2.DANDO VOLTAS...

Foi pensando sobre minha prática pedagógica que me deparei com este problema: porque o planejamento dá ou não certo? O que o leva ao sucesso? Quais são os fatores que contribuem para esse “sucesso”? Como o Currículo está imbricado neste planejamento, para que ele aconteça ou não...

Esses questionamentos todos me surgiram pelo fato de que a semana de mini-prática do quinto semestre do curso coincidiu com a semana da criança, que é amplamente comemorada pelas escolas de Educação Infantil, com um cronograma especial para esta data e na minha escola não foi diferente.

Em função disto, eu não podia saber em qual dia da semana eu iria conseguir realizar o que eu havia planejado, já que eu precisaria “encaixar” o meu planejamento no cronograma estipulado pela escola e foi aí que eu me dei conta de que um planejamento por si só não garante que a aula seja “um sucesso”.

Durante minha formação e nas discussões sobre as práticas na turma, muito se falava em planejamento e currículo, ouvia muitíssimas vezes que “o planejamento não deu certo”, fiquei pensando o que de fato fez com que o meu planejamento tivesse dado “certo” e, tantos outros, não. Acreditava então que poderia ser interessante e instigante, problematizar, estudar, devanear sobre os porquês destas afirmações.

Interessa-me, desse modo, saber quais são as outras coisas que estão envolvidas no ato de planejar, entendendo-o como processo criativo, como Filosofia de Criação, já que nele estão envolvidos múltiplos partícipes, devires, sombras, movimentos, fluidos e muitas outras misturas. Assim, todo o tempo, relaciono Currículo e Planejamento com práticas, devires e Acontecimentos sucedidos na sala de aula e no seu entorno.

Preciso então explicitar o lugar de onde eu falo, pois ainda que todos se manifestem de algum espaço, é preciso demarcá-lo, porque é desse lugar que as coisas emanam, ainda que para outros elas transcendam [mas isso já é história para mais tarde...].

Então... Parto dos estudos Pós-Estruturalistas, mais precisamente dos escritos filosóficos de Deleuze, dele em composição com Guattari, de seus estudiosos como Sandra Corazza, Tomaz Tadeu, Walter Kohan, Paola Basso, entre outros autores e poetas

que me ajudam a compor a minha escrita, que procura afirmar o devir, não a resposta, o vir a ser.

Desse Currículo louco, por vezes esquizofrênico, tenho algumas considerações a fazer, mas há de se lembrar que elas valem para agora e não para sempre...

Do latim, curso da vida, no entanto, no curso da história escolar, Currículo deixou de ser algo que corre para ser algo que engessa. Engessado, embolorado, com cheiro de mofo. Pobre Currículo, tão livre e tantas vezes preso dentro de formas escolares, escolarizantes, por isso te convido: Dança Conosco⁴...

*Dança conosco... bandido,
Vagabundo, indisciplinado!
Valsando como um louco
nos leva em tempestade,
Nos alucina...
Máquina desejanete e aventureira
nos arrasta pro teu mar...
Não me em-forma me de-forma,
Andarilho-problemático!
Nos afeta, vem dançar...*

Dançar! A isso um currículo deveria se prestar... Dançar exatamente conforme a música. A música de cada cidade, de cada comunidade, de cada escola, de cada professor, de cada aluno, de cada momento...

O Currículo não pode [ou, pelo menos, não poderia] enformar atitudes, conteúdos, ações pedagógicas, intervenções didáticas... O Currículo entendo eu deve permitir que a vida siga seu curso, se ela virar à esquerda e o Currículo instituir que é para direita, a vida deve seguir em frente e o Currículo a seguir!

⁴ BELLO E GUIMARÃES, 2008.

Quando o Currículo estabelece, delimita por onde a vida deve correr ele acaba por perder todo e qualquer sentido que possa ter tido até aquele momento. Ele não pode dizer quanto tempo cada coisa deve ser estudada, trabalhada, pesquisada...

Maleabilidade deveria ser a propriedade fundamental do Currículo, pois esta o tornaria um instrumento que dá pistas, indica rumos, sugere caminhos, trilhas, mas não estabelece limites e metas...

Limites e metas só podem ser estabelecidos por quem coloca o Currículo em prática e nelas se tecendo, selecionando, articulando conteúdos com o fim de construir um documento que deverá ser guia, orientador das práticas de uma escola.

Alucinação... Quando algo nos alucina? Eu fico alucinada⁵ quando me deparo com aquilo que faz sentido para mim... Aquilo que o previsto não abarca, o Acontecimento. O Currículo tem que abrir brechas para que alucinações sejam bem-vindas. O imprevisto é bem-vindo à sala de aula e sempre acaba entrando, por mais que tentem o restringir!

Deve fluir como uma “Máquina desejante e aventureira [que] nos arrasta pro teu mar” (BELLO & GUIMARÃES, 2008) para que se possa correr pelas águas da maré, maré alta, maré baixa, a maré que nos levar, nos arrastar e nos agarrar.

Entretanto, em geral, a dupla Currículo e Planejamento é pensada num plano transcendente, enquanto as coisas acontecem na imanência. Então porque não pensar num Currículo imanente e em um Planejamento que abarque o Imprevisto, o Devir e o Acontecimento?

Quando falo em plano transcendente, me refiro ao plano das ideias, no qual as coisas são pensadas e sistematizadas (Deleuze, 2002). Esta concepção entende que existam dois planos: este das ideias é o mundo das cópias, dos modelos baseados nelas e o outro onde as coisas acontecem. Desta maneira, os processos se concretizam num plano diferente do que foram pensados.

A Imanência é o plano do aqui e do agora, no qual as coisas são pensadas e acontecem de fato (Deleuze, 2002). Nele não se buscam em outras instâncias as explicações para os acontecidos ou modelos a serem seguidos, tudo está nele contido.

Para tanto, pretendo analisar/pensar essas questões a partir da prática descrita a partir do portfólio elaborado no quinto semestre deste curso, como me referi

⁵ O termo alucinar, alucinada, refere-se a deslumbrar, deslumbramento.

anteriormente, que conta sobre a experiência que aconteceu durante a mini-prática realizada em uma turma de Jardim composta de quinze crianças com idades entre quatro e cinco anos, de uma escola pública de Educação Infantil localizada no município de Viamão, grande Porto Alegre. Também busco inspiração no Estágio Curricular realizado no sétimo semestre, que se deu numa escola pública de Educação Infantil de Porto Alegre, também em uma turma de Jardim com quinze crianças.

Vamos ao emaranhado!?

3.DO EMARANHADO DE COISAS...

As coisas não são tão simples quanto se apresentam, talvez por isso, insista em dizer **Se por caminhos fosse possível contar histórias/ As histórias seriam bem mais simples do que me parecem.** Justo por entender que por trás de muitas coisas há outra face daquilo que ainda não imaginávamos e que talvez nunca iremos descobrir.

Ao pensar conceitos como Currículo e Planejamento, ao longo do curso, não deixei de imaginar quais são as outras vinculações que estavam/estão implícitas e explícitas nestas grandes noções do trabalho pedagógico.

Por isso, acredito ser importante pensar o planejamento, Currículo, crianças, escolas juntos, misturados, emaranhados, tão envolvidos uns nos outros, que em certos momentos é difícil discernirem o que é um e outro. Aqui estou me referindo ao planejamento, pois não é possível prever os seus atravessamentos.

De certa maneira, as coisas de fato não são elas mesmas, pois elas podem se dividir em muitas para se transformar em uma terceira ou quarta. Quero dizer que essa ideia de Currículo-Planejamento está circundada por muitas outras que podem a modificar, no sentido de que dependendo do conceito que temos de infância, por exemplo, podemos modificar todas as nossas concepções e entendimentos a cerca de Currículo-Planejamento. Neste ponto, me refiro aos conceitos, como se fossem lentes com as quais olho para as coisas.

Por isso, julgo ser importante pensar e explicitar quais são estes conceitos que estarão envolvidos neste processo de Acontecimento, já que é a partir desta momentânea definição (visto que os conceitos não são entidades fixas) que vou poder desenrolar o restante do trabalho.

No jogo de planejar e Acontecer descobri alguns conceitos que entendo como partícipes desta trama de relações. No entanto, me permito nesse momento fazer perguntas a cerca do que estou escrevendo, ainda que, não me seja possível responder a tudo.

[...] Para que as escolhas que fazemos dos conceitos [...] dos outros passem para nós, é necessário que os definamos como escritos por nós. E que, ao mesmo tempo, os tornemos outros, deformando-os por amor, desde que por eles fomos seduzidos. O que buscamos, nos conceitos que desejamos, é que

alguma coisa ocorra: uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa; e, por isso, a relação que estabelecemos com determinados conceitos do autor amado é a de que fiquem lá, como signos de nós mesmos, inspirando-nos a passar do Prazer de Ler ao Desejo de Escrever (Scripturire = Querer-Escrever) (CORAZZA, 2007b, p. 69-70).

Por isso, não estranhem a *scripturança*, porque os conceitos dos autores já estão deformados por amor, já não podendo ser separados como meus ou deles...

A ideia deste emaranhado de coisas é justamente dar a impressão de “inacabado”, como convite a continuar a leitura, pois os fechamentos conceituais estão localizados ao longo do texto, o encadeamento se dá no processo. Dos títulos, posso afirmar que se trata de metáforas, para ajudar a pensar, não devendo ser entendidos ao pé da letra, mas como elementos que vão constituir o texto que está por vir. Agora podemos seguir!

3.1. GIRASSÓIS E A POTÊNCIA...

*Simulacro múltiplo que o acaso protege...
 Artista potente que a metamorfose afirma...
 Pluralidade que inventa, suspeita, produz...
 Obra de arte inacabada singular...
 Diferença pura que desmancha desmonta...
 Caos que alimenta e desestabiliza...⁶*

Infâncias que nos escapam e nos agarram, amarram... Esse é o conceito de infâncias (Dornelles, 2005) que me atravessa nesse momento.

Tentar abarcar o que são esses pequenos filhos do mundo num conceito nada mais é do que limitá-los a ser aquilo que o conceito define, por isso, um conceito nunca é permanente, sempre provisório, rascunho do improvisado de um instante que já passou

⁶ BELLO & GUIMARÃES, 2008.

aguardando outro que ainda está por chegar ou que já chegou e eu nem me dei conta... Não unificando singularidades ou multiplicidades, mas as expressando (SILVA, 2007) ⁷.

Alberto Caeiro também tem algo a dizer sobre isso junto com seus girassóis ou de minha obra de pensar um currículo-planejamento inacabado:



Permitir-se olhar as coisas com olhos de crianças nos ajuda ver aquilo que o nossas limitações não nos deixa entender, faz com que se preste atenção nos pequenos detalhes daquilo que para nós parece natural, mas que para os pequenos é um grande mistério que precisa ser explicado. Esse olhar de infantil nos coloca numa posição mais sensível e atenta, mas não aquilo que nos diz respeito, mas àquelas coisas que povoam as cabecinhas de nossos pequenos.

Essa aprendizagem de desaprender do poeta, nada mais é do que a própria sensibilidade desse devir-criança que nos habita, com todos os outros que nos atravessam. O pasmo essencial nos permite ver em cada pequena coisa, um grande Acontecimento...

⁷ Identidade infantil também não é algo cabível para se falar em criança, ou professor, pai, mãe, mulher, nada cabe dentro da fôrma da Identidade, pois ao se falar em Identidade estamos reunindo a "multiplicidade sob um conceito [que] deve, necessariamente, igualar o não-igual (...) [abandonando] todas as diferenças singulares de ser, tornar-se, de operar como [cada uma dessas coisas]" (CORAZZA, 2007a, p. 18). Por isso elas, as identidades, me são plurais, múltiplas, ímpares, devires dançantes de crianças.

3.2. BORBOLETANDO... BORBOLETAR.

Pense comigo:



É interessante a busca por este conceito, pois a definição de Acontecimento não é passível de ser dada. Eis o motivo: não há como explicar aquilo que não tem explicação. Simplesmente o Acontecimento se dá e aí está o mistério, o segredo e a beleza das coisas.

É com os Acontecimentos que as coisas ganham força, com estes inexplicáveis acasos, atravessamentos, [in]esperados que tornam o dia rotineiramente cotidiano empolgante. Possivelmente são as forças do fora, ou os devires, os fluxos, os movimentos, as circundações. Ao certo não sei, mas a possibilidade da dúvida é um convite a atentar para uma nova explicação que não se encerra em si, mas pelo contrário, abre novos caminhos em um imenso emaranhado rizomático. Bom seria que crianças e professores pudessem nele se perder!

Borboletear-criança como a metáfora da borboleta que me leva a pensar na metamorfose, naquilo que não era e passou a ser... Isso é próprio do Acontecimento: ele transforma e modifica as coisas. De fato elas nunca são o que parecem ser, sempre

podem se metamorfosear para devir transformar em algo que ainda não foram ou nem imaginavam que seriam. Talvez o segredo seja não correr atrás das borboletas...

3.3. JOGO DE REPETIÇÃO

Ações prévias, previstas, organizadas, pensadas e repensadas, intervenções pedagógicas entrelaçadas ao que acontece num dado momento em sala de aula, mas que devem tentar ser “previstas” no planejamento.

Didática se trata de quê? De invenção, talvez... Alguém sabe? Talvez eu saiba... Ou você saiba... Não sei!

O que sei é que, para mim, Didática é como um “jogo de cintura” de alguém que assume a posição de coordenador da situação de aprendizagem e que vai dando rumo ao que surge, ao que acontece, ao Acontecimento.

Acontecimento tão presente na sala de aula, na rua, no pátio, no banheiro, em todos os espaços nos quais escorrem fluidos de vidas vibrantes, devires cambaleantes. Acontecimentos esses surgidos do nada e do tudo. Nada do que se possa imaginar e tudo que possa acontecer!

A “boa” didática aparece no momento em que o imprevisto aparece, desbanca, completa ou parcialmente o planejamento e exige do coordenador uma postura imediata, acontecida, já que deve emergir do Acontecimento...

Momentos de repetição da diferença⁸ e incertezas...

⁸ KOHAN, 2007, p. 53.

Jogo de repetição
Repetição do mesmo,
Mesmo que resulta no diferente.
Simulacro que se disfarça
A cada repetição
Se esconde atrás de máscaras
Da diferença
Esconderijo atrás de esconderijo
Que se diferencia a si mesmo
Para tornar-se algo que
nunca havia sido
Ou para tornar-se nada daquilo
Que deveria ser.
Ser que está no não ser
Não-ser fantasmagórico
Que assusta a prudência,
O bom senso
A certeza.
Buh...⁹

3.4. CRIAÇÃO, ARTE...

Primeiro vou falar de Ética¹⁰ para adentrar aos conteúdos:

⁹ BELLO E GUIMARÃES, 2008.

¹⁰ BELLO E GUIMARÃES, 2008

Ética
Desejamos um estilo de vida...
Afetos
Potência...
Alegria
Palavras...
Acontecimentos
Criação...
Um novo mundo
Sem modelos, sem culpa, sem negação...
Uma vida revolucionária
Um não "ser" e sim um "devir"...
Um pensamento imoral
Uma Filosofia Infernal...
Uma composição rizomática
Desejamos...
Um aprender potencial
Arte invencional...
Com desejo escritural

A referida ética abre espaço para tanto quanto se possa imaginar... É uma *Ética de vida*! Mas que conteúdos podem ser alvo nessa *Ética*? Creio que todas as coisas que fazem parte das realizações humanas são linguagens, sendo assim, todas as linguagens podem ser/ são objetos de conhecimento a serem transformados ou tratados como conteúdos.

Sendo então nossas crianças, assim como todos os humanos que as rodeiam, linguajadas, simbólicas, linguajadoras de línguas distintas, antagônicas e ao mesmo tempo combinantes, que discutem entre si, transformando linguagens em conteúdos, o que me parece muito propício.

Os conteúdos podem vir a ser organizados num emaranhado entre professores e crianças, são professores e crianças pensantes que podem descobrir aquilo que eles não sabem, querem saber ou nem imaginam que possam vir, a saber. Ou seja, um meio para conhecer mais das crianças, de si, da mesma maneira que através dele se percorrem a mesma via: descobrir-se mais, professores e crianças, de si mesmos e do outro.

Entendo assim que estas linguagens "são saberes instrumentais (...), são saberes de práticas, de práticas de si, de demarcação e exercício da possibilidade de intervenção

[de] si e [do] mundo” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 21). Linguagens e linguajares a serem encaradas como conteúdo. Isto porque, as linguagens também se mesclam, enredam entre crianças, por isso, no meu entendimento é por demais importante pensar conteúdos a partir da perspectiva das linguagens e do entendimento de que estas façam - no currículo-planejamento - sentido para as crianças, para o devir-criança.

3.5.MISTURANÇAS.

Nossos “Momentos de Jogo”

*são pensados
são sonhados e
ecriturados juntos
são relatos
são ensaios
são poemas
são conversas de bar
às vezes são em linha
às vezes são em partes
mas são
sempre arte... nunca ponto
São sempre
Misturanças
essas escrituranças
são do tipo misturadas
são do tipo recortadas
Tem um pouco de tudo
...alguns fios de cabelo
...alguns pares de olhares
...vários bocejos
tem também
um pouco de nós
nem sabemos bem quando*

*nem porque
nem como
mas tem
só um cheiro
que percorre...
Tente respire fundo
junte a tudo isso
um bocado de idiotice
uma parcela de ignorância
mais $\frac{3}{4}$ de Verdades
algumas gargalhadas
três lágrimas quentinhas
três goles de revolta
e várias taças de raiva
diluindo
misturando
penetrando
mergulhamos nessa impureza
banhamos nossos cabelos
lavamos nossos olhos
recuperamos nosso fôlego
e despejamos nossa sujeira
sobre nossas flores
nossos pés
e nossos “momentos de jogo”*

11

¹¹ Adaptação do Poema “Nossos Momentos de Jogo” produzido para a disciplina Jogo e Educação em parceria com as colegas Deise Andréia e Letícia de Bello, 2008/1.

Estas Misturanças justamente me parecem uma situação de aprendizagem, porque elas nada mais são do que um Momento de Jogo, do jogo de exercício, de repetição, de criação do novo, do devir, da Diferença. Momentos nos quais a interação professor-aluno ultrapassa as barreiras do certo e do errado desse plano imanente¹², para centrar-se nas relações, nos Acontecimentos (im)previsíveis para aquela situação de aprendizagem pensada, planejada, estrutura pelo professor, e também pelas crianças, mas num jogo que nunca acaba, já que o movimento de fluidos estabelecido jamais cessa, sempre (re)começa a partir daquilo que já havia sido (des)estabelecido.

A situação de aprendizagem é o instrumento, o recurso, a circunstância, a oportunidade [...] elaborada por essa professora para colocar seus alunos em interação junto a objetos de conhecimento-linguagem[ens] que, por um lado, ela [professora] considera sejam importantes para as crianças para o conhecimento de si e do mundo, para as intervenções sobre si e no mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 55)

Vale lembrar também que a circunstância dessa situação de aprendizagem não deixa de ser uma “misturança”, já que nela estão envolvidas tantas coisas quanto se pode imaginar, desde a euforia das crianças à angústia do professor, por isso mesmo a situação de aprendizagem é filha do Acontecimento. Porque nele as coisas se misturam e acontecem, não havendo uma previsibilidade de eventos, mas devires, linhas que o atravessam.

3.6.MOMENTO-MOVIMENTO

No que tento emaranhar à “situação de aprendizagem” aproveito para explicitar alguns pormenores que entendo por demais importantes...

¹² KOHAN (2007, p. 54) e SILVA, 2004. Esse conceito será aprofundado em capítulo posterior.

Formigueiro
 Fervilha...
 Signo que não se disfarça
 Me atinge... Me faz pensar
 Formigueiro...
 Violenta meu pensamento
 Torcendo e retorcendo
 Encontro de multiplicidades
 que me obriga a decifrar
 Atrator intempestivo...
 Que me faz apaixonar ¹³

Isso é produção de signos: Formigueiro, Fervilhamento, Tempestade, Paixão!

Os momentos das salas de aulas são titubeantes, intempestivos e é neste emaranhado de sentimentos, Acontecimentos, (im)previstos que a produção de práticas onde se enredam cheiros, odores, sabores, palavras, linguagens sobretudo aquilo que nos cerca, Acontece.

São estas situações de aprendizagem propostas pelo professor, surgidas na sala de aula que produzem significados e significações que constituem crianças, escola, sala de aula, práticas de si e do outro, professores, mundo, conhecimento, currículos-planejamentos....

Nesse instante de tumulto produtivo professor e também aluno descobrem coisas que ainda não se sabe, seja sobre o aluno, o professor ou o objeto de conhecimento-linguagens.

Serve como exemplo, uma certa ocasião no estágio, em que propus uma pintura com embalagens de desodorantes roll-on com tintas. Quando perguntei às crianças para que servia aquele objeto, prontamente obtive uma resposta: "A minha mãe usa isso no suvaco!" Naquele instante a criança significou tal objeto e criou outro em função da atividade proposta. Este excerto nos mostra que a produção de significações é incessante,

¹³ BELLO E GUIMARÃES, 2008.

se produz num Devir, que continuamente se multiplica, fragmenta, desfaz para tornar-se algo que ainda não havia sido.

3.7.AH... O CONCEITO!

Gostaria de retomar sobre Conceitos, conceitos que para mim são Acontecimento e não essência... Conceitos são momentâneos, temporários, viajantes, passageiros, não podendo ser entendidos como eternos, dados, prontos e acabados.

Eles não preexistem! É preciso que sejam inventados, criados, “e nisso há tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência” (DELEUZE, 1992, p. 45). Por isso, segui agindo como um bom ladrão, conforme recomendações infames e alheias¹⁴: apropriei-me dos conceitos dos autores estudados para criar os meus próprios conceitos.

Conceitos não são universais, mas singularidades, devires, lógicas que encontrei para explicar as coisas com as quais me deparei... Portanto não são respostas, mas linhas de fugas para pensar o pensamento. Eles foram pensados numa determinada região do plano de imanência¹⁵, entendendo que há “um único plano de imanência e, no entanto, conceitos [ações] sempre locais” (DELEUZE, 1992, p. 184), porque não concebo que as mesmas práticas e conceitos possam ser “aplicados” em qualquer situação, pois as circunstâncias são outras e não podem ser reproduzidas.

Depois desta pequena enxurrada, posso afirmar que a “Filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não a essências” (DELEUZE, 1992, p. 45). Desta maneira o que se pretende agora é relacionar alguns dos conceitos relacionados com o estudo em questão.

¹⁴ CORAZZA, 2002.

¹⁵ Este conceito já foi brevemente explicado em Dando voltas e terá aprofundamentos posteriores.

4. OUTROS NOMES, OUTRAS CORES...

Todas as opiniões que há sobre a Natureza
Nunca fizeram crescer uma erva ou nascer uma flor.
Toda a sabedoria a respeito das cousas
Nunca foi cousa em que pudesse pegar como nas cousas;
Se a ciência quer ser verdadeira,
Que ciência mais verdadeira que a das cousas sem ciência?
Fecho os olhos e a terra dura sobre que me deito
Tem uma realidade tão real que até as minhas costas a sentem.
Não preciso de raciocínio onde tenho espáduas.

De fato, Alberto Caeiro se refere às coisas sem ciências, mas o raciocínio se presta a nossa discussão na medida em que nos permite entender que não é preciso buscar ao longe aquilo que está muito perto, ou seja, as explicações para as coisas que vemos, sentimos e vivemos estão ao nosso redor e não em outro lugar, olhando para nossa existência como deuses do mundo.

Neste contexto, perceber o Acontecimento na sala de aula é um processo de tradução, uma leitura que o professor faz daquele momento, daquela situação determinada e singular, isso porque esse lugar está povoado de crianças que exploram o meio, os trajetos, mapeadoras dos movimentos, das relações pedagógicas travadas nesse espaço, tudo isso em busca do Acontecimento

[...] que elas sabem não se tratar de fatos educacionais, dados históricos, práticas pedagógicas, embora não exista fora dessas efetuações, só que nelas e em seu existir atual, o *Acontecimento* não se esgota, por que é imaterial, incorporal e virtual (CORAZZA, 2007a, p. 18).

Em meio a estes Acontecimentos, estas crianças são um indefinido, *um devir-criança*, pois são manifestação de sensibilidade, singularidade, não há *a-criança* ideal, cópia do modelo idealizado de um ser-criança desejado pelo modelo escolar. Existem crianças, infâncias múltiplas, em devir, por isso essas crianças também são *Artistas*, “já

que fazem a mesma coisa que a *Arte*" (CORAZZA, 2007a, p. 18): inventam e criam novas maneiras de ser e fazer, deveria ser possível, tal ensina Foucault, que elas constituíssem a vida como obra de arte.

Este indefinido mostra um lugar, na medida em que expressa a potência e a vida. Esta vida significa potência, porque "o artigo indefinido é a marca do que é, a uma só vez, impessoal e singular. O indefinido sinaliza uma vida qualquer e no entanto esta e nenhuma outra vida: a indeterminação individual e a determinação singular" (KOHAN, 2002, p. 125).

Quando a Educação identifica, determina, cria modelos, cópias, o bom aluno, o bom professor, a boa aula, como se todas essas coisas pudessem ser pré-moldadas, passando a ser "a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. [...] Supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual" (Ibidem, p. 126).

Esta Educação deve ser "destruída": a do idealismo, do aluno ideal, do professor ideal, da direção ideal, da escola ideal, da educação ideal... Um ideal que não se alcança [e não existe] e nos impossibilita de enxergar as coisas "ideais" que nos cercam.

É um mundo da transcendência, a própria negação da vida, do singular, do Acontecimento e da potência instaurado dentro da Educação (KOHAN, 2002). O autor me faz pensar agora, muito especificamente, que alunos que nos cercam "são perfeitos", mas para que consigamos ver isso é preciso que deixemos de procurar o aluno ideal, os modelos, dualismos, modos de controles!

O ato de planejar dentro desse contexto idealizado pode nunca "dar certo", porque as circunstâncias nas quais vivemos não são ideais. São reais, imanentes, não havendo um certo ou errado, mas modos de nos relacionarmos com as situações.

Por isso, o planejamento não pode ser idealizado a ponto de ter que ser executado minuciosamente como havia sido "previsto", mas vale salientar que não está se afirmando que o planejamento não deva ser feito, mas que continuamente se problematize as relações envolvidas neste ato.

Este território se modifica constantemente, cabendo ao professor perceber-se como um *ser-devir* atravessado por muitos devires: um devir-professor, um devir-mulher, um devir-animal, um devir-poético, um devir-artístico, um devir-imperceptível.

Todos esses devires que atravessam o professor são constituídos por singularidades, o que acaba por remeter às multiplicidades. Todos estes processos em devir e as multiplicidades

(...) excluem a obsessão que o Pensamento da Representação¹⁷ instalou, no campo educacional, de encontrar, formular, ou reconhecer algum perfil, identidade, função, papel de O Professor, os quais retificam, de forma pétrea, uma natureza pedagógica verdadeira, uma essência universal de professor, uma arcaica vocação educadora, um modo certo de planejar, de dar aula, de avaliar. (Corazza, 2007a, p. 21).

Neste contexto cambaleante do espaço escolar onde não há modos certos, essências, o professor deixa de ser executor de tarefas planejadas que não aceitam o imprevisto para tornar-se devir, percebendo todos os atravessamentos constituintes dos movimentos da sala de aula.

Cabe a este professor atravessado por um devir-simulacro e muitos outros devires, planejar situações de aprendizagem que sejam desencadeadoras de devires, que se manifestam quando esse professor-artista e seus alunos-artistas pintam, dançam, representam, desenham, correm, brincam, se escondem, pulam, recortam, dobram...

Assim, *devir-simulacro* é o próprio desejo de educar. Isto é, a partir do educador que ele é, dos seus fundamentos, metodologias, pedagogias que aprendeu, de como ele saber exercer sua profissão, o professor-artista entra na zona de vizinhança – que marca a pertença a uma mesma molécula, independente dos sujeitos e das formas – do desejo (...) entre as partículas que não mais pertencem ao que ele é, ao que ele possui, a como ensina. (CORAZZA, 2007a, p. 22).

Entretanto, este professor em devir-simulacro opera dentro de um currículo, mas não é qualquer currículo que consegue funcionar dessa maneira.

O Currículo oficializado muitas vezes impossibilita que o imprevisto entre em sala de aula... Entretanto, [e felizmente] por mais que ele tente, não consegue manter os Acontecimentos do lado de fora do espaço escolar.

Para me fazer entender, lembro de uma ocasião na qual o Imprevisto entrou “no colo”: foi em um dia do meu estágio, em que eu estava organizando a turma para realizar uma atividade com músicas e danças, que um dos alunos entra em sala com um pato [de verdade] no colo! Este patinho inseriu a imprevisibilidade na sala, fazendo com

¹⁷ Leia-se Filosofia de Platão.

que eu tivesse que reorganizar aquilo que eu havia previsto. É nestas brechas do Currículo que Acontecimento entra e modifica aquilo que havíamos pensado.

Mas a pergunta que não quer calar é: por que esse modelo de Currículo engessado, identitário, fechado insiste em se manter como oficial e legitimado se não opera sem os atravessamentos das forças do fora?

A imprevisibilidade encontra resistências para entrar num Currículo engessado, porque ela é Acontecimento. É ainda mais difícil para uma tradição escolarizante secular trabalhar sem bases, sem explicações de como fazer e porque fazer. Penso que para se modificar isto seja preciso movimentos, desconstruções...

Desconstrução de muitas práticas pedagógicas, psicológicas, fundamentos, princípios, objetivos construídos com o ideal de uma educação que transcende a este plano, a idealização de escola e de aluno para os quais todos os nortes da educação são muitas vezes projetados!

Entretanto, ainda que muitos não se deem conta, - ou não queiram enxergar – nós vivemos na Imanência, num único plano, o do aqui e agora, que não busca em outras instâncias os objetivos a serem alcançados com determinadas ações.

As coisas emanam, pertencem a este e a nenhum outro lugar. “É quando a imanência não é imanência a nenhuma outra coisa que não seja ela mesma que se pode falar em Plano de Imanência” (DELEUZE, 2002, p. 12), sendo neste plano e não em outro entendo que as nossas ações têm que ser pensadas para o que temos e não para o que gostaríamos de ter¹⁸, pois dessa maneira pode se tentar desmanchar as famigeradas pedagogias da dicotomização teoria e prática, pois uma é permeada pela outra, não são separadas, são uma só.

O mundo está sempre em constante movimento, de devires, de fluxos, de vidas, alegrias, tristezas e entendo que é nesse plano que o Currículo deveria operar.

Quando evocamos a transcendência, interrompemos esses movimentos, fluxos, devires, “para produzir uma interpretação em vez de experimentar” (DELEUZE, 1992, p. 182). Todos esses processos se produzem no plano de Imanência, porque ele é o lugar da experimentação, enquanto a “interpretação se faz sempre em nome de alguma coisa que se supõe estar faltando”.

¹⁸ Há de se ressaltar que o que se propõe não é um método, mas maneiras de pensar.

Digo que interpretamos quando trabalhamos na transcendência, pois estamos pensando em relação a um Currículo que funciona em cima de modelos e essências. Concebo que a ação deve tomar ela própria como parâmetro e não em relação a estes modelos.

Deleuze (2002), afirma que a pura imanência

[...] é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é a potência completa, beatitude completa (Ibidem, p.12)

Sendo assim, a Imanência é a própria potência, o que permite que as coisas ganhem força, não no início ou no fim, mas como rizoma¹⁹: é no meio que as coisas ganham força e potência. É neste plano que os planos se propõem a Acontecer e não em outro, aqui passamos da interpretação à experimentação.

Este Currículo a que me refiro é um *Currículo-que-aprende-ao-mesmo-tempo-que-ensina*, questionando o que é pensar. Pensar o pensamento numa prática pedagógica implica que as ações estejam voltadas para o que circula na sala, os movimentos, implica que as situações propostas desafiem os alunos-artistas com os quais convivemos.

Silva (2002) é categórico “só um plano de imanência pode fazer um Currículo dançar” (Ibidem, p.48), sendo assim porque é nele que as coisas acontecem e para Acontecer este Currículo precisa de matéria viva de crianças e professores em devires atravessados por muitos outros para então produzir potência e vida.

Por isso, o Currículo deve

[...] juntar o pensar, o aprender e o viver, [...] [tornando] o pensamento possível outra vez, pois acredita que, assim, pode retirar o pensar de sua imobilidade e de sua separação da vida. Encontrando-se em relação com forças e velocidades infinitas do caos [...] (CORAZZA, 2007a, p. 25).

Esta imobilidade do pensamento se dá porque deixamos de pensar, pois temos medo: medo do modelo, do erro, do certo e do errado, do bonito e do feio. Temos medo de pensar o novo (KOHAN, 2002), porque o novo justamente ainda não foi pensado e se vivemos acreditando que as coisas são transcendentais, que há uma certeza e uma verdade para tudo, como poderemos correr o risco de nos aventurarmos na loucura de pensar?

¹⁹ Haverá posteriores esclarecimentos sobre este conceito.

A potência imanente se torna e se faz vida, nos permite pensar, planejar, viver, aprender, devir, sem demarcar limites, parâmetros de certo e errado. É em “uma vida imanente, móbil, cheia de acontecimentos, singularidades também em movimentos que atravessam os indivíduos” (Ibidem, p. 125-126) que podemos pensar.

Lembrando do imanente sendo o plano do aqui e do agora, onde as coisas se dão, o Acontecimento como materialização da imprevisibilidade, a mobilidade atentando para os devires, movimentações que nos atravessam e o singular como aquilo que toma a diferença com relação a ele mesmo e não há um outro.

É nesta movimentação que a vida se passa, o planejamento se dá, “é por meio das potências da criação que os modos de vida são criados” (ZORDAN, 2007, p. 47). A imanência torna-se vida criada por cada um, transformando a ação no ato de pensar as coisas que compõem a vida: as forças, os fluidos, os devires, os atravessamentos, que turbilham e desmontam aquilo que sabíamos e que conhecíamos.

Em outras palavras e para um final provisório [é sabido que o importante não está no final, pois não é aqui que as coisas acontecem] e ainda retornando ao devir-poético inicial [vale a ressalva anterior] o que para Alberto Caeiro trata-se das coisas sem ciência para Gilles Deleuze muda de nome e passa a ser A Imanência: Uma vida...

Operando na Imanência, passemos a discussão de Pensar-Planejar, ainda em devir-poético.

5. CRIATURAS, RIZOMAS E CARTOGRAFIAS

No carro, sentado no banco traseiro, meu neto grita:

- Olha, lá na nuvem de caranguejo...!

Ao volante não pude desviar o olhar para o alto. O formato da nuvem ficou só na imaginação. Quem sabe quantas outras formas de nuvens ele tenha visto ao longo da viagem e ficou em silêncio para não atrapalhar o vô-motorista.

(...)

Esta fantasia de buscar imagens nas nuvens todos têm. Principalmente as crianças. Quando um adulto fica olhando para cima, busca indícios de chuva ou apenas admira o vermelhidão do céu, que é prenúncio de tempo seco. Mas não é proibido imaginar formas nas nuvens. De anjos ou de velhos barbudos; de sereias ou de famintos tubarões; de doces pássaros ou de terríveis dragões voadores; de estrelas do mar e, até, de caranguejos.

(...)

Dobrado o meio século de vida já tive a oportunidade de admirar muitos céus. Agora, à beira da caduquice dos anos, se me vêem estar com a cabeça nas nuvens, é porque devo estar buscando a renovação da sensibilidade para as belezas do mundo e para entender a fértil imaginação das crianças.

Que meu neto continue a ver formas variadas nas nuvens, caranguejos novamente, até poder ser. Assim, a cada viagem, a cada estrada ao volante, sem poder olhar para cima, exercito a imaginação e a encho de fantasias, aquelas que um dia se perderam com a voraz realidade do passar dos anos".
(SANTOS, 2008)

Quando o professor escolhe os conteúdos que julga serem imprescindíveis para seus alunos, o conteúdo apresentado, escolhido, selecionado acaba por ser uma das nuvens de sua imaginação.

Assim como no texto, o formato da nuvem – o conteúdo – fica na imaginação. Mas no vai-e-vem da sala de aula, não se pode esquecer que além do vai-e-vem do professor, existem todos os vai-e-vem das crianças que circulam e habitam este lugar. Por isso, quando o professor escolhe o formato da nuvem que mais lhe agradou naquele momento a criança não vai saber quantas outras formas ficaram em sua imaginação.

Na fantasia de buscar formas para as nuvens moram as possibilidades de se escolher, selecionar, articular conteúdos para serem apresentados a nossos alunos, conteúdos esses que saídos de nossa imaginação e de nossas vivências vão compor a parte do planejamento que está pronta desde o início do ano nas práticas elaboradas pelo professor e naquilo que este vai compondo ao longo do ano com seus alunos.

No entanto, às vezes, o nosso olhar buscando “indícios de chuva” pode prender-se naquilo que é só de nossa imaginação, de nossos desejos, de nossos anseios. O olhar como uma criança pode nos ajudar a enxergar as sereias, os barbudos, os anjos, os dragões e os pássaros e tantas outras coisas que, muitas vezes, escapam a nossa visão e entendimento.

Daí surge esta composição de nuvens entre o imaginário do professor e o imaginário das crianças, e assim vão arrançando o que se chama de planejamento, ou seja, daqueles conteúdos surgidos através da interação dessas crianças com as múltiplas linguagens escolhidas previamente pelo professor. Nesse instante, o professor beira a caduquice de sua trajetória de educador-pesquisador e renova a sua sensibilidade para incorporar o que é desejo, angústia, curiosidade das crianças àquilo que já havia sido planejado anteriormente.

De algum modo este jogo imagético incita a “Sem poder olhar para cima, exercit[ar] a imaginação e a ench[er] de fantasias”, ou seja, mesmo que não se saiba quem serão os meus alunos ou como os conheça muito pouco, fantasia-se as linguagens e interculturalidades que se tornará como conteúdo. Contudo desejo que as crianças professores continuem a ver formas de nuvens diferentes, caranguejos, árvores, peixes, borboletas...

5.1. BORBOLETAS, METAMORFOSES E ACONTECIMENTOS

Durante um tempo de minha formação como professora, pensei muito em borboletas, cheguei a um ponto em que agia sobre tudo na minha vida “borboletando”...

Este é o princípio...

**Borboletar: ato de
metamorfose da borboleta;
Promover metamorfose;
Mudança de estado;
Renascimento;
Transformação.**

Trago novamente a metáfora da borboleta e da sua metamorfose. Mas porque tanto insisto neste metamorfoseamente? Justo por isto: a metamorfose da borboleta me encanta pela possibilidade, pelo mistério, pela novidade e pelo Acontecimento

Aconteceu que eu planejei, com o meu grupo de trabalho, as situações de aprendizagem que eu iria propor aqueles alunos em minhas próximas práticas cotidianas.

Aconteceu também que a tal semana coincidiu, justamente, com a semana da criança que é comemorada em quase todas as escolas de Educação Infantil.

Por esse motivo, como é comum em muitas de nossas escolas, esta organizou um cronograma especial para essa semana e, por tanto, o meu planejamento deveria se “encaixar nas brechas” que a programação permitisse.

De acontecido em acontecido, para cada dia da semana havia uma atividade planejada pela escola e que deveria ser executada além do que eu queria colocar em funcionamento.

Meu dia era tão incerto quanto uma borboleta pousar em minha mão... No entanto, ao contrário da análise de Zabalza (2003), eu não encaro esses Imprevistos como problemas. O autor define que os acontecimentos e imprevistos do cotidiano escolar são problemas e devem ser evitados.

Não entendo Imprevisto, como algo que não é bom, que é prejudicial. Pelo contrário, para mim o Imprevisto é como um fato importante e esperado, que move as bases daquilo que já se sabia, para mudar o rumo, andamento das coisas, sendo assim, o imprevisto é fundamental para que haja reflexão sobre a prática docente.

Ele ainda caracteriza o espaço da sala de aula como um lugar problemático, assinalando que os professores movem-se num espaço incerto e mutável. Pode-se dizer que ‘ensinar’ é algo como *mover-se profissionalmente em espaços problemáticos*, ir resolvendo neles sucessivos dilemas práticos que vão surgindo (ZABALZA, 2003, p. 11).

Ainda sobre esses “problemas” o autor (2003) elenca algumas habilidades para responder adequadamente a cada situação imprevista e problemática, afirmando que para se evitar os dilemas é necessário que se faça um planejamento aberto que permita que se descubram os problemas para então resolvê-los.

Penso que Zabalza (2003) transforma o Acontecimento num problema terrível, um imprevisto que deve ser evitado a todo custo, ainda que aponte que os dilemas são fonte de crescimento profissional e problema como desafiador.

Entretanto, a sua análise foca que se evite o imprevisto! Mas como? Eu gostaria de saber quem é tão poderoso a ponto de controlar uma “constelação variável” (ZABALZA, 2003, p. 9) como ele próprio afirma.

Não há um modelo a se imitar, mas um mundo novo a ser criado,

[...] o novo é um Acontecimento inesperado que interrompe a previsibilidade na história, sua tranquila sucessão, para atualizar um virtual inesperado, imprevisível, intempestivo. O mundo se cria quando passamos do ser ao devir, quando entramos em devir (KOHAN, 2007, p. 57).

E é justamente com Kohan (2007) que eu compartilho a minha concepção de Acontecimento. Ele é desejado e esperado na sala de aula, na escola, nas ruas... É que bom que ele existe, pois triste seria nossa existência se tudo que fosse acontecer em nossa vida estivesse devidamente organizado, cronometrado e sistematizado.

O que quero dizer é que esperar que uma Prática Docente seja “perfeita” do ponto de vista de não haver imprevistos é muito complicado, na medida em que faz com que o professor seja mero executor de tarefas, uma máquina de colocar situações em funcionamento.

Deleuze & Guattari (1997) afirmam que é próprio do plano que ele não dê certo, que ele fracasse, porque

[...] é impossível ser-lhe fiel, [...] os fracassos fazem parte do plano, pois ele cresce e decresce com as dimensões daquilo que ele desenvolve a cada vez (plenitude com n dimensões). (Ibidem, p. 59)

Isto porque acredito não ser possível que consigamos prever os Imprevistos, e é isto torna o jogo de relações da sala de aula uma eterna surpresa, não deixando que o marasmo da mesmice entre em nossa sala, pois estamos sempre *alertas*, curiosos ao que pode chegar e Acontecer ao nosso plano.

Quando tratei do conceito de didática, lá no Emaranhado de Coisas, mencionei que a “boa” didática é aquela que aparece no jogo de cintura do professor quando ele se depara com esses os esperados imprevistos.

Penso que para que o planejamento abarque o não previsto, ele não precisa ser “aberto” no sentido que Zabalza (2003) coloca, mas cabe ao professor ter claros os

objetivos que deseja contemplar em cada situação de aprendizagem proposta para seus alunos.

Com isso, não estou querendo colocar didática como metodologia, muito pelo contrário, meu entendimento pode ser um tipo de metodologia, criada pelo professor, dentro de um contexto específico, sendo assim, não cabível para qualquer outra situação.

Dessa forma, se tudo que tenha sido planejado anteriormente não puder ser executado, o professor não perderá tempo tentando resolver “o problema”, mas pensará em como encaminhar a sua aula, a partir dos princípios orientadores e objetivos que faziam parte daquilo que havia sido planejado para aquela situação.

E se ainda assim, os objetivos elencados para a primeira atividade planejada não servirem de subsídio para que uma nova situação de aprendizagem seja pensada, não há motivo para desespero. Como exemplifiquei anteriormente, Aconteceu que algo inesperado apareceu na sala de aula que fez com que os conteúdos, temas, assuntos, linguagens selecionados pelo professor, naquele momento, não fazem mais sentido para aquele grupo de crianças e o pato veio parar no meu colo...

Aconteceu que as linhas que constituem as coisas e os Acontecimentos tramaram outra coisa que não aquela que havíamos previsto, de devir em devir, de venho outro que acabou de ser parido por todas as possibilidades existentes em sala. São muitas criaturas em devir... Multiplicidades, potência de vida para produção de novas coisas ainda impensadas.

Quando se está numa sala de aula é preciso que se compreenda esse ambiente como espaço de multiplicidades, no qual circulam fluidos, cheiros, risos, conversas, delírios, devires, cores, sabores, que não são encadeados de forma linear, pelo contrário, surgem num turbilhão caótico de Acontecimentos sucessivos, construindo, desconstruindo e reconstruindo aquilo que pensávamos sobre como se dar uma aula, didática, planejamento, infâncias...

Turbilhão esse muito parecido com um rizoma. Rizoma é um conceito deleuziano, que utilizo neste trabalho desde a imagem utilizada ao longo do texto. Indica um sistema, um emaranhado no qual não é possível definir onde está o começo ou o fim. Diferente da figura da árvore, que contém uma estrutura definida, organizada, na qual é possível estabelecer o começo, meio e fim, estabelecendo caminhos e metas.

[...]

Nesse emaranhado de coisas,
Um rizoma mostra parte de sua face

[...]

Penso que a imagem do rizoma pode nos ser útil para pensar o planejamento, mas assim como Deleuze & Guattari (1995, p. 15) sinto que não convencerei “ninguém se não enumerar certas características aproximativas do rizoma” e do planejamento.

Vamos lá!!!! “Primeiro e segundo - Princípios de conexão e heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 15), isto porque o rizoma não tem começo nem fim, há um meio no qual a coisas ganham força, da mesma maneira que quando se planeja não é possível determinar quais serão as conexões que nossos *alunos-que-ensinam-enquanto-aprendem* e *professores-que-ensinam-enquanto-aprendem* irão fazer sobre aquele tema proposto.

“Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências às lutas sociais” (Ibidem, p. 15-16), sem que haja a preocupação de perder o “fio da meada”, pois ele mesmo está ali, conectando-se a outro assunto, porque “o pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 25), com encadeamento linear, pelo contrário, ele busca em muitos outros lugares, novos assuntos que se vinculam ao que se fala e discute de alguma maneira.

A matéria com a qual trabalhamos é pura multiplicidade - terceiro princípio – pois não pode ser definida, conceitualizada, “elas são designadas por artigos indefinidos” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.18): uma criança, uma aula, uma professora, um Acontecimento. Estes são matéria-prima de vida, de puro Acontecimento, multiplicidades que “não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas que não podem crescer sem que mudem de natureza” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.16)

Desta maneira, não pode existir num rizoma ponto ou posições como encontramos numa árvore, porque quando crescem as dimensões das multiplicidades modificam-se as conexões, então o que temos são linhas pelas quais nos movimentamos pelo emaranhados de ações pensadas do planejamento.

Um rizoma pode ser rompido em qualquer lugar, eis o quarto princípio, que se vincula a nossa discussão pelo fato de que não podemos prever qual será o rumo de nosso planejamento, de maneira que não é possível determinar onde é que vai se dar a ruptura no que estamos fazendo, menos ainda se ela de fato vai acontecer.

Pensando/planejando com o rizoma, ele “pode ser rompido, quebrado em qualquer lugar, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 18)

O que quero dizer é que o ambiente da sala de aula, assim como todos os outros de nossa vida, é permeado de forças que atravessam as relações e não raras vezes acabam por desbancar tudo o que estava estabelecido.

Planejar uma aula significa pensar situações de aprendizagem, objetivos, estratégias, procedimentos, recursos, que serão propostos a um determinado grupo que pode ou não fazer sentido para eles, fazendo com que a atividade prossiga ou não.

Se ela não progredir, porque não fez sentido para a turma ou porque algo inesperado aconteceu, cabe ao professor repensar os objetivos que havia estabelecido e tentar encaminhar outra situação que possa ser mais interessante naquele momento.

Então o rizoma e as formigas nos ajudam:

É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há rupturas no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de remeter umas as outras. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 18)

Ou seja, além de fazer parte do plano que ele não dê certo²⁰ o próprio rizoma prevê rupturas que nada mais fazem do que remeter a ele mesmo, pois não há um começo ou fim onde devemos procurar, há inúmeras entradas e saídas e todas são continuações uma das outras.

Deleuze e Guattari (1995, p. 20) afirmam²¹ que devemos seguir o rizoma por ruptura, alongamento, prolongamento, linha de fuga, torná-la a mais tortuosa e abstrata possível.

²⁰ Como já foi explicitado neste trabalho (DELEUZE E GATTARI, 1997).

²¹ Vale salientar que a afirmação não é no sentido de palavra de ordem ou prescrição, mas como proposição dos autores.

Muitas vezes ao se iniciar uma prática de sala de aula, sem saber o que se vai fazer em cada dia, se poderia paralisar pelo “problema”. Mas pelo contrário, acredito que se deva “clarear” os objetivos que se havia elencado para cada situação de aprendizagem, pois conseguir dar conta de que se algo não fosse passível de ser realizado se poderia modificar as ações previstas, de maneira que não se perdesse o fio condutor deleuziano.

Sem perceber nem saber, segui as plantas:

Começando por fixar os limites de uma primeira linha segundo círculos de convergência o redor de singularidades sucessivas; depois, observando-se, no interior desta linha, novos círculos de convergências se estabelecem com novos pontos situados fora dos limites e em outras direções. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 20).

Conceber o imprevisto como algo bom, produtivo, desafiador, o planejamento como rizoma, guia, caminho e não estrada fechada, nos possibilita ver que o mesmo não precisa sempre “dar certo” como tantos querem que aconteça.

Mas ainda há o quinto e sexto princípio que nos interessam não como planejamento, mas como continuação deste: a avaliação. Trata-se do “princípio de cartografia e decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 21).

[...]

*Surge um mapa sem norte nem sorte.
E uma cartografia talvez se faça...*

[...]

Talvez porque me pareça comum que mesmo práticas rizomáticas sejam contadas através de formas²² enferrujadas, que não mostrem o percurso, não contem sobre o que se fez. A avaliação, em grande parte das vezes, é como a lógica da árvore: “é uma lógica do decalque e a reprodução” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 21), não dizendo sobre as crianças, mas faz decalque sobre parâmetros do aluno que deve ser seguido.

As avaliações são como descrições do que foi feito, da criança, tomando como base a criança ideal, o grupo perfeito, a escola que não existe. Assim como árvore, “ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica

²² Deixo a dúvida da duplicidade da palavra como sutileza para entendimento do leitor.

ou um eixo que suporta” (Ibidem, p. 21). Refiro-me ao fato de que as avaliações não são pensadas para cada grupo ou crianças, muito menos para cada criança, mas estruturadas pela Escola e “aplicada” indiscriminadamente a todos.

Para pensar acerca da avaliação, faço uso de Deleuze & Guattari (1995) quando sugerem que se faça um mapa e não decalque, porque o mapa está voltado para a experimentação e para o real, trabalha na imanência, não busca explicações em outras instâncias, tomando uma criança como parâmetro de si mesma.

Da mesma maneira que o rizoma,

o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por **um** indivíduo, **um** grupo, **uma** formação social (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 22).

Por ser assim, não há modelos a serem seguidos, pois é o rizoma quem vai determinar a cartografia e não o contrário, como muito acontece nas escolas: o modelo de avaliação está pronto e o planejamento é algo à parte. O mapa é parido pelo rizoma e somente assim é possível.

Um rizoma, mapa, cartografia tem múltiplas entradas e inúmeras saídas, talvez essa seja uma de suas características mais importante, “contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’” (Ibidem, p. 22).

Alerto para o fato de que o que se pretende não é instaurar um dualismo entre avaliação-decalque e cartografia, como o mau e o bom lado. Isto porque o é o decalque que se projeta sobre o mapa.

Em qualquer lugar, mesmo onde há uma árvore ou uma raiz pode se formar um rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 24), não existindo dualismo, o bem e o mal, “existem nós de arborescências nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes” (Ibidem, p. 31).

A avaliação-rizoma-cartografia age como processo imanente, revertendo o modelo de decalque transcendente. A cartografia não mostra o começo nem conclusão, mapeia, mostra o meio, entre as coisas.

*Se por caminhos fosse possível contar histórias
 As histórias seriam bem mais simples do que me parecem.
 Caminhos são retas,
 Nunca pontos,
 Às vezes, curvas,
 Mas jamais voltas.
 E as histórias dão voltas...*

Pelas linhas de um rizoma penso que seja possível traçar um mapa, mesmo que sem sorte, com certeza sem norte. Talvez por isso uma cartografia, assim indefinida, mostre sua face. O rizoma! Eles se misturam porque a cartografia é provinda do rizoma, por isso o atravessamento. Justo esta, o atravessamento, é uma palavra-chave, porque é a partir dela que os Acontecimentos se manifestam.

Nas práticas que realizei pude perceber e vivenciar o Acontecimento, por exemplo, quando a semana de prática coincidiu com a semana da criança ou quando o pato entrou no colo na minha sala. Poderia ter analisado esses “fatos” o que deu “certo e errado” e se tivesse feito assim tudo teria dado errado.

Entretanto, a avaliação que fiz foi a partir daquilo que deu potência ao trabalho, que possibilitou que novas coisas fossem inventadas, rompendo com a previsibilidade e entendo que este “certo” depende muito de todas as outras coisas que circundam as práticas.

Por isso, quando a avaliação se transforma em cartografia, deixa de considerar os “erros e acertos” da criança, voltando-se para o processo, entendendo-o como construtivo e importante. São os movimentos que valem como pontos a serem avaliados, os trajetos traçados por aquele grupo, aquela criança.

É pensando nestes trajetos deveras movimentados por Acontecimentos que podemos desconstruir a noção de Currículo que engessa e não deixa a vida viver. Quando estes movimentos atravessam o cotidiano se potencializa o pensar, pois nos obrigamos a criar estratégias para seguir a diante, a partir do que entrou na situação de aprendizagem que estávamos propondo, por isso penso que o Currículo deve ser flexível a ponto de permitir que novas coisas entrem no jogo de interações e deem potência ao que se faz.

Acho que agora podemos voltar ao meio...

6.VOLTANDO AO MEIO: PORQUE É LÁ QUE AS COISAS ACONTECEM

Não é por acaso que em “considerações finais” se retoma aquilo que já foi dito, porque não é aqui que o mais importante se deu, mas foi lá, naquele processo escritural, que as coisas de fato Aconteceram, no sentido mais misterioso e fabuloso da palavra. Não se trata de piada, tão pouco deboche: é um entendimento teórico. É como no rizoma, não é no começo nem no fim que as coisas ganham força: é no meio que crescem as asas e o vôo inicia.

Bem... Mas se estamos aqui então escreveremos, mas talvez não aquilo que seja deveras esperado, também não posso abandonar meu devir-poético e isso me ajuda a explicitar um ponto importante... Vamos ao caso da Rapariga Loira:

<i>No acaso da rua o acaso da rapariga loira. Mas não, não é aquela. A outra era noutra rua, noutra cidade, e eu era outro. Perco-me subitamente da visão imediate, Estou outra vez na outra cidade, na outra rua, E a outra rapariga passa. Que grande vantagem o recordar intransigentemente! Agora tenho pena de nunca mais ter visto a outra rapariga, E tenho pena de afinal nem sequer ter olhado para esta. Que grande vantagem trazer a alma virada do avesso!</i>	<i>Ao menos escrevem-se versos. Escrevem-se versos, passa-se por doido, e depois por gênio, se calhar, Se calhar, ou até sem calhar, Maravilha das celebridades! Foi eu dizendo que ao menos escrevem-se versos... [...] Um transeunte olha para mim com uma estranheza ocasional. Estaria eu a fazer versos em gestos e caretas? Pode ser... A rapariga loira? É a mesma afinal... Tudo é o mesmo afinal ... Só eu, de qualquer modo, não sou o mesmo, e isto é o mesmo também afinal.</i>
--	---

No caso de Álvaro de Campos o que temos é uma situação, que embora possa parecer rotineiramente cotidiana torna-se diferente pelos mais variados aspectos: talvez pela rua, pela rapariga ou por ele mesmo que não era ele próprio!

Para mim, isso indica que este Trabalho de Conclusão de Curso está localizado num espaço-tempo definido e que por isso, assim como a rapariga loira, talvez não seja passível de ser “aplicada” em todos os contextos. Quero que se entenda que não estou propondo métodos de como se deva planejar uma boa aula, porque não creio que isso seja possível, o que propus é uma possibilidade de Pensar-Planejar-Curriculo tentando me inspirar em Deleuze.

A rapariga loira nos lembra também que mesmo situações aparentemente iguais não, necessariamente, vão demandar as mesmas respostas, na medida em que são outras pessoas, outros devires, fluxos e forças que atravessam este espaço de vida e potência que não se permite engessar.

E é aquilo: se a rapariga for a mesma... É nós que somos outros e disso já emanam outras coisas que ainda não havíamos pensado. A borboleta pousa em minha mão e lembra que o inesperado bate a nossa porta, o Acontecimento entra e o novo se faz como potência daquilo que habita a vida.

Voltemos às borboleteações mencionadas quando “Dei Voltas”: penso que estas borboleteações são o próprio movimento do fazer pedagógico e posso afirmar como elas fizeram e fazem parte do meu fazer, na mini-prática, na faculdade, no trabalho, na vida.

Se o segredo é não correr atrás das borboletas, mas cuidar do jardim para que elas venham até nós, não há porque se desesperar ao deparar-se com um planejamento que supostamente “não deu certo”.

Este fato faz parte do processo de metamorfoseamento, que não procura um fim certo, mas está muito mais voltado para o processo, a incerteza. E não concebo incerteza como algo ruim, mas como um salto para novas descobertas que não estão enraizadas num ponto de chegada, sabe-se aonde se quer ir, mas os caminhos ainda não estão determinados.

Cada situação de aprendizagem planejada para minha prática pedagógica foi minuciosamente pensada, detalhada, sabia quais eram os meus objetivos e já havia estabelecido os fundamentos e princípios nos quais as minhas ações estariam

embasadas, sabia onde queria chegar, mas nunca tive preocupação de quais seriam os caminhos percorridos para isso.

Muitas vezes, essa preocupação em determinar caminhos acaba por castrar a vontade de *ensinar-e-aprender* do professor e as crianças, na medida em que faz com que ele não aprenda nada com seus alunos e também não consiga ensinar nada!

Não se ensina, porque não se consegue atender/entender as demandas de seus alunos que o tempo todo estão ensinando novas maneiras de fazer uma aula acontecer, pois também pensam sobre as situações propostas pelo professor.

Estar sensível a esses ensinamentos nos faz sair do casulo e colocar as asas de fora... Estar atento aos fluidos correntes na sala de aula, na escola, no bairro é permanecer como corpo poroso, que absorve o que circula, o (in)visível.

Preparar o jardim é estar atento, sensível; ouvir, observar o que realmente está fazendo sentido para aquele grupo de alunos, para com isso preparar situações de aprendizagem vinculadas a fundamentos, princípios, objetivos, de maneira que professor e aluno se sintam apresentados.

O cultivo do jardim é um jogo, constante jogo de vai-e-vem, de circundações, movimentações, experiências, devires, fluidos, cambaleantes, instáveis...

Esta vem sendo a minha preocupação: jogar o jogo de vai-e-vem que se estabelece nos atravessamentos, nas movimentações daquele grupo de crianças, naquela escola, naquela semana.

Acredito que fui sim muito feliz no meu jogo, posso dizer, sem medo, que GANHEI! Ganhei pequenos grandes *amigos-artistas-alunos*, parceiros de momentos de jogo, de discussão, de brincadeira. Ganhei também borboletas...

Lindas borboletas que me fizeram pensar o caminho que elas percorreram, que me fizeram entender que não devo correr atrás delas, mas ficar a espera, mas não uma espera reativa e sim uma espera movimentada por todos os Acontecimentos da sala de aula.

Encerro por aqui... Não irei fazer repetição do já dito, mas convido a Pensar-Planejar-Curricular com Criaturas, Rizomas, Coisas e, se interessar, faça uma Cartografia... Você há de gostar!

7.REFERÊNCIAS

BELLO, Letícia de. GUIMARÃES, Letícia Bandeira. **Devaneios em Filosofia poética**. Trabalho produzido para a disciplina Teoria de Currículo, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação**. In: BIANCHETTI, Lucídio. MACHADO, Ana Maria Neto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis/ São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez Editora, 2002, p. 355-370.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972 – 1990**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **O que Deleuze quer da Educação?** In: *Deleuze Pensa a Educação: A Filosofia da Diferença – Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. São Paulo: Segmento, nº 6, 2007a, p. 16-27.

_____. **Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração**. In: *Deleuze Pensa a Educação: A Filosofia da Diferença – Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. São Paulo: Segmento, nº 6, 2007b, p. 68-75.

_____. **A imanência: uma vida...** In: *Dossiê Gilles Deleuze*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre – v.27, n.2, jul./dez.2002, p. 10-18.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3** Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4.** Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis: Vozes, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **O que pode um professor?** In: *Deleuze Pensa a Educação: A Filosofia da Diferença – Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor.* São Paulo: Segmento, nº 6, 2007, p. 48-57.

_____. **Entre Deleuze e a Educação: notas sobre uma política do pensamento.** In: *Dossiê Gilles Deleuze.* Revista Educação & Realidade, Porto Alegre – v.27, n.2, jul./dez. 2002, p.123-130.

SANTOS, Milton Zani dos. **A nuvem de caranguejo.** Revista Viamão, Ano V, edição 32, agosto/2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze.** In: *Dossiê Gilles Deleuze.* Revista Educação & Realidade, Porto Alegre – v.27, n.2, jul./dez. 2002, p. 47-57.

_____. **Um plano de imanência para o currículo.** In: CORAZZA, Sandra Mara. SILVA, Tomaz Tadeu da. ZORDAN, Paola. *Linhas de Escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 127-205.

_____. **Tinha horror a tudo que apequevana.** In: *Deleuze Pensa a Educação: A Filosofia da Diferença – Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor.* São Paulo: Segmento, nº 6, 2007, p. 6-15.

ZABALZA, Miguel. **Os dilemas práticos dos professores.** *Revista Pátio Pedagógica*, nº 27, ago/ out, 2003, p. 8-11.

ZORDAN, Paola. **Criação de Planos.** In: *Deleuze Pensa a Educação: A Filosofia da Diferença – Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. São Paulo: Segmento, nº 6, 2007, p. 38-47.