

A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores

Writing as everyday experience: clues to think about teacher's formation

Carlos Eduardo Ferraço¹

Tamili Mardegan da Silva²

Resumo: Trata-se de um dos desdobramentos da pesquisa “Currículo, cotidiano escolar e clichê” (CNPq, 2015-2018), que tem como um de seus principais objetivos pensar os processos formativos em meio aos movimentos curriculares nos quais a escrita é potencializada na multiplicidade dos cotidianos de diferentes instituições escolares. Para tanto, defende que a formação também acontece com os processos de escrita que se realizam com as experiências e os acontecimentos vivenciados cotidianamente por estudantes e educadores. Entende que, ao se permitirem escrever, os professores e os alunos produzem saberes-fazeres que potencializam seus processos formativos. Destaca as experimentações escritas durante as formações iniciais e/ou continuadas como práticas para o surgimento e/ou afirmação de produções textuais que possam desterritorializar as políticas prescritivas de formação.

Palavras-chave: Formação; Escrita; Experiência; Cotidiano; Multiplicidade.

Abstract: This work presents part of the research “Curriculum, school everyday life and cliché” (CNPq, 2015-2018) that aims especially at thinking about teacher education processes and curricular movements that emphasize writing in the multiplicity of everyday life in different schools. Writing is assumed as a way of producing knowledges that triggers teacher education processes as teachers and students produce different learnings through writing. Last, it highlights writing experimentations during initial and/or continuing teacher education as a tool to deterritorialize prescriptive education policies through textual production.

Keywords: Teacher Education; Writing; Experience; Everyday Life; Multiplicity.

Introdução

Em meio aos atuais modelos e métodos hegemônicos de conceber a educação, vivenciamos a todo momento uma sociedade arraigada pelas forças tecnocrática e competitiva que tentam nos impor macropolíticas, especialmente no que diz respeito à formação docente. Com isso, são necessárias investidas contra-hegemônicas que possibilitem àqueles que se preocupam com a questão da formação dos professores³ a possibilidade de ver a conjuntura contemporânea sob a ótica de *novas lentes para um*

¹ Professor associado IV da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Licenciatura Plena em Física pela UFES (1981), Mestrado em Educação pela UFF (1989), Doutorado em Educação pela USP (2000) e Pós-doutorado em Educação pela UERJ (2008, 2015). Bolsista de Produtividade de Pesquisa do CNPq. Vice-presidente/Região Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd (2015-2017), membro da diretoria da Associação Brasileira de Currículo/ABdC (2015-2017). E-mail: ferraco@uol.com.br

² Pedagoga dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal da Educação de Guarapari/ES. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Membro do Grupo de Pesquisa “Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos”, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço. E-mail: tamilimardegan@hotmail.com

³ Alternaremos esse substantivo, ao longo do texto, na forma masculina e feminina.

novo mundo (NAJMANOVICH, 2001).

Como sujeitos complexos que somos, as relações que se estabelecem no ensino também são dessa ordem e é por isso que há a latência de vislumbrar a formação de nossos docentes para além das políticas educacionais prescritivas, pois a educação não se reduz às normatizações; estende-se às multiplicidades; e percorre redes fluidas e desreguladas que não são passíveis de padronização-quantificação.

A formação de professoras, apontada hoje como um dos principais elementos da famigerada “qualidade educacional”,⁴ enfrenta as exigências de uma sociedade que lhe cobra soluções imediatas e a responsabiliza pelo cumprimento ou não dos objetivos governamentais tão distantes dos cotidianos escolares.

A complexidade e a abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial – relacionadas com os fenômenos da globalização, com os avanços científicos e tecnológicos e com a adesão a um projeto neoliberal do mundo e da sociedade – trazem para os profissionais da educação e suas instituições formadoras uma exigência imediata e urgente no sentido de estudar, aprofundar, debater, articular e propor um projeto histórico e uma política nacional para a profissionalização do magistério, uma das questões centrais nas discussões atuais sobre o professor (CARVALHO, 2004, p. 12).

Abordar a formação é tratar de movimentos, de processos e de ações que se dão no contínuo frescor das experiências cotidianas. Com isso, deslocamos a discussão sobre formação de professores de uma visão totalitária e generalizante para perceber os detalhes nos *múltiplos contextos* (ALVES, 2010) nos quais os processos formativos se proliferam e tomam forma. Isso significa que possibilidades outras tocam-nos e movem-nos a verter aqui uma conversa⁵ que fale de diferentes perspectivas formadoras em diversos *espaços-tempos* múltiplos possíveis e, inclusive, ao acaso.

Com a força da imprevisibilidade encontrada nos contextos de formação, a perspectiva que aqui abordamos é a que se desenrola por meio da escrita. Sim, escrever, teclar, digitar! Pode gerar estranheza aos que ainda não atentaram para a produção de subjetividades possível graças aos *usos* (CERTEAU, 2003) da palavra. Entretanto, faz-se extremamente oportuna a ocasião para tensionarmos a escrita articulada à formação de professoras em sua dimensão de acontecimento que não para de agenciar e mover os sujeitos a se aventurarem nesses processos de experimentação. Ou seja, defendemos que a formação também acontece com a escrita que se realiza nas experiências e nos acontecimentos vivenciados cotidianamente por estudantes e educadores.

Ao se permitirem escrever, os professores e os estudantes, em seus diferentes contextos de formação, produzem saberes e potencializam seus processos formativos. Enquanto escrevem, eles se formam, aprendem, ensinam, duvidam, questionam, multiplicam-se. Por isso, destacamos as produções

⁴ A qualidade sob suspeita a que este trecho se refere é sustentada pela Modernidade, na qual predominam os padrões de eficiência e eficácia mercadológica. “Qualidade educacional” encontra-se entre aspas, assim, por ser um termo muito diverso e inquietante; não há para nós um único conceito fechado do que seja a qualidade na educação, pois, se há qualidade, presume-se dicotomicamente que exista também ausência dela, ou seja, uma totalidade generalizante que não compõe com este texto.

⁵ Certeau (2003, p. 50) diz-nos sobre a arte de conversar: “[...] as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um feito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares-comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’”.

A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores

das professoras e dos estudantes durante suas formações iniciais e/ou continuadas como experiências necessárias para potencializar a formação e para que esses sujeitos-escritores-experimentadores possam, com seus textos, territorializar, desterritorializar e reterritorializar, gaguejando na própria língua.

O escritor se serve de palavras, mas criando uma sintaxe que as introduz na sensação, e que faz gaguejar a língua corrente, ou tremer, ou gritar, ou mesmo cantar: é o estilo, o 'tom', a linguagem das sensações ou a língua estrangeira na língua [...]. O escritor torce a linguagem, fá-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, o afecto das afecções, a sensação da opinião [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 228).

As escritas que gaguejam são aquelas em literaturas menores.⁶ Elas operam sem convenções gramaticais e/ou ortográficas e precisam ocupar lugares dominados apenas pelas linguagens maiores: gagueiras de incertezas de um terreno movediço que é a educação. Escritas que vão além de pontos para a incorporação ao currículo instituído, formações que vão além de certificação, mas, sim, movimentos que demarcam a força de quem escreve e defende seu território. Dessa forma, o professor-escritor faz gaguejar a língua na medida em que cria e que faz da escritura uma potência de pensamento em meio ao que está posto.

Escrever significa colocar a língua em movimento, em salto, em devir. É, enfim, colocar a língua na corda bamba, ou, melhor dizendo, na travessia. Criar é gaguejar a língua. Tal gagueira não está relacionada a um sujeito e nem a um objeto [...]. É um devir intenso que povoa essa micro e essa macro política da linguagem. Não se trata de obedecer a uma regra gramatical. Trata-se de encontrar a língua de fuga, a desterritorialização absoluta da própria linguagem. Trata-se de encontrar a zona de vizinhança e indiscernibilidade possível no meio, *intermezzo*. Fazer da língua um salto, um diálogo com 'o fora' significa driblar os códigos, embaralhar, dificultar, confundir para pensar (PETRONILIO, 2012, p. 51).

As escritas-gaguejantes dos docentes-discentes⁷ em formação, assim como esta nossa escrita, não carecem de certezas absolutas ou de qualquer explicação lógica. Por isso, tentaremos, ao longo deste artigo, apontar reflexões várias sobre as questões da formação de professores quando atravessada pelas experiências de escrita, tão necessárias para que nossos professores e nossos estudantes sejam motivados a escrever ainda mais e a resistir aos métodos hegemônicos de educação por meio da sutileza das palavras que os formam como sujeitos.

As microfendas de proliferação da escrita

Dedicar-se à escrita não é atitude simples ou descomprometida. Apesar de a humanidade tê-la desenvolvido há milhares de anos, a familiaridade com a escritura ao longo dos séculos não a tornou

⁶ Usamos esse termo inspirados em Deleuze e Guattari (2003, p. 38), quando nos apresentam que “Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo, é afectada por um forte coeficiente de desterritorialização”. Dessa maneira, língua “maior” diz respeito às formas instituídas e hegemônicas de escrita e língua “menor” refere-se ao que uma minoria produz cotidiana e subversivamente dentro das estruturas fixadas e molares maiores.

⁷ Entendemos que as professoras e os professores, por experimentarem ao longo da vida os movimentos de aprender e ensinar e ensinar e aprender, ao serem agenciados pela escrita como processo formativo, passam pelas complexas redes que os tornam “discentes” e “docentes”, concomitantemente. Por isso, apostamos que essas palavras não podem ser pensadas de forma dicotômica e optamos, assim, por escrevê-las com hífen e, ainda, alternando os termos ao longo desta escrita, para que eles não sejam considerados hierarquicamente.

um processo banal. Pelo contrário, cada vez mais é demarcado o lugar de poder ocupado pelos sinais e símbolos utilizados para exprimir as ideias, armazenar e disseminar as informações e, entre outras tantas funções sociais, manter a hegemonia de alguns humanos sobre outros.

É possível tratarmos a respeito do valor da escrita na sociedade ocidental moderna a partir de Certeau (2003, p. 225), que nos impele a considerar “[...] por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado”. Isso nos remete a ponderar a importância da escrita e como ela vem se fortificando como uma prática vigorosa, um *jogo escriturístico* carregado de sentidos e eficácia social, certificado ainda na Modernidade.

Percebemos que, embora a escrita seja empregada, especialmente, a partir da Era Moderna, como uma atividade ambiciosa de conquistas e soberanias por parte de muitos daqueles que a utilizam, há a necessidade de admiti-la como prática fundamental e latente. Dessa maneira, apostamos que, diante do prestígio da escrita e a despeito das investidas modernas que tentaram torná-la apenas uma técnica de hegemonização, podemos extrair desse manancial o seu vigor, a sua potência, tornando-nos herdeiros e multiplicadores desse *escrever* e de suas fortes intensidades.

A escrita como produção social é uma faculdade de simbolização do pensamento, o que faz dela um artifício extremamente carregado de sentidos. Ao grafar, o escritor demarca o seu território e a subjetividade que carrega consigo. Ela é um gesto tão pessoal que, por muitas vezes, podemos identificar o autor de um texto sem que esteja assinado, devido aos traços específicos de quem o fez. Ao assinar ou não seu texto, à palavra é conferido o *status* de um discurso caracterizado:

Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer ‘isso foi escrito por tal pessoa’, ou ‘tal pessoa é o autor disso’, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status (FOUCAULT, 2009, p. 273-274).

Dessa forma, escrever é comprometer-se, mesmo que não se queira ou que nem se pense estar fazendo. É um envolvimento em movimento, bastante diferente do que foi afirmado pela Ciência Moderna na qual “[...] o discurso do enunciado é ocupado por um sujeito abstrato e universal e, então, se escamoteia a responsabilidade de quem fala por expressão própria” (NAJMANOVICH, 2001, p. 7).

Consideramos que a singularidade do sujeito em formação precisa ser evidenciada na escrita e afirmamos essa aposta inclusive ao optarmos por escrever aqui usando a primeira pessoa do plural, pois a escrita é uma atitude genérica; é constituída em composições “... e... e...”, como nos apontam Deleuze e Guattari (2011).

Desejamos, assim, sem máscaras, demonstrar quem somos o que defendemos. Nossa intenção é revelar a face desses pesquisadores que não se desobrigam da sua responsabilidade e não pretendem esquivar-se ou separar-se das suas convicções. Queremos apenas, também, formar-nos com esta escritura

e, de forma alguma, trazer verdades absolutas.

Assumimos essa estética de escrita como uma possibilidade de nadar contra a corrente do discurso hegemônico da Ciência Clássica que tanto se esforça na dicotomização dos processos de experiência da vida e que “[...] prescinde da necessidade de deixar claro quem é que fala, de que lugar o faz, com que propósito e de que perspectiva” (NAJMANOVICH, 2001, p. 7). Desconfiando do corte entre homem/natureza, entre sujeito/objeto empregado pelo discurso moderno, nossa afirmação de escrita formadora configura-se como uma perspectiva:

[...] ética, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; **estética**, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e **política**, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas (NAJMANOVICH, 2001, p. 8, grifos nossos).

No discurso, a empiria da escrita ajuda-nos a compreender como ela atravessa a história, identificando-se como uma característica da humanidade. Registrar, grafar, redigir, compor, inscrever, teclar, digitar são sinônimos e desdobramentos da técnica que o ser humano desenvolveu a qual se tornou um modo de aprendizado obtido sistematicamente, aprimorado com o passar do tempo.

Escrever estabeleceu-se como um conhecimento possível graças às experiências vividas, aos *afetos* e às *afecções* (DELEUZE, 2002) sentidos durante toda a vida de cada indivíduo no seu cotidiano. Portanto, esse conhecimento não necessita exclusivamente da comprovação científica para ser validado. Mesmo sendo um sistema criado e padronizado pela sociedade, os maiores experimentos de escrita dão-se de forma não sistêmica, na interação com o seu uso cotidiano.

Diante dessa experiência que se manifesta cotidianamente, abrimos um momento para tratarmos da realidade de escrita vivenciada nos dias de hoje. Assim, observamos como ela tem afetado os modos de interação entre pessoas/pessoas e entre pessoas/escritas, para dizermos que as formações pela escrita consideradas neste texto não se referem exclusivamente às obras manuscritas, o que já nem encontramos com tanta facilidade. Referimo-nos a todo tipo de contato com a escrita, desde o lápis até a tela do celular.

Em contrapartida ao que aparece de forma superficial como uma redução de escrita por parte dos sujeitos, percebemos que, na verdade, atualmente se escreve ainda mais, porém não mais da forma como foi um dia. Nunca se escreveu tanto como escrevemos agora. Com o avante das redes sociais, o tempo todo se escreve. Mesmo em mensagens curtas, o volume de escrita é tremendo, mas sempre, ou quase sempre, em períodos curtos. Quando a escrita deixa de ser breve, a leitura não é mais garantida. Freitas (2000, p.14) aponta-nos o contexto de escrita em que vivemos nesta era:

Não se trata mais de uma escrita manuscrita, mas teclada. O essencial é teclar pouco e dizer muito para economizar tempo e comunicar-se rapidamente. A escrita apresenta-se abreviada, telegráfica, econômica. As frases são curtas, diretas, as palavras abreviadas. Há palavras novas, inventadas, palavras da língua inglesa que são abrigadas. Os acentos e cedilhas não existem mais e a grafia das palavras é alterada.

Em meio a tantas formas de escrever, a leitura da escrita também vem se modificando. Isso nos mostra que tratar dos movimentos de produção de textos nas formações de professoras e alunas é considerar

os diversos suportes utilizados que configuram esse novo cenário múltiplo de escrita cotidiana:

Assim, a tela informática surge como uma nova máquina de ler. Nela o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem que no papel parece já forçosamente realizado, pronto. Na tela do computador o leitor seleciona um texto que reside numa reserva de informação possível, fazendo uma edição para si, uma montagem singular. Nesse sentido seu ato de leitura é uma atualização das significações de um texto, já que a interpretação comporta também um elemento de criação pessoal. Enfim, o suporte digital está permitindo novos tipos de leitura e escrita e pode-se até falar de uma leitura e escrita coletiva (FREITAS, 2000, p. 9).

Diante de todas as diversas formas de ler e escrever com as quais convivemos hoje, não obstante a isso, a escrita de que tratamos aqui se configura como uma outra, a escrita acadêmica. Geralmente, nesse tipo de escrita não se admite ao autor ser breve, reduzido, limitado nas palavras. Fixam-se as marcas modernas de padrões de escrita e, por ser destinada a público específico, ela demanda perfil específico. Problematizamos,⁸ assim, que a experiência da escrita é importante em qualquer situação, seja qual for a sua pretensão. Adequada a cada destinatário, por isso formal ou não, a vivência da escrita é o que faz da experiência de escrever um ato perigoso, como já mencionado, comprometido, mas sempre fundamental.

Dessa maneira, a partir das escritas *experimentadas-produzidas* pelas professoras em seus processos de formação, defendemos o caráter autoformativo que se estabelece quando o sujeito propõe-se a escrever. Essa escrita pode parecer, primeiramente, o cumprimento de atividades obrigatórias das disciplinas da graduação ou dos cursos dos quais essas personagens participam. Entretanto, quando esses textos se desterritorializam e saem das mãos, muitas vezes inseguras desses discentes-docentes, e vão ao encontro de outros, a composição deixa de ser apenas entre autor e texto e ganha novos territórios jamais mensurados.

Não se sabe onde uma escrita “vai dar”, não se pode desenhar o seu itinerário. A escrita, como constante abertura, é rizoma e espalha-se como grama, cartografando, multiplicando. É agenciamento! Passa pelo sensível, faz deslocar, pluraliza, desregula, acontece, dado que o agenciamento é “[...] operador de primeira ordem, uma vez que remete ao modo concreto de produção de realidade, em qualquer dimensão, material ou imaterial, e não a uma verdade que representa o real. O agenciamento é antes de tudo um *acontecimento* multidimensional” (FUGANTI, 2009, p. 22, grifo do autor). Daí emana a vivacidade da escrita, a sua força molecular capaz de intensificar os processos de formação dos professores, operando em zonas de composição e contágio, de descentralização do pensamento, em uma formação que se tece pelas palavras, entre as palavras, com as palavras.

Por não tentar representar um fato ou uma verdade, mas por se manifestar como acontecimento, a escrita pode ser considerada como abertura de um campo de possibilidades. O acontecimento não se subordina à dimensão da linguagem, muito menos limita-se a um estado de coisas. Ele vem do exterior, atravessado pelas relações de forças e constrói as interrogações a respeito do que somos. De acordo com Foucault (2017, p. 73),

É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra

⁸ Usamos “problematizar” no sentido de romper com a ideia de explicar, sugerindo abrir o pensamento para provocações e apontar reflexões (REVEL, 2004).

A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores

seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta.

Por isso, a escrita manifestada como acontecimento não é opção, não é escolha, mas, sim, uma desobediência sem destino certo. Mesmo sendo voluntários os atos de pegar uma caneta para rascunhar ou sentar na frente de uma tela para digitar, escrever não se limita às marcações no papel ou aos caracteres. Portanto, o ato de escrever pode ser considerado como a experiência de um acontecimento ao “acaso da luta”, que nos impele simplesmente imaginar quais são as experiências possíveis, sem ter controle qualquer sobre esse acontecimento.

O conceito de experiência apresenta-se em Foucault (1984, 2009) como uma constelação integrada por três aspectos intimamente vinculados entre si: os jogos de verdade, as relações de poder e as formas de subjetividade às quais esses jogos dão lugar. O saber, o poder e a subjetividade, assim, podem ser considerados elementos do conceito de experiência, dos quais trataremos mais à frente, para evidenciar a escrita e a sua potência cotidiana.

E, então, por que um autor escreve? A despeito do famigerado caráter obrigatório atribuído à escrita nos cursos de formação de professoras (inicial ou continuada), defendemos que escrever é ato de multiplicidade e produção de sentidos. Diante disso, precisamos nos questionar ainda: escreve-se para atender às demandas de um produtivismo? Não apenas. O escritor também escreve porque gosta de ser lido, e, mais, enquanto o faz, está também se formando, experimentando.

Pensar nessa forma de escrever, como uma experimentação, que tece a formação docente para além das obrigatoriedades padronizantes, é o que nos motiva a dar visibilidade ao que é produzido nas salas de aula de nossos cursos de formação de professoras, mostrando o quanto a ousadia da escrita vale a pena. Ela é potencializadora dos processos formativos e provoca inspiração em cada *aluno-pesquisador* que se propõe a debruçar sobre a arte de entretecer sua formação ao experimentar a composição com as palavras.

Segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 82), “[...] a experimentação substitui a interpretação”, uma indicação impulsiona-nos a não pretender uma escrita baseada em hermenêutica ou explicação. Objetivamos valorizar a experiência da escrita em uma perspectiva formadora potente entre as palavras, como um processo cotidiano desregulado e que se prolifera por dentro das fissuras de uma formação monolítica.

Apesar do ensino verticalizado pelo qual nossos discentes-docentes formam-se, é possível que experimentem outros movimentos em linha de fuga, capazes de produzir as marcas ético-estético-políticas por meio da experimentação que não demarca começo ou fim, pois não deseja estar terminada, visto que “A experimentação é involutiva [...]. É verdade também da escritura: chegar a essa sobriedade, essa simplicidade que não está nem no início nem no fim de alguma coisa. Involuir é estar ‘entre’, no meio, adjacente” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 25).

Ao nos dedicar a “escrever a respeito do processo escrita”, também estamos nos colocando em lugar

semelhante ao mesmo daqueles que escrevem porque desejam ser lidos e que assumem os riscos inerentes a esse processo. Importam-nos, portanto, os efeitos que a formação atrelada à escrita pode produzir, as composições impensadas que acontecerão, as afecções resultantes do momento em que cada corpo encontra-se com tais palavras. Isso posto,

Não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo - o do saber-objeto ou o do educando-sujeito. O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento (SILVA, 2002, p.54-55).

Em nossas universidades e nos cursos de capacitação/formação de professoras, ainda muito assombrado pelo espectro moderno hegemônico nos seus modos de fazer conhecimento, encontramos certa dificuldade para que as experiências dos alunos possam ser validadas como movimentos formativos. Em contrapartida, dizemos que as escritas deles estão para além da atribuição de notas das disciplinas, referindo-nos, à vista disso, aos agenciamentos que não comportam somente o diploma, a organização curricular, o saber-objeto, etc.

Os agenciamentos referem-se à “potência do agir” que é possível nas composições da escrita com os corpos que desejarem ou não encontrá-la. O não desejo significa, em outros termos, que a composição acontece mesmo sem o nosso consentimento, não podendo ser controlada por nossas aspirações. Esses agenciamentos simplesmente acontecem, pois são da ordem do acaso.

Violentar as formas estruturantes de pensar a formação de discentes-docentes é a maneira que encontramos de dar sentido ao ato de escrever como acontecimento formativo, projetando a escrita-formação para outros cruzamentos, deixando-a operar nas microfendas, “Conjugar os fluxos desterritorializados [...]. Escrever, fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência de uma máquina abstrata” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 28-29), isto é, permitir aos docentes-discentes que vislumbrem a sua produção como excelsa à nota do semestre, aos índices de produtividade, à competitividade mercadológica, mas cientes de que tais fatores não deixam de fazer parte do processo de formação cotidiana. Tal provocação faz-nos pensar sobre as tantas maneiras outras de conceber a escrita como autoformadora, sempre agenciada pelas intensidades, conexões, entradas e saídas de um mapa aberto e movediço que é a experiência da escrita.

Saber, poder e subjetividade: a escrita como experiência

Trazemos para este artigo a aposta em uma ideia de formação de professores a partir do conceito de escrita como experiência, traçando sentidos, assim como Michel Foucault (1984, 2009). Utilizamos as perspectivas do autor para deslizar em direções múltiplas o conceito de experiência, concebendo-o como um movimento em que o sujeito sai transformado. Essa contribuição de Foucault é indispensável para problematizarmos a escrita produzida pelos docentes-discentes, entendendo como ela é capaz de colocar sob suspeita as concepções arraigadas, os velhos padrões e também as novas visões.

A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores

A resposta de Foucault é a noção de experiência: efetivamente, esta tanto circunscreve o domínio de análise – pois as suas obras são experiências descritivas – como traduz o fim que a consecução destas persegue, a transformação do sujeito, já que este é um sentido crucial de experiência – o conjunto de modificações que um sujeito sofre ao vivê-la (e das quais sai diferente) (LEME, 2011, apud FOUCAULT, 1994, p. 46).

O conceito *experiência* atravessa as obras de Foucault e vai sofrendo modificações ao longo dos seus escritos. Em meio às variações, é possível captar o desejo foucaultiano de evidenciar como o ser humano torna-se um sujeito e como a experiência cruza-se intimamente com a subjetivação.⁹ Para isso, Foucault vale-se do *saber*, do *poder* e da *subjetivação* para formar o tripé de sua teoria, que é também o da experiência. Segundo López (2011, p. 43), esses três tópicos principais podem ser entendidos cada um da seguinte forma:

[...] o **saber** (a análise do discurso, a experiência literária, a arqueologia dos sistemas de pensamento, a episteme, etc.), o **poder** (a genealogia dos dispositivos de controle social, os sistemas disciplinares, o panóptico, etc.) e a **subjetividade** (os estudos acerca da maneira em que os sujeitos são levados a se colocar, diante de si mesmos, como objetos de saber e ação moral: os exercícios espirituais, as artes da existência, etc.) (grifos nossos).

Ou, nas palavras do próprio Foucault (1984, p. 10), “[...] entendemos por experiência a correlação, numa dada cultura, entre domínios do saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. Essas três dimensões são os eixos fundamentais do conceito de experiência que precisam ser tensionados de forma conjunta, não isolados e sempre em correlação. Vejamos o que nos diz Leme (2011, p. 100-101) sobre o entrelaçamento dos domínios da experiência:

Com efeito, a correlação entre os três eixos da experiência não deve ser tomada como um processo de homogeneização em que um domínio de saber, um tipo de normatividade e uma forma de subjetividade se fundem totalmente e se resolvem numa unidade perfeita; ao contrário, o que é decisivo numa experiência – e, conseqüentemente, na significação que comporta para o sujeito que se constitui a partir dela – é que o sentido da sua figura está sempre a desfazer-se. Dito de outro modo, entre os três eixos da experiência há, a um só tempo, uma correlação, que se caracteriza numa figura essencial e um desfazimento, que enuncia uma problematização, já que esta pressupõe uma distância de si a si que resulta da tensão provocada pela heterogeneidade dos seus elementos. De uma forma esquemática: o que é decisivo numa experiência não é a homogeneidade que a correlação efetiva, mas as diferenças que a atravessam.

Portanto, cruciais para o acontecimento da experiência são as diferenças que a perpassam e que provocam o desfazimento do sujeito. A experiência arranca o indivíduo de si mesmo, fazendo-o desaparecer ao mesmo tempo em que o transforma. Uma experimentação que se realiza sozinha, mas que a todo tempo escapa à subjetividade, pois outros sujeitos podem experimentá-la também. Coletividade! Experimentar é transformar-se, é ser atravessado por significações transitórias, singulares, forças históricas do que fomos e do que somos, dos que compõem conosco. São forças que se ampliam para além de um ser, pois dizem respeito às relações consigo mesmo e com os outros.

A experiência, para Foucault (1984), inspira-nos a acreditar no poder da escrita, que se dá em meio ao movimento de uma experiência que não nos permite sair dela da mesma forma como ingressamos.

⁹ Os modos de subjetivação são, sucintamente, as práticas de constituição do sujeito, as relações do sujeito consigo mesmo (FOUCAULT, 2006).

Experiência transformadora para o escritor e também para o leitor. Em outras palavras, não é possível que se passe por uma *experiência-escrita* indiferentemente, sem ser arrebatado a pensar com o cotidiano próprio daquele acontecimento. Mais que isso, mesmo que não se permita, ela atravessa, porque opera em devir: “Acho que escrever é um devir alguma coisa. Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é devir” (DELEUZE, 2001, p. 30).

Devir trata-se de um termo difícil de ser explicado, pois descarta qualquer representação, mas é facilmente percebido por nós como um conceito que contamina as experiências de formação. Um devir é pura multiplicidade, fluxo, refluxo, movimento, processo que solapa o sujeito e o descola de seus padrões rostificados. É uma afirmação da vida, sempre um devir-outro que provoca encontros de produção de diferença e desperta a necessidade de pensar a partir das singularidades de uma experiência. A noção de devir nos é apresentada por Deleuze e Guattari (2012, p. 20) da seguinte forma:

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’.

Como é ponto de partida, devir não tem estado final, é sempre um (re)criar algo novo, mas que não se sabe necessariamente aonde vai chegar. A experiência da escrita é um devir que rejeita a durabilidade e a estabilidade, na qual nunca se passa pelo mesmo acontecimento da mesma forma, assim como não se “atravessa da mesma maneira duas vezes o mesmo rio”. A escrita não obedece a um modelo e nunca imita outro devir; é minoritária e não se encaixa em padrões.

Foucault (2009) fez importantes observações a respeito da escrita, do discurso, do autor e sua função, sempre trazendo o sujeito como referência para as questões defendidas. É possível estabelecer diversas relações entre escrita e autor, uma vez que, na perspectiva foucaultiana, o autor não é simplesmente aquele que escreve e assina os textos; é aquele que lhe outorga uma espécie de aura. Segundo Foucault (2009), a escrita é o lugar onde o sujeito torna sua ausência singular e sacrifica a própria vida em troca da imortalidade do seu texto.

Ao longo da história dos grandes textos, para que uma obra fosse imortalizada, os autores precisaram ser apagados, pois o seu desaparecimento foi considerado como o que permitiria à obra aparecer mais infinitamente do que o seu próprio criador. Entretanto, diante da “pluralidade de ego” de uma escrita, Foucault (2009, p. 279-280) defende quatro atributos relativos à função do sujeito-autor:

Eu os resumirei assim: a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar.

O sujeito pode ser considerado a matéria principal da tese foucaultina e é a esse indivíduo carregado de

A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores

subjetividade que esse autor dedica-se, para tratar da sua sexualidade, sua loucura, suas problematizações e as tantas áreas que se referem a essa essência dos processos de subjetivação, às práticas de constituição do sujeito. Ainda se dedicando ao sujeito e aos agenciamentos que permitem a esse sujeito transformar seu próprio ser, Foucault (2009) aborda a dinâmica da autoria e o exercício do autor em se dedicar à abertura da escrita.

O autor pode ser entendido, assim, como um experimentador arrancado de si mesmo e que não é mais o mesmo de antes. Por isso, a nossa aposta na experiência da escrita como formadora cotidiana. Ela forja o autor, transfigurando-o em uma pluralidade de egos que fazem parte do seu próprio devir, pois são dimensões de um mesmo autor. Acerca da escrita, o autor afirma também:

Pode-se dizer, inicialmente, que a escrita de hoje se libertou do tema da expressão: ela se basta a si mesma, e, por consequência, não está obrigada à forma da interioridade; ela se identifica com sua própria exterioridade desdobrada. O que quer dizer que ela é um jogo de signos comandado menos por seu conteúdo significado do que pela própria natureza do significante; e também que essa regularidade da escrita é sempre experimentada no sentido de seus limites; ela está sempre em vias de transgredir e de inverter a regularidade que ela aceita e com a qual se movimenta; a escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer (FOUCAULT, 2009, p. 268).

A escrita passa por fora de qualquer representação. O sujeito vai desaparecendo porque não está preso a essa linguagem e é preciso que desapareça, assim, o indivíduo que se considere dotado de uma razão absoluta. Como uma micropolítica, a escrita não exalta a si mesma nem o próprio autor. Ela vai além do verbo escrever e, por isso, atravessa a dimensão cotidiana do sujeito, inclusive no que diz respeito à sua formação, devido aos múltiplos efeitos da escrita.

Ao abordar as funções do autor e a sua relação com a escrita, Foucault (2009) mostra que, em qualquer que seja a sociedade, o autor é aquele que tem poder sobre o discurso. Ao autor é atribuído o que é escrito, com toda a complexidade e individualização que estão entranhadas nesse processo tão vigiado pela civilização que, ao longo dos séculos, deixou de acompanhar a vida dos heróis para investigar a dos autores. Pela escrita imanente, o autor transgredir suas regras de funcionamento, experimentando a regularidade da escrita em seu espaço de abertura. Foucault (2009, p. 269) leva-nos a pensar, ainda, sobre a amplitude plural da escrita com o seguinte questionamento a respeito do fazer do autor, ao exemplificar sua argumentação:

Mas suponhamos que se trate de um autor: será que tudo o que ele escreveu ou disse, tudo o que ele deixou atrás de si faz parte de sua obra? Problema ao mesmo tempo teórico e técnico. Quando se pretende publicar, por exemplo, as obras de Nietzsche, onde é preciso parar? É preciso publicar tudo, certamente, mas o que quer dizer esse 'tudo'? Tudo o que o próprio Nietzsche publicou, certamente. Os rascunhos de suas obras? Evidentemente. Os projetos dos aforismos? Sim. Da mesma forma as rasuras, as notas nas cadernetas? Sim. Mas quando, no interior de uma caderneta repleta de aforismos, encontra-se uma referenda, a indicação de um encontro ou de um endereço, uma nota de lavanderia: obra, ou não? Mas, por que não? E isso infinitamente. Dentre os milhões de traços deixados por alguém após sua morte, como se pode definir uma obra.

Esse é um ótimo disparador para refletirmos sobre os textos clássicos, os livros *bestsellers*, as monografias, dissertações e teses e, por que não, a escrita dos professores experimentadores público-alvo

deste artigo? Ao que temos acesso, não é a totalidade ou um texto na íntegra, pois, para se chegar ao tal texto “final”, pelo caminho foram feitos muitos rascunhos, acréscimos, podas, leituras, sentimentos, borrões, rabiscos... A escrita, portanto, precisa ser encarada, foucaultianamente, como aquela da qual realmente não se sai senão transformado e a qual não se reduz ao objeto escrito.

A escrita como multiplicidade formadora

Ao zigzaguearmos com a escrita, entre suas tantas perspectivas, podemos considerá-la como experiência de formação que se tece cotidianamente por entre as complexas redes de subjetividade. Mesmo que os *sujeitos-escretores* estejam ainda em processo inicial de formação, como é o caso dos *praticantes* (CERTEAU, 2003) aos quais nos referimos neste texto, desde o ingresso na graduação, de maneira ética, cada aluno carrega consigo todos aqueles por quem ali está. E, por essa forma de conceber a importância da produção escrita nos cursos de formação de professores como potencializadora das experiências formativas, trazemos à baila a escrita como multiplicidade.

Em entrevista concedida a Claire Parnet, Deleuze (2001) afirmou: “Um escritor escreve ‘para uso dos leitores’. Mas o escritor também escreve *pelos* não-leitores, ou seja, ‘no lugar de’ e não ‘para uso de’. Escreve-se, pois, ‘para uso de’ e ‘no lugar de’”. Isso quer dizer, entre outras tantas interpretações, que aquele que escreve assume nessa atitude a responsabilidade de escrever por outros tantos sujeitos, *leitores-escretores* ou não. Daí a necessidade de discutirmos a respeito do lugar do autor, sua função social atrelada à escrita e como “Escrever não é assunto privado de ninguém” (DELEUZE, 2001).

Não se trata aqui de simplesmente anular o eu-escrevente, mas de atribuir a ele outras tantas personagens que se agregam aos seus textos por meio de suas influências recebidas, memórias, gestos, afecções, interesses, devires. Aqueles que se passaram e também aqueles que ainda virão por meio do acesso ao que está escrito. Isso também significa que os textos desconhecidos do público, os que estão guardados em cofre pelo seu “único” autor, não foram escritos exclusivamente por um. Esse “um”, nos momentos de escrita, não esteve desacompanhado. Na escrita solitária, também há multidões.

Podemos analisar, dessa forma, como a escrita se enreda em um agenciamento coletivo, no qual cada autor é muitos autores, proliferando-se em outros tantos, multiplicados nos movimentos em que ele colore com as letras e nos espaços em branco, mas não vazios. Ao versarem sobre a própria experiência múltipla de escrita, Deleuze e Guattari (2011, p. 17) apresentam o processo profuso pelo qual foram agenciados ao escreverem juntos:

Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. **Fomos ajudados, aspirados, multiplicados** (Grifos nossos).

Se se pensou que eram dois, na verdade, eles próprios admitem que cada um deles equivalia a

A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores

vários. Portanto, a experiência de escrever em diversidade coletiva, “para uso de” e “no lugar de” faz do autor alguém que desfruta de um *devoir-animal* (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Aquele que escreve está sempre à espreita, semelhante a um animal que tem por instinto a defesa de seu alimento, do seu bando, do seu território. Esta relação animal-escrita remete-nos à ideia de que, “Num *devoir-animal*, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20).

Animal em perigo, ameaçado por tantas forças da constante luta pela sobrevivência. Essa é a característica dos sujeitos que se encontram nas formações de professoras espalhadas pelo país e que descobrem na escrita a linha de fuga, o refúgio para as tentativas de silenciamentos causadas pelas imposições de um sistema modelado nas formas da Modernidade. Impedirão investimentos, por exemplo, mas não conterão as palavras, pois “De uma maneira ou de outra, o animal é mais aquele que foge do que aquele que ataca, mas suas fugas são igualmente conquistas, criações” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 91).

Como a escrita é uma das formas mais sutis e astutas de resistência, observamos que ela se dá em rizomas que explodem pelas linhas de fuga e não em arborescência. Pensemos que “Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30), o que faz da escrita uma possibilidade que não se restringe apenas a um território, mas corresponde também à aventura de desterritorializar-se para ocupar novos terrenos desestruturados, reterritorializando-se em terrenos outros de formação:

Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Entre picadas e capturas, diferentemente da experiência definida hegemonicamente como experimento ou experimentação científica na Modernidade, esse posicionamento dos filósofos supracitados faz-nos problematizar as múltiplas produções dos discentes-docentes em processo de formação.

Esses docentes-discentes são vistos por nós como uma matilha em defesa do que é seu por direito: uma educação rizomática que escapa da estrutura fixa para permitir que eles sejam vistos além de números quantitativos. Animalidade que produz uma *escrita nômade*, o que nos impulsiona a olhar a formação de professoras e professores como uma rede de criação e experiência capaz de produzir sentidos maiores do que os que estão encarnados em nós e em nossa forma de escrever.

Embora predomine o arranjo curricular de formação advindo da hegemonia moderna, ao lidarmos com o cotidiano, admitimos que, por dentro dessa rigidez arborescente curricular, explodem as linhas de

fuga. Rizoma e árvore não se opõem, porém o primeiro irrompe na segunda, rasgando o que era fixo e cartografando novas possibilidades impensadas:

Existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma. A demarcação não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidades. No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33).

Isso significa, para nós, que o pensamento rizomático é a maneira de nos desvencilharmos das amarras estruturantes e nos lançarmos em um mergulho na escrita como experiência, como multiplicidade, como fios que bordam a formação docente. Mesmo que pareça uma produção em *garatujas de escrita*, não se pode deixar de considerar que é uma escrita aprendente, mas também formadora e ensinante.

Desfecho de uma escrita como experiência cotidiana

Destarte, o que estamos ensaiando em dizer deste o princípio deste trabalho? Qual é o resultado que alcançamos quando não duvidamos da capacidade de escritura dos sujeitos que ocupam os cursos de formação? Sem buscar respostas conclusivas, mas apenas indicando possibilidades de reflexão, enfatizamos a escrita como produção que pode parecer apenas um ato primário, embrionário, mas que consegue atingir o principal objetivo: fazer das produções desses *alunos-professores* indícios e pistas de micropolíticas a se engendrarem no entremeio de uma formação molar.

A experiência é acontecimento que passa em cada sujeito. É plena na medida em que escapa à pura subjetividade, existindo sempre a possibilidade de que outros possam cruzá-la ou atravessá-la. O que esses *professores-alunos* experenciam ao escrever não é experiência pontual, que começa na escrita e se encerra nela. É um devir capaz de os separar deles mesmos, transformando a maneira com a qual encaram seus processos de formação, fazendo desses indivíduos não mais os mesmos de antes. Na composição do autor com a escrita, está a articulação entre a experiência vivida e a sua condição histórica, no anseio de sempre se deslocar e inventar novos modos de vida em experiências que não podem ser narradas.

O desfecho que apresentamos é protagonizado pelos sujeitos-professores que, incitados a ultrapassar os muros das instituições de formação, expandem-se a si mesmos em multiplicações de egos que não podemos representar em números naturais. Os desejos constantes aqui apenas foram usados para expressar o alcance das necessárias produções em uma sociedade que exige tais feitos.

No entanto, como problematizamos nesses liames de escrita, nos entremeios da arborescência brotam as experiências moleculares em rizoma, que não cabem em tabelas, gráficos ou mesmo nestas páginas. No cotidiano da escrita, como potencializadora do currículo na formação de professoras e professores, a experiência cartografada sai de cada autor, desabita terrenos concentrados e se descola do papel para afetar e compor “*com...*”.

Referências

- ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/tática dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempo da escola pública brasileira. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min. Transcrição traduzida disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2012. v. 4.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 2.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. _____. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. v. 3.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Microfísica do poder**. Organização, tradução e revisão técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Escrita teclada: uma nova forma de escrever? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1011t.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2018.
- FUGANTI, Luiz. Agenciamento. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra (Org.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-23.
- LEME, José Luís Câmara. Da significação ao acontecimento: Foucault e a genealogia da experiência. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O conceito de experiência em Michel de Foucault. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 42-55, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2367/1900>>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PETRONILIO, Paulo. Literatura, vida e linguagem em Gilles Deleuze. **Revista Guará**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 50-69, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/guara/article/view/2157>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação & realidade**, Porto Alegre. v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915/15184>>. Acesso em: 15 dez. 2017.