



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Camila Camargo Prates

**ENTRE ENUNCIADOS E COISAS:  
QUAL O 'TEU' CONCEITO?**

Porto Alegre

2. Semestre

2010

Camila Camargo Prates

**ENTRE ENUNCIADOS E COISAS:  
QUAL O 'TEU' CONCEITO?**

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margarete Axt

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Amador

Porto Alegre

2. Semestre

2010

Dedico este trabalho aos meus avôs, Alcides e Celina, e aos meus pais, Moacir e Carmen, por todo o apoio e incentivo, não só durante a faculdade, mas sempre.

Dedico também à minha irmã Cristiane, companheira de todas as horas.

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este Trabalho de Conclusão de Curso agradeço, de maneira muito especial, a algumas pessoas que contribuíram para que o sonho de receber o título de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fosse realizado.

... À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margarete Axt, que me orientou neste trabalho e me vem orientando na pesquisa científica, nos últimos três anos, de maneira carinhosa, paciente e efetiva;

... À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Amador, pela leitura da primeira versão deste trabalho e por todas as vezes que se mostrou disponível para auxiliar na construção do mesmo;

... Às professoras da Faculdade de Educação desta Universidade que, através de seus exemplos de dedicação e comprometimento, me motivam a seguir carreira docente: Prof<sup>ª</sup>. M<sup>ª</sup>. Maria Bernadette Castro Rodrigues e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel Dalla Zen;

... Ao Prof. Dr. Evandro Alves, pela sensatez com que, em nossas discussões teóricas, muitas vezes, me criou mais problemas do que solucionou os já existentes, o que incidiu em um processo que ‘forçou o pensamento a pensar’ para esta escrita, pelo qual me sinto extremamente grata;

... Às instituições que contribuíram para tornar possível a realização deste estudo e às professoras dos espaços nos quais realizei as observações e práticas que compõem o *corpus* de dados deste trabalho, pelo carinho com que me receberam em suas turmas e pelo quanto aprendi com elas;

... Aos que foram meus alunos durante as práticas pedagógicas deste curso, com os quais, certamente, mais aprendi do que ensinei;

... Aos meus pais e avôs pelo amor incondicional recíproco e por estarem sempre lá;

... À Cris, por toda a paciência com que ouviu e discutiu cada linha deste trabalho;

... Aos meus amigos, por entenderem minhas ausências e pelo apoio em todos os momentos;

... Aos colegas do curso de Pedagogia que me acompanharam durante essa caminhada.

Muito obrigada!

É difícil responder àqueles que julgam suficiente haver  
palavras, coisas, imagens e idéias.  
(DELEUZE, 2009, p.21)

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, constituído como exercício cartográfico, objetiva investigar efeitos de sentido de enunciações em contextos de sala de aula nos quais atuei como professora-estagiária: (1) uma Escola Particular de Educação Infantil (2008), (2) um Centro Municipal de Educação de Trabalhadores (2009) e (3) uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (2010), localizados em Porto Alegre/RS. Para apoiar as análises, a investigação vale-se do conceito de “conceito” em Deleuze e Guattari. Nessa perspectiva, os conceitos estão sempre em estado de vir a ser e articulam-se pelo sentido e na diferença entre as relações enunciado-coisa na reinvenção singular do pensamento. Parte-se da perspectiva de que enunciação, longe de ser neutra, produz multiplicidade de efeitos de sentido, intervindo nas construções conceituais de maneira, por vezes, inusitada. Considerando que processos de criação de conceitos são também forjados na atribuição de sentido, decorre daí que estes conceitos, produzidos e negociados no coletivo, possibilitam sempre outras relações de sentido a cada enunciação. As análises apontam para a importância de se atentar para sentidos inusitados que emergem em meio aos contextos enunciativos, como pistas dos processos de (re)criação conceitual que sustentam as aprendizagens.

**Palavras-chave:** Conceito. Sala de aula. Sentido.

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 O TRAÇADO DAS LINHAS PROBLEMÁTICAS PARA UMA EXPERIÊNCIA ....</b>	<b>11</b>
<b>3 TRANSFORMAR PARA CONHECER .....</b>	<b>16</b>
<b>4 LINGUAGEM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM .....</b>	<b>22</b>
4.1 CENA I: PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	26
4.2 CENA II: PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	27
4.3 CENA III: PRÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS .....	28
<b>5 QUANDO O PROFESSOR ‘ESTÁ’ TRANSMISSOR.....</b>	<b>30</b>
<b>6 QUANDO O PROFESSOR ‘ESTÁ’ INTERCESSOR .....</b>	<b>41</b>
<b>7 ENTRE ENUNCIADOS E COISAS: QUAL O ‘TEU’ CONCEITO? .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>54</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Ao enunciar, um professor<sup>1</sup> faz uma proposição. Esta proposição está carregada de sentidos que se relacionam a concepções de ensino-aprendizagem e influenciam seu fazer pedagógico. Um enunciado<sup>2</sup> causa efeitos no contexto no qual é proferido e há que se pensar o que apresentamos como usual na linguagem, o que costumamos repetir “sem perceber” e muitas vezes, naturalizamos nestes enunciados na sala de aula.

Este Trabalho de Conclusão de Curso, sob um ponto de vista de estudos em linguagem, interação e cognição, trata dos efeitos das enunciações de professores, no contexto da sala de aula, e de que maneira estes enunciados poderiam influenciar as aprendizagens dos alunos no que tange à criação conceitual<sup>3</sup> e à produção de sentidos. Também se investiga os efeitos das enunciações de alunos, que, muitas vezes condicionam que o professor altere os rumos de um planejamento de aula. Parte-se da perspectiva de que enunciação, longe de ser neutra, produz multiplicidade de efeitos de sentido, intervindo nas construções conceituais de maneira, por vezes, inusitada. Uma pista para atingirmos novos planos de (re)invenção do pensamento seria considerarmos a problematização de conceitos como possibilidade de transcender ao senso comum e ao bom senso como sentidos únicos e verdadeiros a serem apreendidos pelos alunos.

Assim, a relação professor-aluno-conceito, neste trabalho, está extremamente sensível à enunciação. Versando sobre o pluralismo que encontramos na prática das professoras observadas, propusemos dois modos de se ‘estar’ professor: transmissor e intercessor. Entendemos que estes dois modos coexistem em um mesmo professor, que vai assumindo esses papéis alternadamente ou simultaneamente, sem que haja etapas ou total consciência

---

<sup>1</sup> Para facilitar a leitura, fazemos opção lingüística de usar o gênero gramatical masculino para referir tanto a homens quanto a mulheres, embora conscientes do viés sexista da Língua Portuguesa.

<sup>2</sup> No dicionário Aurélio, encontramos: “enunciação” como *sf. Ato ou efeito de enunciar*, “enunciado” como *sm. Proposição, exposição* e “enunciar” como *v. t. Expressar, expor*. No mesmo dicionário, “proposição” *sf. 1. Ato ou efeito de propor. 2. Proposta (2). 3. Expressão verbal de um juízo*. Desta maneira, para fins deste trabalho, utilizamos os dois termos: “enunciado” e “proposição” como sinônimos, assim como não será feita distinção entre enunciado e enunciação, tanto para a produção do discurso oral quanto do discurso escrito, já que entendemos o ato de enunciar como uma expressão oral ou escrita. (BAKHTIN, 2003, p.262).

<sup>3</sup> Neste texto, criar e construir, em relação aos conceitos, são sinônimos. Deleuze e Guattari (1992) dizem ser uma atividade precisa a de criar conceitos, mesmo do ponto de vista pedagógico, para que se aprenda a pensar como se nada fosse evidente. Mas para que haja este espanto ou estranhamento em relação aos conceitos: “você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam. O construtivismo exige que toda a criação seja uma construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.15-16)



dessas assunções. Não pretendemos, portanto, com essas análises, criar um embate de oposições de valores nem postular uma perspectiva de uma prática pedagógica una. No contexto de uma sala de aula, um professor, mesmo que de maneira involuntária, pode assumir o papel de transmissor, se posicionando como representante da verdade e que apenas comunica esta verdade ou o papel de intercessor, “desconfiando dos conceitos já existentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.13), repensando algumas práticas, problematizando seus próprios enunciados e os de seus alunos.

Deleuze e Guattari (1992) dizem que o filósofo é “conceito em potência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13). Poderíamos dizer que o professor, em alguns momentos, também. Quando um aluno espera algo do professor e tem uma visão de que este professor é o único (ou maior) detentor de conhecimento de uma sala de aula, ele é conceito, da ordem do devir e que necessita ser atualizado para que não continue apenas no devir. O professor também pode ser conceito se considerarmos que enuncia palavras de ordem, que são da ordem da atualização, necessária para que um conceito se delineie, seja conhecido, indo sempre de um dizer a um dizer:

A linguagem não se contenta em ir de um primeiro a um segundo, de alguém que viu a alguém que não viu, mas vai necessariamente de um segundo para um terceiro, não tendo, nenhum deles, visto. É nesse sentido que a linguagem é transmissão de palavra funcionando como palavra de ordem, e não comunicação de um signo como informação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.14)

Entendendo-se enunciados como palavras de ordem e que processos de criação de conceitos são também forjados na atribuição de sentido, decorre daí que estes conceitos, produzidos e negociados no coletivo, possibilitam sempre outras relações de sentido a cada enunciação.

Considerando este devir de sentidos que moveu a mim como estagiária, os alunos e as professoras titulares com as quais trabalhei em práticas realizadas pelas disciplinas: (1) Seminário de Docência V: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades 4 a 7 anos (quinto semestre), (2) Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência - 6 a 10 Anos ou EJA (sexto semestre) e (3) Seminário de Prática Docente - 6 a 10 anos (sétimo semestre), foi analisado o que se constitui como material empírico desta pesquisa: Diários de Bordo<sup>4</sup> e trabalhos que produzi para as referidas disciplinas no período de 2008 a 2010. Nestas análises, por vezes, discuto possíveis semelhanças e divergências de concepções

---

<sup>4</sup> Denominação dada ao tipo de registro realizado nas observações e práticas, que será mais bem explorado na seção 3, referente à metodologia de trabalho e análise deste TCC.

conceituais entre professoras e alunos, não para comparar perspectivas e fazer análise dos binômios, mas sim investigar de que maneira as enunciações podem tornar processos criadores em sala de aula.

Este texto está dividido em seis partes. Em “O traçado das linhas problemáticas para uma experiência”, contextualizamos percursos de minha<sup>5</sup> formação docente e como os mesmos me levaram à escolha da temática deste trabalho, pontuando justificativa e problema ao qual nos propusemos a discutir aqui. Em “Transformar para conhecer” justificamos um exercício cartográfico como metodologia de trabalho e análise. Na seção de título “Linguagem, práticas pedagógicas e aprendizagem”, tratamos de “pré-conceito” (o que vem antes da elaboração do conceito na linguagem), abordamos algumas significações correntes que estão implicadas nas análises deste estudo e narramos cenas de práticas vivenciadas e/ou observadas<sup>6</sup>. Nos títulos “Quando o professor ‘está’ transmissor” e “Quando o professor ‘está’ intercessor” analisamos as já referidas cenas, das quais problematizamos algumas enunciações ocorridas nas salas de aula para reflexão a respeito da criação conceitual e da produção de sentidos. Na última seção, tratamos da importância de se atentar para sentidos inusitados que emergem em meio aos contextos enunciativos, como pistas dos processos de (re)criação conceitual que sustentam as aprendizagens, “trabalhando por uma sensibilidade estética, pela mudança da vida num plano mais cotidiano” (GUATTARI, 2000, p.22) numa dimensão micropolítica de transformação do olhar para a “invenção de modos de práxis.” (op. cit., p.30).

A verdade que queremos clara é que queremos fugir da clara e querida verdade. Por isso, quando nos concentramos nas enunciações enquanto plano de análise da relação professor-aluno-conceito na sala de aula, estamos à espreita, não dessa verdade una e definitiva que freqüentemente o professor apresenta em sua prática pedagógica, mas das multiplicidades de sentido que acompanham essas mesmas práticas nos contextos das relações de sala de aula, e que acabam por sustentar (ou não) as aprendizagens.

---

<sup>5</sup> O emprego das vozes verbais, neste trabalho, faz-se em sua maior parte na primeira pessoa do plural, já que o entendemos como um trabalho coletivo, porém, em alguns momentos houve necessidade de emprego da primeira pessoa do singular por tratar-se de experiências pessoais da ‘primeira autora’ deste TCC.

<sup>6</sup> Nessas narrativas, não identificamos se quem rege a turma, no momento do recorte a ser analisado, é a professora titular ou se é a estagiária. Isto porque analisamos os enunciados no contexto em que foram proferidos, o acontecimento e seus efeitos de sentido, e não colocamos em questão os sujeitos que enunciaram e ações subsequentes. Nos três contextos foram realizadas, pela estagiária, tanto observações quanto práticas. Vale lembrar que escolas e professoras receberam e assinaram Termo de Consentimento Informado, para que a realização deste estudo ocorresse.

## 2 O TRAÇADO DAS LINHAS PROBLEMÁTICAS PARA UMA EXPERIÊNCIA

*Eu ando pelo mundo  
Prestando atenção em cores  
Que eu não sei o nome  
Cores de Almodóvar  
Cores de Frida Kahlo  
Cores! [...]  
Transito entre dois lados  
De um lado  
Eu gosto de opostos  
Exponho o meu modo  
Me mostro  
Eu canto para quem?<sup>7</sup>*

A escolha pelo estudo da construção conceitual e da produção de sentidos através da linguagem e análise de práticas pedagógicas<sup>8</sup>, neste trabalho, se deu por questionamentos que me faço acerca do conceito e do sentido, desde que comecei a trabalhar como bolsista, no Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC), onde participo, até o presente momento, do projeto de pesquisa “Interação Dialógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem” vinculado ao Programa Interinstitucional Comunidades de Aprendizagem, Estética do Virtual e Autoria Coletiva (PROVIA/ LELIC/ UFRGS/ CNPq/ PIBIC).

Minha entrada no LELIC, as discussões no grupo de estudos e pesquisa, e o curso do terceiro semestre na Faculdade de Educação da UFRGS (FACED), ocorridos simultaneamente no ano de 2007, geraram um momento de ruptura em “minhas verdades” sobre a educação. Vim a conhecer teorias em Deleuze e Guattari que problematizam o conceito, que passa a ser visto como uma multiplicidade, um todo fragmentário, que tem um “contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.27) com o qual podemos articular. O que entendi como sendo uma mudança de perspectiva pela qual olhamos alguma coisa. Passei então a considerar que os conceitos são

---

<sup>7</sup> Trecho da música “Esquadros” de Adriana Calcanhotto.

<sup>8</sup> Tendo por base uma “opção formativa” vinculada diretamente à sua prática em sala de aula, denominada *coexistir na diferença*, proposta por Martins e Axt (2008), a partir de autores como Deleuze e Guattari, que coloca que: “a questão posta seria, não fazer convergir [a prática pedagógica] para determinadas soluções, mas antes fazer divergir e então acolher as multiplicidades que se instauram (dando-as a ver e a falar); [...] forçando o pensamento a pensar, a experimentar, a decidir, enfim que o force a criar, desde perspectivas, estratégias, relações, funções até composições, conceitos, estruturas-sistemas conceituais, sejam eles sintagmáticos, hierárquicos, em rede, sem que para isso haja confronto com o normatizado vigente, mas intencionalmente, fazendo coexistir, subsistir para além dele; também não é encontrar, pretensamente, ‘a’ melhor solução para o manejo da sala de aula e da aprendizagem, mas apenas insistir em processos que *forcem o pensamento a pensar*, este sim buscando construir soluções próprias a cada contexto particular de sala de aula”. (AXT; MARTINS, 2008, p.4).

construídos por processos de subjetivação e de forma singular, já que os componentes de um conceito aqui seriam constituídos pelas tecituras da subjetividade, a qual se move entre conceitos, indo de um a outro, ligando-os pelo sentido, no plano de consistência traçado no pensamento e a referida irregularidade se daria justamente por esta variante subjetiva de construção de pensamento que é, para os autores, processo de criação. Ou seja, para os autores, os conceitos se constroem através da sua plurivocidade e suas relações com outros conceitos. Não há uma seqüência ou linearidade lógica e satisfatória no pensamento humano, já que cada um tem a sua “rede de conexões” de pensamento. Assim sendo, passei a questionar conceitos, problematizando-os.

Até então, quando alguém dizia, por exemplo: “Professor é...”, eu pensava: “Sim, essa é ‘a’ definição de professor.”. E me conformava. Porém, neste período em que eu chamo de “ruptura”, passei a perceber isto que agora me leva à temática deste trabalho: aprendizagens ocorrem por processos singulares de subjetivação em que o pensamento produz conceitos na interação com os meios sociais contextualizados e historicamente determinados, nos quais está inserido e que o conceito de professor, como no exemplo acima, irá variar de acordo com os sentidos que lhe são atribuídos na diversidade dos planos de consistência traçados, sustentando a construção conceitual. E este “modo de pensar os conceitos”, se tornou tão complexo e tão necessário em todos os seminários e debates acadêmicos que frequentei a partir dali, que passei a perceber esta temática como indispensável para a formação de professores. Assim, o que delimita o público alvo desta escrita como sendo professores de escola é que este viés do estudo dos atos de linguagem, através dos quais a prática pedagógica acontece, em seu balizamento e dispersão, pareceu-me pouco trabalhado na maior parte dos espaços de reflexão por onde tenho circulado.

Comecei, então, a estudar Deleuze e Guattari participando como ouvinte de disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). E quanto mais lia estes autores, mais sentidos eles produziam em mim. Penso que esta identificação se deu, pois seus estudos relacionam variados campos de conhecimento como Artes, Ciência, Filosofia, Linguagem, Psicologia, entre outros, uma vez que entendo necessário estudar os processos de educação justamente nesta relação entre as mais variadas áreas. Além disso, estes autores bebem de fontes das quais também compartilho: Foucault e suas teorias discursivas (que instituem as práticas), por entender que “enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.28); e Bakhtin e suas teorias acerca da polissemia na linguagem, em que não se fixa um único sentido no que expressamos por palavras, que se atribui à prevalência que tem em seu pensamento a

categoria de diálogo, do qual o sentido participa e responde a perguntas. Assim, conforme prefácio à edição francesa do livro “Estética da Criação Verbal”, para o autor, a linguagem seria, então, polissêmica como criação estética, pois “é um exemplo particularmente bem-sucedido de um tipo de relação humana: aquela em que uma das pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido.” (BAKHTIN, 2003, p.XI).

Ao adentrar salas de aula de escolas, durante as práticas do curso, em todas elas, passei por situações que me fizeram repensar o conceito de “conceito” e suas possibilidades de criação e (des)construção em sala de aula. Fui algumas vezes questionada acerca de práticas de (des)construção de conceitos naturalizados como o da páscoa, por exemplo, em que problematizei com os alunos o seu significado religioso e seu significado comercial, a relação dos ovos de chocolate com o coelho com a ressurreição de Cristo e como a comemoração acontecia (ou não) em outras partes do mundo, com a intenção de produzir, junto com os alunos, modos de pensamento diferenciados do senso comum. Mas então fui indagada: “Por que não auxiliar na confecção de cestinhas apenas?”. Parecia-me haver um entendimento de ensino como transmissão de conhecimento por uma única via (do professor para o aluno), concepções de aprendizagem e de prática calcadas apenas no senso comum:

A forma de organização da escola [...] não tem posto em xeque devidamente o trabalho pedagógico, o qual continua marcado pela fala professoral, e esta acaba ensinando, mesmo que não o pretenda ou sequer se dê conta disso, que há um jeito certo de aprender. (SORDI; LUDKE, 2009, p.13)

Concordando com Veiga-Neto (1996, p.19) sobre nossa “formação intelectual e profissional em moldes iluministas”, a partir do que poderíamos ter, por consequência, uma inaptidão para enfrentar as mudanças culturais que estamos vivendo, algumas questões ainda permanecem: seria este o motivo do aparente distanciamento entre a teoria e a prática nas salas de aula? Por que os professores que estão nas salas de aula atualmente não costumam ter acesso às produções da academia e, quando têm acesso, muitas vezes tratam as produções como utópicas? Haveria diferenças conceituais se operando nestes contextos? Que diferenças seriam estas? Por exemplo, quais sentidos de professor, de sala de aula, de planejamento, de aluno, de avaliação circulam por entre estes diferentes espaços da escola e da academia, dando pistas de processos de criação conceitual?

Sabemos que “a linguagem [...] constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p.30), e acrescentamos que esta constituição coexiste com a tendência de clausura da palavra de ordem, que tende a ser estanque, fixa,

fechada e do senso comum, que seria uma mesma imagem de pensamento para todos. Problematicamos, então, a aparente identidade de um conceito para afirmar a sua diversidade, pensando um conceito, não como sempre idêntico a si mesmo, fechado na palavra de ordem, mas na diversidade de sentidos que o atravessa a cada enunciação no plano de relação com outros conceitos e com o próprio contexto empírico, espaço-temporal, historicamente determinado. Aos conceitos que as enunciações evocam, pode ser atribuída uma multiplicidade de sentidos.

Justifico, então, este trabalho por considerar que enunciados têm mais de uma possibilidade de entendimento, levando em consideração o sentido na linguagem, conforme Deleuze (2009), que nos mostra nossa “impotência em dizer o sentido do que dizemos, de dizer ao mesmo tempo alguma coisa e seu sentido, mas também o poder infinito da linguagem de falar sobre as palavras” (DELEUZE, 2009, p.31), o que implica em multiplicidades de efeitos produzidos que intervêm nas construções conceituais (que dizem algo “do real”, porém não substituem “o real”). É uma vez que se consideram as relações de sentido que um determinado enunciado produz em um determinado contexto, modificam-se os modos de se fazer professor, levando-se em conta os perfis diferenciados nos processos de criação de conceitos: (1) o planejamento passa a considerar o imprevisto não como algo a ser evitado, mas como uma abertura à co-criação das práticas pedagógicas (em que cada aluno pode intervir de forma inusitada, conforme relações de conhecimentos prévios e memórias anteriores), (2) a didática, que deixa de ser um caminho unívoco do professor que “tudo sabe” ao aluno “que nada sabe”, e passa a primar pela atenção às trocas entre professor-aluno/aluno-professor e (3) a avaliação não somente de produtos realizados ao final de um período, mas do processo pelo qual as práticas foram se constituindo (em que o aluno passa a ser parâmetro de si mesmo, por conta do pensamento que se (re)inventa a todo o momento).

Assim, no intuito de investigar efeitos de sentido de enunciações em contextos de sala de aula nos quais atuei como professora-estagiária e com objetivo específico de mostrar que os conceitos estão sempre em estado de vir a ser, se articulado pelo sentido e na diferença, entre as relações enunciado-coisa na reinvenção singular do pensamento, é que se apresenta a questão problemática para análise:

**Se pensar implica um trabalho de criação de conceitos, quais alguns dos efeitos de sentido que enunciações de professora, alunos e estagiária podem produzir no contexto de uma sala de aula?**

Buscar aulas significativas e com sentido para os alunos, sempre foi um interesse meu. Sempre tentei “me fazer entender” e “entender” meus alunos. Este suposto “entendimento” dar-se-ia nos entremeios de uma linguagem: emissor-mensagem-receptor. “Dar-se-ia”, porque nem sempre ocorre e suponho que isso está muito além das falhas de comunicação, já que sentidos sempre se produzem e algum entendimento sempre se constitui. Talvez sejam questões relativas à necessidade de um deslocamento de professora e de alunos a uma zona de comunalidade, de comunhão problemática, a uma zona dialógica onde a compreensão é um esforço coletivo de produção e negociação do sentido, sempre por se refazer e reconstruir a cada enunciado proferido. Esse processo se daria pela apreciação do duplo movimento em que a palavra proferida é, ao mesmo tempo, palavra de ordem - atualização que tende a circunscrever a linguagem às possibilidades da verdade e à verossimilhança - e território de passagem<sup>9</sup>, virtualização que conecta a linguagem às potências do devir e a novos e outros sentidos, ainda insuspeitados, no momento mesmo em que ele emerge, no momento em que os conceitos são criados. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Assim:

Não se pretende afirmar a não existência de interpretações sedimentadas que determinam direções para as significações; pretende-se, isto sim, afirmar, com Deleuze (1996), que essas linhas sedimentadas, constituintes de relações endurecidas, coexistem continuamente com linhas de divergência, atribuídas aos processos de diferenciação sempre em curso, e nos quais as próprias interações se forjam e os sentidos se fazem enunciar. Tais linhas maleáveis de singularidade nem sempre sobrevivem, no confronto com as linhas duras; no entanto, são capazes de promover brechas nos dispositivos estabelecidos, abrindo à multiplicidade de sentidos e de posições enunciativas correspondentes. (MUTTI; AXT, 2008, p. 358)

Deste modo, o presente trabalho trata de estudar o conceito de “conceito”, mostrando efeitos de enunciações ocorridos entre professora-alunos-estagiária no contexto da sala de aula, problematizando o que sedimenta os entendimentos no plano da construção conceitual atravessada pela produção de sentidos.

---

<sup>9</sup> Sabemos da relação deleuzo-guattariana com a dupla face da linguagem, acerca da palavra de ordem que sedimenta os entendimentos e do território de passagem que potencializa novos sentidos, porém, neste trabalho, nos propusemos a estudar a palavra de ordem, enfatizando, então, as linhas sedimentares pelas quais os sentidos atravessam.

### 3 TRANSFORMAR PARA CONHECER

#### *O exercício cartográfico como método de análise*

Pelo acompanhamento de processos e não pela representação de objetos é que optamos por um exercício cartográfico como método de pesquisa. Preferimos o caráter inventivo de um exercício cartográfico, porque compreende este estudo como o realizamos: “em constante movimento de transformação, refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas [...]” (PASSOS, 2010, p.55), de acordo com os percursos da constituição da pesquisa, uma vez que a diretriz cartográfica, conforme Passos (2010), “se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados.” (PASSOS, 2010, p.17).

A cartografia, proposta “rizoma”, por Deleuze e Guattari (1995) difere um mapa de um decalque, em que o mapa teria “múltiplas entradas”, se diferenciado do decalque, que voltaria “sempre ao mesmo”. Para os autores, o mapa: “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22). Sendo assim, nesta pesquisa, se realiza um exercício cartográfico como método cuja “própria *analítica* [...] se dá também em processo, nos fluxos e movimentos que atravessam o próprio plano da experimentação, configurando um operar *cartográfico*, um movimento de ‘leitura flutuante’ em meio aos enunciados registrados, mapeando os pontos de intensidade bifurcativa e suas derivações.” (AXT, 2008, p.102).

Da pesquisa etnográfica, a pesquisa cartográfica se serve de alguns elementos. Um deles é o registro de relatos em que “o etnógrafo deverá dar conta não só do que viu e viveu, falando em seu próprio nome, mas também do que ouviu no campo, do que lhe contaram, dos relatos dos outros sobre a própria experiência.” (CAIAFA, 2007 *apud* PASSOS, 2010, p. 71). Porém, não poderíamos utilizar apenas o método de pesquisa etnográfica<sup>10</sup>, pois faltariam as três idéias que Passos (2010, p. 109) diz comporem um plano de ação ou um plano de pesquisa que tenha a cartografia como direção metodológica: a de transversalidade, a de implicação e de dissolução do ponto de vista do observador. E as análises deram-se em conformidade com o que este autor descreve a cerca do método:

---

<sup>10</sup> A pesquisa cartográfica também se aproxima da pesquisa etnográfica quando utiliza a observação participante, em que o pesquisador insere-se ao campo, em contanto direto com as pessoas.



Analisar é abrir as formas da realidade, aumentando seu *quantum* de transversalidade, sintonizando seu plano genético, colocando lado a lado, em uma relação de contigüidade, a forma do fenômeno e as linhas de sua composição, fazendo ver que as linhas penetram as formas e que as formas são apenas arranjos de linhas de forças. Esse procedimento exige mais do que uma mera atitude descritiva e neutra do pesquisador, já que este modo de fazer só se realiza pela dissolução do ponto de vista do observador. Trata-se de mostrar também que todo campo da observação emerge da experiência entendida como plano implicacional em que sujeito e objeto, teoria e prática têm sempre condições de gênese para além do que se apresenta como forma permanente, substancial e proprietária. (PASSOS, 2010, p.110)

Sendo assim, como viemos estudando esta metodologia junto ao grupo de pesquisa do LELIC, costumamos trabalhar com esta tentativa de pesquisar explorando os diversos pontos de vista que uma experiência de realidade comporta, tentando não nos deixar “dominar por aqueles que parecem ser verdadeiros em detrimento de outros que parecem falsos.” (PASSOS, 2010, p.110). Objetivo e subjetivo que não se separam ao olhar, mas não se abandona a observação, seria uma “concentração sem focalização.” (BARROS, 2010, p.57). O que a autora chama de “contemplação da coemergência sujeito/mundo”. “No limite, o pesquisador já não se percebe nem no interior, nem no exterior da realidade estudada. O conhecimento se faz por essa dissolvência no plano coletivo.” (PASSOS, 2010, p. 120). Interessa-nos o caráter político deste tipo de intervenção, em que nos colocamos na fronteira entre a teoria e a prática, para daí sim, realizar pesquisa. “A fronteira que separa o “caso individual” do plano político mostra-se bem mais uma franja, zona de indiscernibilidade, do que marca de separação entre um (o caso) e o de qualquer um (o político).” (PASSOS, 2010, p. 167).

Neste contexto, desenvolvermos dois eixos de análise: releitura cartográfica dos Diários de Bordo produzidos à época em que as práticas em estudo ocorreram e revisitados para este trabalho - na intenção de encontrarmos outros sentidos após este tempo de distanciamento entre registro e releitura - e produção de mapas de sentido<sup>11</sup> com base nos enunciados registrados, com os quais sugerimos novos modos de análise que serão descritos na seqüência.

---

<sup>11</sup> Produzidos no programa *IHMC CmapTools* (desenvolvido pelo *Institute for Human and Machine Cognition* da Universidade de West Florida), acessível através do site oficial: <http://cmap.ihmc.us/>. Também disponível, em versão *free* para *download*, em: <http://www6.ufrgs.br/leadcap/pagina/cmap/>. Este programa tem por base os mapas conceituais de Novak, porém aqui chamamos de mapas de sentido. A expressão “mapas conceituais” foi inspirada na proposta de J. D. Novak, embora, neste trabalho, cumpra uma função um pouco diferente. Enquanto, na proposta de Novak, vinculada a uma abordagem piagetiana, se compreende os mapas como uma representação visual do conhecimento e preocupa-se com as relações lógicas, semânticas, inclusive hierárquicas entre um dado grupo de conceitos, nesta pesquisa, compreendem-se os mapas como de sentido, vinculados a uma abordagem deleuzeana. Entende-se que os conceitos se ligam pelas relações de sentido e não se instituem sozinhos ou isoladamente, um conceito se estabelece sempre na relação com outros conceitos, na corrente ou no fluxo do pensamento e da comunicação marcada por um contexto específico.

De um lado, temos o caráter político dos Diários de Bordo, quando foram escritos, sustentados nos fluxos das afecções e percepções, dos sentidos e, de outro lado, temos novamente o caráter político presente na releitura desses diários e que deram origem aos mapas de sentido que se referem a algumas situações vivenciadas-experimentadas à época da escrita dos mesmos. Referimo-nos então à pesquisa-intervenção, quando de uma intervenção no fluxo de sentidos tanto de quem produziu os diários, quanto de quem relê os diários para produzir os mapas de sentido.

Trata-se de análises de três contextos nos quais fui professora-estagiária, em que os mapas de sentido buscam situações de processos enunciativos: (1) uma Escola Particular de Educação Infantil (2008), (2) um Centro Municipal de Educação de Trabalhadores (2009) e (3) uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (2010), não tendo como objetivo uma investigação comparativa entre os casos, mas sim, uma investigação que contempla uma diversidade de contextos em que se pode observar a questão investigada.

(1) O primeiro contexto selecionado foi uma Escola Particular de Educação Infantil<sup>12</sup>, localizada no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre, em que a comunidade atendida é de classe média<sup>13</sup> e moradora da redondeza. A faixa etária da turma era de 4 a 6 anos. A formação da professora titular é em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa pela PUCRS, leciona há 16 anos e está nesta instituição há 10 anos.

(2) O segundo contexto selecionado foi um Centro Municipal de Educação de Trabalhadores (CMET)<sup>14</sup>, localizado no bairro Centro de Porto Alegre, o que contribui para

---

<sup>12</sup> A escola tem reuniões de planejamento e discussão teórica. Ocorre, uma vez por mês, uma reunião para discussão com todas as professoras e uma vez por semana, com cada professora e a coordenação, para planejamento de atividades. O planejamento das atividades é feito entre a coordenadora pedagógica e a professora de cada nível, em um dia e horário da semana. A avaliação das aprendizagens das crianças é feita pelas observações da professora que realiza anotações diárias para reunir dados para um parecer descritivo de cada aluno. Conforme o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola segue uma linha “vygotskyana” em relação à aprendizagem dos alunos, uma vez que acredita que seja através da interação com o meio físico e social que as crianças realizam aprendizagens.

<sup>13</sup> Segundo dados obtidos através de documentos da escola (Regimento Escolar e/ou Projeto Político Pedagógico), que por sua vez baseiam-se em fichas sócio-econômicas preenchidas pelos alunos ou familiares dos alunos das escolas em questão. Além disso, os dados de registro dos documentos das escolas também têm base nos critérios que definem a que classe econômica o brasileiro pertence, conforme princípios instituídos, em 1996, por meio de uma pesquisa chamada CCEB (Critério de Classificação Econômica Brasil), desenvolvida pela Abep (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa) e seguida como padrão pelo mercado. A divisão é feita por meio de pontuação obtida pela posse de determinados bens e pelo grau de instrução do chefe de família, em pesquisa feita nos domicílios por técnicos. Fonte: <http://www.datavale-sp.com.br/CCEB.pdf>.

<sup>14</sup> Este CMET atende jovens (a partir de 14 anos) e adultos, trabalhadores em geral e filhos destes, incluindo-se, então, alunos com necessidades educativas especiais. O Centro de Educação de Trabalhadores tem reuniões de planejamento semanais. Ocorrem uma vez por semana, para discussão com todas as professoras de cada totalidade e a coordenação, para planejamento de atividades. De acordo com seu Regimento Escolar, “a concepção que norteia o CMET tem como paradigma a Educação Popular, que se traduz nos princípios do SEJA: construção plena da cidadania, transformação da realidade, construção da autonomia moral e o trabalho com as diferenças”. Trabalha com Totalidades de Conhecimento, tratadas no texto como T1 para o equivalente ao

que os alunos se desloquem de vários bairros da cidade para estudar ali. A turma possuía como característica alunos com necessidades educativas especiais. A formação da professora titular é em Pedagogia Séries Iniciais pela UFRGS desde o ano de 1987 e está nesta instituição há 19 anos.

(3) O terceiro contexto selecionado foi uma Escola Estadual de Ensino Fundamental<sup>15</sup> localizada no bairro Vila Leão, na Zona Norte de Porto Alegre. A comunidade atendida pode ser considerada de classe média baixa e baixa e é moradora da redondeza ou das vilas mais próximas. A faixa etária da turma era de 7 a 10 anos. A formação da professora da titular é em Pedagogia Séries Iniciais pela UFRGS, desde 1987 e leciona nesta escola há 4 anos.

Nas três situações, se produziu Diários de Bordo como registros das observações e práticas<sup>16</sup>, material empírico que utilizamos nas análises, já que se tratam de elementos importantes em que não foram feitos meros registros de informações, mas “coleta de dados, que se utiliza para agrupar, no dia-a-dia, registros e reflexões sobre experiências (vivido), as idéias que ocorrem (concebido), os encontros, as observações (percebido)” (HESS; WEIGAND, 2000 *apud* SILVEIRA, 2007, p.23) e também anotações de falas e diálogos (enunciados) entre estagiária e professoras, entre estagiária e alunos, entre professoras e professoras, professoras e alunos, alunos e alunos, alunos e funcionários e todas as relações que possibilitaram uma polifonia deste texto. Relatos acionados por afecções e percepções dos coletivos aos quais se fez parte. Assim, estes diários passam a compor a primeira parte do exercício cartográfico deste trabalho, que se deu a partir da releitura dos mesmos.

---

primeiro ano da escola regular, T2 para o equivalente ao segundo ano da escola regular e assim sucessivamente, fundamentadas na construção de conceitos e na avaliação emancipatória em que os *Avanços* acontecem de duas formas: dentro da mesma Totalidade, na medida em que o aluno vai ampliando seus conhecimentos, e de uma Totalidade para outra. O avanço de uma Totalidade para outra acontece a partir da análise da produção dos alunos/ as, realizada pelos professores e alunos envolvidos. A categoria *Permanência* significa permanecer ainda na mesma Totalidade e não estar estagnado no processo de aprendizagem (avanço dentro da mesma Totalidade).

<sup>15</sup> A escola tem reuniões de planejamento quinzenais em que participam as professoras dos anos iniciais e sua coordenadora. Fazer provas ou trabalhos, para fins de avaliação, fica a critério de cada professor. A filosofia que rege a instituição, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), é a seguinte: "a filosofia adotada pela escola aponta para a formação dos valores fundamentais da pessoa humana, valorizando o trabalho, desenvolvendo o senso crítico e a criatividade, encaminhando a criança e o adolescente de hoje para ser o homem atuante de amanhã que prime por uma vida digna, fraterna e responsável na sociedade em que vive". Sobre a metodologia de ensino, consta no documento: "a metodologia adotada pela escola é a liberdade de escolha dos métodos, técnicas e recursos que o professor julgar mais adequados à realização de seu Plano de Trabalho". Com isso, há reivindicação dos pais, descrita no próprio PPP: "falta de definição de uma linha pedagógica". Além disso, o PPP informa que os pais "esperam um tratamento firme e afetivo" por parte dos funcionários e professores da escola.

<sup>16</sup> A esta época, os Diários de Bordo se tratavam de pesquisas acerca das práticas pedagógicas solicitadas pelas três disciplinas do curso (descritas na seção 1 deste trabalho), para fins de registros (reflexões) e produção de relatórios como quesito de aprovação para as referidas disciplinas e não para esta pesquisa em questão. Porém, estes diários passam a integrar esta pesquisa a partir de sua releitura e produção de mapas de sentido subsequentes.

Destes registros, então, foram selecionadas as cenas. Os três contextos acima descritos se referem, respectivamente, às Cenas I, II e III, nas quais, as análises dos enunciados, não focam o sujeito da enunciação, mas alguns processos enunciativos em curso nestas salas de aula dos quais fizemos tentativas de leitura, na intenção de construir relações de entendimento de enunciados que poderiam ter exercido influência nas atitudes docentes e discentes constituindo modos de dizer e modos de fazer.

Desta maneira, o que era comum nas anotações dos diários de bordo torna-se coletivo, já que estamos no meio social e o meio social está em nós e “mesmo quando vivido, enunciado, protagonizado, emitido por uma singularidade, a narrativa não remete a um sujeito” (PASSOS, 2010, p.186), uma vez que consideramos os agenciamentos coletivos de enunciação que, conforme Deleuze e Guattari, (1995a, p.29), comportam dois eixos: um horizontal e um vertical. Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam (as palavras de ordem) e, de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebatam (na produção de sentido, o inusitado expresso no gesto verbal-corporal).

E, para que pudéssemos nos atentar ao “fora-texto” (PASSOS, 2010, p. 119), em que estabelecemos as relações da retomada dos textos (após algum tempo em que os fatos narrados se passaram) com estar-se estrangeiro, relemos as narrativas do Diário de Bordo produzindo cenas em que se problematiza o acontecimento tal como então enunciado, forçando-nos um deslocamento na escrita, na intenção de também forçar o leitor num deslocamento que desacomoda o pensamento:

Quando narramos um caso, podemos fazer uma experiência narrativa minoritária, pondo-nos em uma posição de estrangeiridade ao que habitualmente é dito. Colocamo-nos, então, em posição de estranhamento, de interrogação ao que certa narrativa aceitaria como natural e regra, forçando a um deslocamento do dito na busca das condições de produção. (PASSOS, 2010, p.164)

Após esta descrição das cenas de maneira problemática, em que professora, alunos e estagiária compõe os enunciados da sala de aula, passamos a analisar, sob o viés da linguagem e com base nas quatro dimensões da proposição, as enunciações das professoras em que um ‘estar-se’ transmissor e um ‘estar-se’ intercessor são estudados como modos de práticas

pedagógicas que coexistem entre si numa relação de tensão, que serão apresentados nas seções 5 e 6 deste trabalho.

Seguindo os fluxos de sentidos que emergiram dos Diários de Bordo, propondo outros modos de explorar a cartografia na produção de análises, criamos mapas (cartográficos) destes fluxos de sentido do que poderia ter se constituído como relações de pensamento nas salas de aula - possíveis relações de sentido, nas circunvizinhanças dos conceitos problematizados - para discutir (e apenas discutir), possíveis divergências de plano conceitual dadas por efeitos de sentidos na sedimentação dos entendimentos dos enunciados, com intenção de mostrar uma desestabilização das formas e abertura dos conceitos encontrados nos enunciados esta pesquisa.

Conforme Axt (2008), “na medida mesma em que se produz o deslocamento de contexto e das condições de produção, produzem-se as condições para os deslizamentos de sentido” (AXT, 2008, p.102), que neste trabalho se deram na relação entre observação-prática e releitura dos diários para a produção desses já referidos mapas de sentido. Nossas inferências no processo de construção conceitual de alunos e professoras - e também na produção de sentidos das enunciações - partem do que as leituras dos diários nos levaram a pensar, uma vez que “concebe-se que os sentidos escapam das palavras [...] deixando mais claro que cada sujeito tem uma história particular que provém da singularidade de sua experiência. Essa agitação desestabilizadora, cabe-nos pensar, institui-se como efeito no devir, ‘em se tornando’” (MUTTI; AXT, 2008, p.359) e, por isso mesmo, não teríamos como estudá-las (construção conceitual e produção de sentidos) a não ser por inferências e criando hipóteses que problematizassem estes enunciados e sentidos que emergiram.

Desta maneira, os mapas de sentido “inferenciais” nos permitiram visibilizar processos de construção conceitual e produção de sentidos em devir, baseados nos enunciados das professoras (Inferenciais 1, 4 e 5) - em que a estagiária inclui-se em alguns casos, narrando-se a si mesma, na intenção de ressignificar suas próprias ações pedagógicas, sob o ponto de vista da teoria - e dos alunos (Inferenciais 2, 3 e 6). O mapa de sentidos intitulado “Subversivo 1”, apresenta uma tríade-relacional envolvendo as *quatro dimensões da proposição*, possíveis *efeitos de sentido das enunciações na construção conceitual* e suas implicações no trabalho do sentido na *diferença*, como será apresentado na seção 6 deste trabalho, juntamente com os outros mapas acima descritos.

#### 4 LINGUAGEM<sup>17</sup>, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM

*Na realidade, o professor era duplo, articulado duas vezes. Isso não facilitava as coisas, pois nunca se sabia qual deles estava presente. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.57)<sup>18</sup>*

Queremos propor aqui um movimento de colocarmo-nos sob a perspectiva da incompletude. Nesta perspectiva, não atingiremos jamais um conhecimento completo e inquestionável das coisas e nem do outro. Assim, nem professor nem aluno estão no centro de suas ações sociais. Uma aula, como acontecimento, como estabelecimento de espaço público, agencia saberes, poderes, papéis sociais, o que se diz e o que se vê e corpos. O agenciamento coletivo de enunciação é a proposta de Deleuze e Guattari (1995a) para entendermos que as significações dominantes é que compõem as manifestações dos sujeitos e, em se tratando de ação pedagógica, concepções teóricas acerca da linguagem e da aprendizagem coexistem, muitas vezes, dentro desta mesma ação, já que “a heterogeneidade é uma condição constitutiva do sujeito; trata-se do real do não-um sob a ilusão do um, conforme Authier-Revuz (1998).” (MUTTI; AXT, 2008, p.359). A partir disto, queremos discutir: como uma prática pode lidar com um saber que ultrapassa professor e aluno?

Sem tentar banir uma antiga concepção de escola, a qual está impregnada na sociedade, a questão aqui não é confrontar práticas centradas nos saberes, que se contentariam em transmitir conhecimentos a alunos que captariam a linguagem “como código transparente que funciona de modo neutro e tem papel de representar as coisas do mundo” (ELIAS; AXT, 2004, p.18), com práticas centradas nos alunos, que levariam em consideração uma linguagem polissêmica, “a partir de seu movimento de produção do mundo (e não da representação dele).” (ELIAS; AXT, 2004, p.18).

A proposta é de pensarmos modos de se fazer professor em um contexto em que o movimento do aprender ocorre sempre, já que as construções conceituais acontecem entre enunciado-coisa, na reinvenção singular do pensamento, do que por sua vez nem professor

---

<sup>17</sup> Usamos a palavra linguagem no singular, apenas como forma de adequação ao texto dos autores Deleuze e Guattari (1995a), que a empregam deste modo, porém, consideramos variadas linguagens como formas de expressão e comunicação.

<sup>18</sup> Trecho do livro "Mil Platôs", volume 1, em que Deleuze e Gattari (1995) citam o professor Challenger, personagem do livro "O dia em que a Terra gritou" de Conan Doyle. Este professor afirma ter inventado uma disciplina que chamava de diversos nomes: rizomática, estratoanálise, esquisoanálise, nomadologia, micropolítica, pragmática, ciência das multiplicidades. Mas não se viam claramente os objetivos, nem o método, nem a razão de tal disciplina.

nem aluno têm (completo) controle. Deste modo, há que se pensar o enunciado como palavra de ordem em potência e estar-se atento aos enunciados de uma sala de aula. Um professor diz muito de suas concepções ao enunciar. Um aluno diz muito de seus entendimentos ao enunciar. Para potencializarmos a criação de conceitos no contexto de uma sala de aula, há que se considerar concepções acerca de aprendizagens e modos de enunciação dos conteúdos.

Sob um viés psicanalítico, encontramos pesquisa que investiga o lugar da palavra do professor no processo de aprendizagem do aluno (MOREIRA, 2008)<sup>19</sup>, tendo como objetivo entender como a presença ou a ausência de uma palavra pode influenciar no fracasso do aluno. Com base em Rosenthal, a autora aborda que “expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como profecias educacionais que se auto-realizam” problematizando a importância da fala do professor “que marca para sempre quando colocada como objeto do desejo de saber” e seu grande poder de influência, o que converge, em partes, com esta proposta que aqui apresentamos. Enfatizamos a enunciação sob o viés da linguagem, em que a instauração de sentidos produz efeitos, incidindo em práticas pedagógicas que propiciam, por sua vez, aprendizagem discente.

Assim, atentemos aos enunciados de uma sala de aula na tentativa de captar algo que está “no entre”, no entremeio: o sentido. Na linguagem, Deleuze (2009) aborda três dimensões clássicas da proposição que cumprem função comunicativa: designação, manifestação e significação. A partir de seus estudos, o autor propõe que se leve em conta uma quarta dimensão, que é a do sentido.

Segundo estudos de Elias e Axt (2004) a respeito destas dimensões propostas por Deleuze no livro “Lógica do sentido”, a designação “diz respeito ao preenchimento das palavras, à associação da palavra a imagens particulares selecionadas por corresponderem a cada estado de coisas em particular (não se tratando de conceitos gerais ou universais).” (ELIAS; AXT, 2004, p.20). Já a manifestação, é que marca a existência de manifestantes na proposição, “que se reporta ao sujeito que fala ou que se exprime.” (ELIAS; AXT, 2004, p.24). Ela diz respeito a quem diz. E assim, ainda conforme as autoras, “a significação fecharia o círculo da proposição a partir de uma articulação entre o mundo (objeto), sujeito que se manifesta e regras que lhe conferem organização e coerência.” (ELIAS, AXT, 2004, p.30). Em uma exemplificação meramente didática, podemos dizer que:

---

<sup>19</sup> Trabalho acessado através do LUME Repositório Digital da UFRGS em <http://hdl.handle.net/10183/16120>.





Entre estes acontecimentos-efeitos e a linguagem ou mesmo a possibilidade da linguagem, há uma relação essencial: é próprio aos acontecimentos o fato de serem expressos ou exprimíveis, enunciados ou enunciáveis por meio de proposições pelo menos possíveis. Mas há muitas relações na proposição; qual a que convém aos efeitos de superfície, aos acontecimentos? (DELEUZE, 2009, p.13)

Com isto, quando dizemos neste trabalho, que um professor ‘está’ transmissor, ele acaba se constituindo com ‘representante’ de uma situação, falando em nome dela, como se houvesse apenas aquela perspectiva. Assim, o professor se coloca como representante do representante, em uma concepção de aprendizagem com base na transmissão de um saber enunciado em uma linguagem neutra e perfeitamente compreensível. Este professor, muitas vezes de maneira involuntária, completa as três dimensões da proposição em seus enunciados, propiciando que o aluno compreenda a existência de um único ‘melhor e mais correto’ sentido (bom senso), uma única resposta (senso comum). Porém, sabemos da importância do senso comum pela constância do conceito significado:

[...] a possibilidade de fazer variar as imagens particulares associadas à palavra, de substituir uma imagem por outra sob a forma de “não é isto, é isto”, não se explica a não ser pela constância do conceito significado. Da mesma forma, os desejos não formariam uma ordem de exigências ou mesmo de deveres, distinta de uma simples urgência das necessidades, e as crenças não formariam uma ordem de inferências distinta das simples opiniões, se as palavras nas quais se manifestam não remetessem primeiramente a conceitos e implicações de conceitos que tornam significativos estes desejos e estas crenças. (DELEUZE, 2009, p.17)

E nesta perspectiva, é preciso ir além das três dimensões da proposição. Quando dizemos, neste trabalho, que um professor ‘está’ intercessor, ele pode potencializar processos de criação conceitual, relacionando variadas premissas, em uma concepção de aprendizagem criativa e polissêmica. Isto porque passa a considerar a quarta dimensão da proposição, em que o sentido passa a somar-se às outras três dimensões. Porém, ‘estar-se’ transmissor ou ‘estar-se’ intercessor, assim como ‘estar-se’ transmissor ‘e’ intercessor, vai depender dos contextos e situações em que este professor enuncia, sem que esta assunção de papéis ocorra de maneira totalmente consciente.

Deste modo, considerando-se que processos de criação de conceitos são também forjados na atribuição de sentido, as práticas calcadas unicamente na transmissão tendem a fechar os conceitos em um bloco. Já práticas em que se considera o trabalho do sentido nas enunciações tendem a abrir o conceito como um todo fragmentário em que se permite reinventá-lo a cada nova aprendizagem.

## 4.1 CENA I: PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

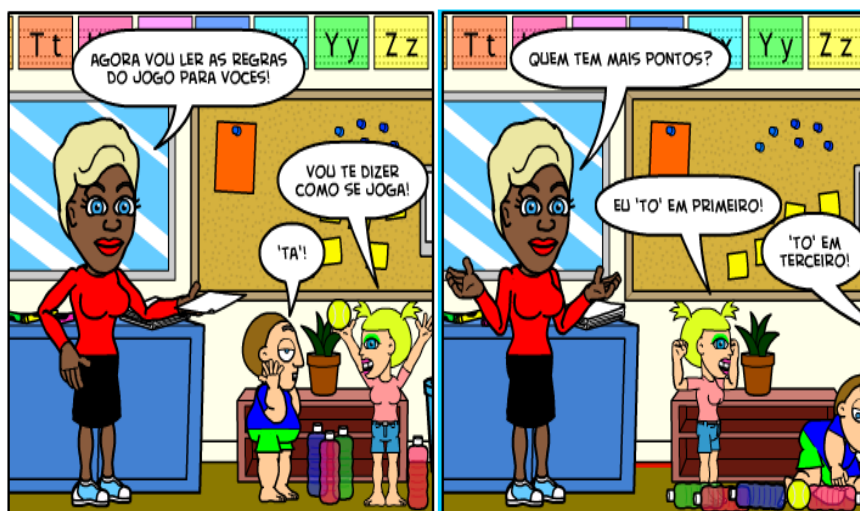


Figura 1: do jogo de boliche<sup>21</sup> (adaptado de Bitstrips©2009)

Manhã de uma quinta-feira. No dia anterior, os alunos haviam pintado garrafas *pet* para a construção de um jogo de boliche com materiais recicláveis. A professora planejou passar instruções de como funcionaria um jogo de boliche “oficial”, segundo ela, com objetivo de que os alunos compreendessem a representação do número, ordenação, seriação, classificação e a noção de quantidade no jogo de boliche.

[...] Foi quando as crianças buscaram as garrafas pintadas por elas mesmas e começaram a organizá-las de um determinado jeito, decidido no grupo. A professora tentou intervir:  
**Professora:** Agora vou ler as regras do jogo para vocês!  
 (Nenhuma das crianças olhou para a professora e seguiram conversando entre elas.)  
**C:** Vou te dizer como se joga! (Organizando os pinos em uma linha reta.)  
**G:** Tá! (Segurando uma bolinha de tênis.)  
**Professora:** Venham aqui para que eu possa explicar as regras para vocês!  
 (As crianças seguiram conversando entre elas. Havia muito barulho e empolgação.)  
**C:** Agora pode jogar!  
 (G lança a bolinha com muita proximidade das garrafas e derruba duas de dez.)  
**C:** Anota aí, L, que ele fez dois pontos. Não, deixa que eu anoto.  
**Professora:** Quem tem mais pontos? Preciso ensinar as regras para entenderem o jogo!  
**G:** Mas a gente queria jogar assim...  
**L:** O G tá em primeiro porque só ele jogou...  
**C:** Agora eu jogo! (Derruba três garrafas e parece insatisfeita.)  
**L:** É... essa bolinha é muito pequena!  
**C:** Agora eu to em primeiro e o G em segundo, mas é porque ele é pequenininho, a gente tem que ajudar ele! [...] (09/10/2008)<sup>22</sup>

<sup>21</sup> As imagens de “histórias em quadrinhos” que ilustram trechos dos Diários de Bordo (com o devido cuidado de não identificar os reais sujeitos das ações) são de criação da autora (não se trata de trabalho de aluno) e têm livre inspiração em reportagem publicada na “Revista da Cultura”, edição 36, de julho de 2010. Uma publicação da Livraria Cultura. Esse número, intitulado “Contracultura: manifestações sociais e artísticas avessas ao poder do estado mantém acesa a chama pela busca da liberdade individual” aborda a nona arte se apresentando ao público também para contar histórias reais, na reportagem de Arnaldo Branco: “Traços da Verdade: as HQs, uma seara tão dedicada aos super-heróis, também dão voz e forma a fatos históricos e à vida real”.

Existe um sem número de acontecimentos que poderiam dar seguimento a esta cena. Entendendo-se detentora da responsabilidade de conduzir o curso dos acontecimentos dentro da sala de aula na qual, em determinados momentos, necessita encaminhar as situações, a professora poderia chamar os alunos para ensinar-lhes as regras do jogo de boliche ‘oficial’, conforme planejado. Poderia ela também deixar que as crianças jogassem da forma que achassem melhor, pois parece que os alunos estão efetuando operações de contagem, seriação e classificação, conforme objetivos iniciais. Qual o propósito desta aula? Qual enunciado irá ou não modificar o rumo desta atividade?

#### 4.2 CENA II: PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>23</sup>

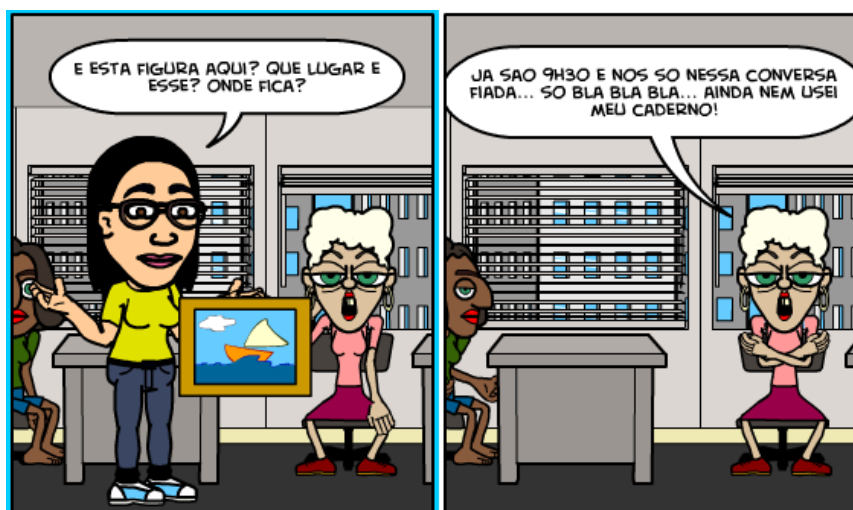


Figura 2: do que é uma aula (adaptado de Bitstrips©2009)

No dia anterior a essa aula, os alunos haviam definido personagens para a construção de um texto coletivo. A continuação da construção do texto, neste dia, se daria com a escolha de imagens de paisagens de revistas (pré-selecionadas e levadas pela professora), para que os alunos pudessem optar por cenários em que os personagens iriam interagir. Conforme seu planejamento, a professora tinha intenção de valorizar a linguagem oral dos mesmos, deixando-os falar por longos períodos, instigando-os com perguntas e mostrando-lhes a diferença de narrar uma história e de descrever um fato.

<sup>22</sup> Para as transcrições de excertos dos Diários de Bordo realizadas no corpo deste trabalho, adotamos procedimento de diferenciá-las das citações bibliográficas, colocando-as dentro de molduras.

<sup>23</sup> Como já descrito na seção 3 desta pesquisa, esta turma de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem características de necessidades educativas especiais.

[...] Depois de realizarem descrições detalhadas de cada ambiente de cada imagem, explorando a localização espacial das paisagens, mostrando o que viam de longe e o que viam de perto, a professora pede que o grande grupo escolha três das imagens que ela tem em mãos:

**Professora:** Vamos escolher os cenários da nossa história, então?

**A:** Se é um pai e uma filha, eles foram para praia!

**G:** Eu ia gostar mais de ir para onde tem esse café aqui! (Apontando para a mesa de café colonial que mostrava a figura.)

**H:** É! Eu também prefiro essa fazenda aí.

**Professora:** Então está escolhida a fazenda?  
(Alguns alunos dizem que sim e outros fazem sinal de positivo com as mãos.)

[...]

**Professora:** Então os três ambientes que nós escolhemos foram: “Fazenda com café colonial”, “Sala de estar do hotel” e “Gruta”, é isso?  
(Os alunos dizem que sim em coro.)

**H:** Escuta, hein, já são 9h30 e nós só nessa conversa fiada... só “bla bla bla”... ainda nem usei meu caderno! [...] (30/09/2009)

E agora? Aqui a professora poderia perguntar-se: será que minha aula não está interessante? Em que momento a aluna ‘perdeu-se’ do acompanhamento da aula, já que, aparentemente, todos estavam interagindo e respondendo às perguntas? A proposta de aula da professora, para este dia, era mesmo a da valorização da linguagem oral. Passaria ela a escrever, então, já que a aluna pareceu insatisfeita? Poderia um enunciado modificar o rumo desta atividade?

#### 4.3 CENA III: PRÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

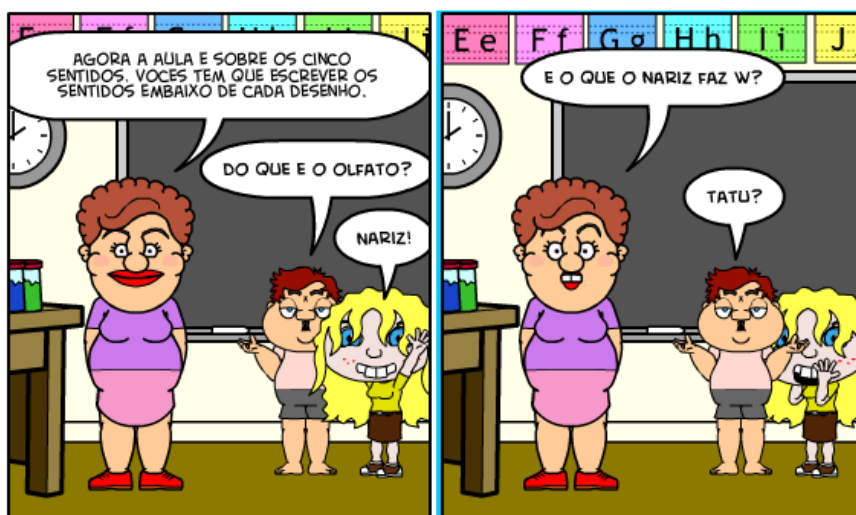


Figura 3: do nariz e do olfato (adaptado de Bitstrips©2009)

No início da manhã, os alunos haviam feito cópia de um texto do quadro: uma quadrinha de título “A foca”, que enfatizava a letra “F”. O planejado foi finalizar o estudo da letra “F” e iniciar o estudo de ciências, sobre os cinco sentidos que, segundo a professora, era um dos conteúdos importantes para que os alunos pudessem desenvolver percepções de si.

[...] Depois disso, a professora seguiu com outra atividade no quadro, em que ela desenhou uma mão, um olho, um nariz, uma orelha e uma boca. E já foi explicando:

**Professora:** Agora a aula é sobre os cinco sentidos.

(Alguns começam a repetir em voz alta: “visão, audição, paladar...”)

**Professora:** Não falem! Vocês têm que escrever os sentidos abaixo de cada desenho.

[...]

**W:** Do que é o olfato?

**Professora:** O olfato é do que pessoal?

**Outros alunos:** Nariz! (Os alunos respondem em coro)

**Professora:** E o que o nariz faz, W?

**W:** Tatu? [...] (16/03/2010)

Nesta cena, a resposta “tatu” do aluno W poderia causar estranhamento ou mesmo surpresa. O andamento desta aula vai depender do que ocorreu ali, naquele acontecimento. Será que este aluno estava debochando da professora? Será que ele não entendeu a pergunta? Que relações W fez com suas experiências, memórias e vivências quando ouviu a palavra nariz? A partir deste enunciado, o que daria seguimento a esta aula?

A coexistência do professor ‘transmissor’ e do professor ‘intercessor’ está operando nestes três contextos acima. Cabe-nos, neste momento, analisar como ocorreriam práticas pedagógicas calcadas no uso das três dimensões da proposição na linguagem e posteriormente, no uso das quatro dimensões, para que possamos problematizar os fluxos de sentido das enunciações de uma sala de aula.

## 5 QUANDO O PROFESSOR ‘ESTÁ’ TRANSMISSOR<sup>24</sup>

*Entre o Homem e a Instituição, numa relação em que o poder e a ideologia são as constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável e uma fugacidade que se avizinha do impossível. (ORLANDI, 1998, p.12)*

Um professor está transmissor, quando se entende detentor de um saber que deve ser transmitido, o que pode fazê-lo, por vezes, se apegar a uma única verdade. Muitos professores, no momento em que assumem o compromisso social de que ser professor é responsabilizar-se pelas aprendizagens de um determinado grupo para o qual se tem a incumbência de ensinar, acabam naturalizando ‘seus conhecimentos’ e assim sendo, colocam esses conhecimentos em um lugar de verdade: imagem de pensamento que se constitui no senso comum, naturalizando uma perspectiva, sendo que este professor pode, da mesma maneira, se tornar refém dela também, o que Deleuze e Guattari (1995a) irão chamar de agenciamento de enunciação e palavras de ordem sedimentadas, que, quanto mais sedimentadas mais afetas ao senso comum, mais difícil promover a escuta do inusitado dos sentidos. E mesmo que já não se acredite mais em uma verdade única, mesmo que saibamos que professores não têm controle sobre a aprendizagem de seus alunos, mesmo que entendamos que a linguagem não é neutra. Mesmo assim. Temos um compromisso social assumido perante a escola, pais e alunos e, ao mesmo tempo, carregamos concepções de escola, de aula, de professor, de aprendizagem, da nossa época de alunos.

Individualmente, um professor tem suas crenças, seus hábitos e comportamentos. Faz aquilo que aprendeu e acredita ser correto, muitas vezes “sem dar-se conta”, como atos reflexos que a cultura lhe inculcou: “Vocês devem aprender como é que se joga um jogo de boliche ‘de verdade!’” e esta frase poderia continuar “[...], pois eu sou professora e preciso explicar algo para vocês que sabem menos do que eu.”. Esta poderia ser uma seqüência da “Cena I” descrita anteriormente. Socialmente, um professor, agenciado pela palavra de ordem, muitas vezes, leva em conta o que os outros dizem e vão pensar dele: “Se achares graça do aluno que faz ‘piadinha’ em aula e rires junto com ele, podes saber que ele vai tomar conta da tua aula! Tens que fazer cara feia e repreendê-lo, para que ele saiba quem é que manda!”. Esta

---

<sup>24</sup> Entendemos que nossas concepções ‘estão’ conosco de acordo com uma época, uma formação acadêmica, vivências, entre outros fatores que nos tornam o que somos, mas que se modificam a medida que surgem novas situações e também fatores dados aos acontecimentos que surgem em determinados contextos. Por isso, um professor pode ‘estar’ transmissor e pode ‘estar’ intercessor.

poderia ser uma seqüência para a “Cena III”. Isto ocorre, porque trabalhamos em agenciamentos em que determinadas palavras de ordem são vigentes e outras não.

Além disso, as instituições fazem as suas exigências conforme normas, regras, leis, “o que é certo”, “o que é para ser feito”: “Vocês devem saber como é que se joga um jogo de boliche ‘de verdade’, pois preciso cumprir um planejamento prévio acordado com a Coordenação da escola que, juntamente com os pais de vocês me cobrará a aprendizagem da construção do número por maneira ‘formal’ de ensino e não deste jeito que vocês estão querendo que eu os permita.” Não poderia ser assim um desfecho da “Cena I” na qual uma professora necessita seguir o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento da Escola, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), entre outras obrigações da profissão?

A sociedade individualiza o comportamento dos professores como se fosse possível tomar-se uma decisão sem a influência da cultura. Esse professor foi educado na escola moderna. Esse professor aprendeu que escola se faz assim: “silêncio”, “chamada”, “presente”, “faltou”, “anote tudo”, “certo”, “errado”, “bom aluno”, “mau aluno”, “silêncio”, “te senta na cadeira e não na mesa”, “copia”, “vira pra frente”, “cola aqui e não aqui”, “faz agora”, “tema de casa”, “virado para a parede”, “te senta”, “não pode”, “não quero”, “folha de árvore é verde, tronco é marrom e maçã é vermelha”, “não pode coqueiro, bananeira, parreira, videira, é macieira”, “o céu é azul, rosa está errado”, “refaz”. Então ele age conforme o que acredita ser o certo e esta é ‘a sua verdade’, por efeito das palavras de ordem do agenciamento em que está imerso. Ele age conforme o que compreende como certo. Esse é o sentido que ele dá para ‘o que é uma aula’ e a interpretação que faz ‘do que é uma aula’.

Apropriamo-nos, desde a infância, de uma linguagem que tem uma estrutura de função comunicativa bem definida: emissor-mensagem-receptor. Um professor, muitas vezes, apenas informa e, neste sentido, está transmissor. Atualmente, informação parece-nos ter se transformado em sinônimo de aprendizagem. Os alunos recebem muita informação, parece-nos não haver incentivo ao pensamento como produção de sentido e criação através da (re)invenção.

Atentemo-nos ao final do diálogo da “Cena I”:

**G:** Mas a gente queria jogar assim...  
**L:** O G tá em primeiro porque só ele jogou...  
**C:** Agora eu jogo! (Derruba três garrafas e parece insatisfeita.)  
**L:** É... essa bolinha é muito pequena!  
**C:** Agora eu to em primeiro e o G em segundo, mas é porque ele é pequenininho, a gente tem que ajudar ele! [...] (09/10/2008)

O aluno G (4 anos) diz, representando o grupo, que gostariam de jogar daquele modo que eles mesmos propuseram o jogo. Deveria a professora interferir inserindo “a regra verdadeira” do jogo? Na seqüência do diálogo, nota-se que os alunos estão organizando-se entre si, mencionam ordenação quando enunciam “primeiro” e “segundo” colocados, parecendo fortemente inclinados a atingir, por conta própria, os objetivos planejados pela professora na proposição da atividade: compreensão da representação do número, ordenação, seriação, classificação e a noção de quantidade no jogo de boliche. Na intenção de mostrar-lhes “como realmente se joga boliche”, esta professora poderia vir a interromper esta “partida sugerida pelas crianças”, inclusive talvez até de maneira “rípida” em virtude de um possível entendimento de “insolência” no enunciado do aluno que sugere que se jogue de modo não convencional. Apresentar-se-ia ela, então, como transmissora e representante da informação correta, explicando a maneira “certa” de se jogar, levando em consideração que o seu conhecimento é um conhecimento verdadeiro a ser transmitido através da linguagem como informação, considerando todas as exigências anteriores e posteriores a sua entrada em sala de aula que, como profissional-professora, necessitará prestar contas posteriormente. Esta professora transmissora “precisa” preencher as dimensões “da ‘sua’ proposição” para se sentir satisfeita e com dever cumprido em relação à aprendizagem destes alunos:

*Eu digo que um jogo de boliche tem regras, logo...*

A idéia seria, então, deixá-los jogar a seu “bel prazer” ou encerrar o que está acontecendo para “iniciar a aula de verdade”? No momento em que os acontecimentos se apresentam a nós é que podemos pensar como proceder, pois enunciados apresentam sentidos variáveis em virtude do contexto. Levando-se em conta o que se apresenta nesta sala de aula, considerando o enunciado pelos alunos e a maneira como o jogo emerge nesta situação, talvez a professora pudesse, além de se inserir na “nova proposta dada pelos alunos”, com questionamentos e problematizações que pudessem levá-los a incluir “a maneira usual pela qual o mundo joga boliche”, também repensar o planejamento como um guia provisório para o trabalho em sala de aula e não algo que tivesse que seguir “a risca” para execução de trabalho extremamente precisa. Nesta perspectiva, a sugestão dos alunos seria considerada, o planejamento teria um rumo diferente, sem ser visto como “algo que saiu errado” e a possibilidade da criação de um conceito para “jogo de boliche” seria amplificada, uma vez que o imprevisível irrompeu esta sala de aula, produzindo o “inusitado do sentido” (AXT;



MARTINS, 2008), dando pistas do que se inscreve no conceito, ou se encontra em vias de se inscrever no conceito: sua abertura e sua maleabilidade.

Há um consenso social das palavras que está na proposição, o que Deleuze e Guattari (1992) chamam de “Universais sociais da comunicação”, que propiciam o diálogo e um (suposto) entendimento entre quem enuncia e o outro. Há um consenso social do que seria um “jogo de boliche”. Junto com este consenso, há um senso comum e um bom senso acerca do que seria um “jogo de boliche”. Deleuze (2009) trata de bom senso e senso comum em uma relação com o sentido na qual se constituem conjuntamente. O bom senso seria o senso único, que “exprime a existência de uma ordem de acordo com a qual é preciso escolher uma direção e se fixar a ela.” (DELEUZE, 2009, p.78). A direção, segundo o autor, seria facilmente determinada como a que vai do mais diferenciado ao menos diferenciado:

O bom senso não se contenta em determinar a direção particular do senso único, ele determina primeiro o princípio de um sentido único geral, reservando-se o direito de mostrar que este princípio, uma vez dado, nos força a escolher tal direção de preferência a outra. (DELEUZE, 2009, p.79)

Ou seja, também é socialmente definido um sentido único ‘melhor e mais correto’ a ser seguido que “contribui, assim, para organizar a diversidade em um grande todo coerente, previsível e para fazer crer em uma única direção a ser seguida.” (ELIAS; AXT, 2004, p.29). Já o senso comum, para Deleuze (2009) não se diz mais de uma direção, mas de um órgão. O autor o define como “uma faculdade de identificação, que relaciona uma diversidade qualquer à forma do Mesmo.” (DELEUZE, 2009, p.80) O que o bom senso prevê, o senso comum identifica e reconhece, ou seja, uma imagem de pensamento que permite a reconhecimento, simplesmente. Subjetivamente, o senso comum se refere a uma unidade capaz de dizer “Eu”, cujas operações são a identificação e o reconhecimento: “Isto é um jogo de boliche porque, dentre os jogos que conheço, este é ‘o jogo’ que tem pinos e uma bola com três furos em que posso colocar os dedos e arremessá-la...”. Na proposição, o senso comum tem relação com a manifestação e a significação, em que a linguagem não parece possível fora de tal sujeito que se exprime ou se manifesta nela e que diz o que ele faz, assumindo uma forma de identidade de um sujeito e permanência de um objeto no mundo. (ELIAS; AXT, 2004, p.28).

Na sala de aula, muitas vezes os professores apenas comunicam, o que Deleuze (1992) define como “criar consenso” (DELEUZE, 1992, p. 14) e não “criar conceito”, convertendo-se assim em “máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas” (op. cit., p. 14). Uma vez que “os Universais não explicam nada e que eles próprios devem ser explicados” (op. cit.,

p. 15), se faz necessário pensar: de que modo construiremos nossas proposições ao enunciar, para que os alunos possam então explicar os Universais sociais dos quais tem conhecimento e não o contrário? Professores que estão transmissores completam as proposições com manifestação, designação e significação, “explicando” para o aluno algo que se mostra evidente. Evidente para quem? Olhemos com estranhamento para os conceitos.

Entender os conceitos não apenas de forma “racional”, como a didática moderna nos sugere, dizendo ser uma das funções da conceituação na experiência do indivíduo: “reduzir a necessidade de reaprender a cada nova descoberta” (FERREIRA, 1968, p.26), mas sim, pelo contrário, se deixar reaprender a cada nova descoberta, sempre que necessário, já que isso nos acontece todo o tempo. Pensar em “redução do reaprender” seria, talvez, considerar uma completude das significações conceituais, porém os conceitos, sob a perspectiva da teoria de Deleuze e Guattari (1992), não se completam nunca.

Observemos o enunciado do aluno na “Cena II”:

**H:** Escuta, hein, já são 9h30 e nós só nessa conversa fiada... só “bla bla bla”... ainda nem usei meu caderno! [...] (30/09/2009)

Quais os sentidos do que seria uma “aula” (dentre tantos outros conceitos que poderiam ser problematizados neste enunciado), que esteve operando nesse contexto? O conceito de aula seria o mesmo para o aluno e para a professora? De que maneira esta professora pode continuar esta aula a partir do enunciado com o qual se depara? Que efeitos este enunciado causa na professora? Se a proposta de aula da professora, para este dia, era de valorização da linguagem oral, que sentidos esta aula estava produzindo no aluno que questiona a utilização do caderno? Se esta professora se apresentar transmissora, na seqüência desta cena, ela terá ‘certeza’ de que todos estão lhe entendendo de forma coerente, linear e homogênea, já que teria feito uma interpretação prévia do que seria esta aula ao prepará-la, inclusive antecipando as respostas dos alunos. Ela poderia, quem sabe, pensar ter sido falta de respeito o modo como o aluno “lhe tratou” ao enunciar (em tom de reclamação) a sua relação “aula” e/ou/com “conversa fiada”. Seria, então, a professora transmissora quem assumiria o papel de explicar as dimensões “da ‘sua’ proposição”, prevalecendo o sentido único do que poderia ser uma aula:

*Para mim, isto é uma aula, então...*

A função comunicativa da linguagem, neste caso, apresentaria um rumo “inesperado”: ‘uma’ mensagem do emissor chegou ao receptor, porém, não foi ‘a’ mensagem. Inesperado mesmo? Se considerarmos que, na comunicação, o outro assume papel fundamental, uma vez que não conseguiríamos partilhar informações senão pela interação, a expressão subjetiva deste outro (que gera a interpretação daquele que a lê ou ouve) pode ser convergente ou divergente em relação a nossa, já que pela conceituação também trabalham os sentidos. Trata-se da produção de sentidos, pois, como já foi dito, não se tem uma linha que liga um emissor a um receptor, e, sendo assim, tem-se produção de sentidos de ambos os lados, os sentidos da situação emergindo deste encontro num contexto que ocasiona o inusitado, constituinte também da formação do conceito. É algo que está entre quem expressa e quem interpreta, e que não pode ser atingido, senão através de outra expressão *ad infinitum*. É através da expressão de um aluno que um professor muitas vezes define “significações conformes”. É através da expressão de um professor que um aluno muitas vezes também faz outras definições de “significações conformes”. Expressão, aqui, não diz apenas da fala, mas também “do gesto, do rosto, do olhar.” (AXT, 2006a)

Como não conseguimos entender a mensagem exata que o emissor tenta nos passar, há alguma frustração de não conseguir fazer-se compreender perfeitamente, já que há apenas encontros e desencontros nas enunciações. E esta tentativa de “fazer-se compreender perfeitamente”, no professor transmissor, justifica-se pela obrigação social que ele assume com o aprender dos alunos em uma sala de aula. Pois há que se ter cuidado com o que é enunciado, já que o professor é também, por suposto, um produtor de conhecimentos e um produtor de conceitos em sala de aula, mas principalmente ‘interprete’ de sentidos nas linguagens, como todos que compõe um agenciamento de enunciação.

A partir daí, se poderia pensar que estas falhas na comunicação é que gerariam as discussões teóricas e as dificuldades de aprendizagem. Mas isto não se dá apenas por falhas de comunicação. Discussões teóricas podem ocorrer entre pessoas que estão se entendendo de forma satisfatória, através da linguagem, porém, têm pontos de vista e opiniões diferentes. Como o conceito de aula, do excerto acima, por exemplo, que não se restringe a essa resposta. Temos de ter cuidado para não trabalhar o conceito como ele é entendido no senso comum: como uma opinião sobre alguma coisa, em que há julgamento e apego a um único ponto de vista (consenso). Um conceito “é o que é significado, numa acepção restrita, e em uma acepção larga, é cada coisa que pode ser definida pela distinção que tal ou qual aspecto do sentido mantém com ela.” (DELEUZE, 2009, p.40). Ou seja, um conceito se estabelece no pensamento quando novas relações são significadas pelo sujeito através de análises subjetivas,

sofrendo influência dos enunciados como palavras de ordem e perdendo-se entre os ruídos que interferem na transmissão de informação que acaba por produzir sentidos que escapam da palavra. Este seria um exemplo dos processos que atravessam uma construção do conceito.

Muitas vezes, quando se consegue traçar linhas de fuga destes Universais sociais, nos deparamos com paradoxos que, para Deleuze (2009) “é a subversão simultânea do bom senso e do senso comum: ele aparece de um lado com os dois sentidos ao mesmo tempo do devir-louco, imprevisível; de outro lado, com o não-senso da identidade perdida, irreconhecível.” (DELEUZE, 2009, p.81). O autor diz que é “aí que se opera a doação de sentido, nesta região que precede o bom senso e o senso comum. Aí, a linguagem atinge sua mais alta potência [...]” (op. cit., p.81), uma vez que há abismos nos entendimentos entre os sujeitos e isto nem sempre denota falha de comunicação. Quanto às dificuldades de aprendizagem, a compreensão divergente de determinado conceito não às pressupõem. Um professor pode atentar à didática, à metodologia que irá empregar, ao planejamento diferenciado, considerando o contexto, na intenção de assistir o maior número de alunos possível, dentre outras questões, mas ao considerar as proposições, terá de levar em conta que junto ao senso comum, que define na linguagem o que seria uma aula, o aluno define também para si o que é ‘uma boa aula’ e o que ‘não é uma aula satisfatória’.

Na “Cena II”, o aluno tem uma definição prévia do que é uma aula, relacionada ao senso comum, às significações dominantes, e a professora, por sua vez, apresenta outro modo de aula, que é questionado: a professora planejou ‘aquilo’ que o aluno considerou uma ‘não aula’ como aula. Deleuze e Guattari (1996) tratam da existência de zonas de frequência ou de probabilidade (ou lugares de ressonância) em que, na comunicação, pressupomos, antecipamos, generalizamos conforme a uma realidade dominante e, a partir disso, sabemos que tanto professora quanto aluno têm conhecimento de um conceito de aula e quando o enunciado se apresenta, esta professora pode problematizar o que seria uma aula, (des)construindo e (re)inventando um outro conceito, considerando o momento exato em que o mesmo emerge na enunciação.

Porém, aí outro ponto poderia ser problematizado nesta cena: qual a relação do aluno com o conteúdo que estava sendo ministrado? Pois, se a professora não se fizer transmissora nesse momento, ignorando o enunciado pelo aluno e dando seqüência ao “conteúdo obrigatório” a ser trabalhado, ela acabará por interromper a aula para abordar outro assunto que, no entendimento dela poderia não ter relação alguma com o referido conteúdo. Mas, pensemos: esta aula já não foi mesmo interrompida por um fluxo de pensamento que rompe com algo que talvez já não estivesse mesmo sendo considerado como importante para os

alunos? Para qualquer aluno, mas neste caso, numa educação de jovens e adultos, se um conteúdo não é prático, se ele não vê aplicabilidade no dia-a-dia, este conteúdo não serve, logo: “uma aula que não me parece uma aula”, “uma aula na qual acredito não estar aprendendo nada”, não é uma aula.

[...] se a representação de aprendizagem está relacionada ao professor escrever no quadro e o aluno copiar no caderno, então, intervenções pedagógicas que propuserem atividades de aprendizagem sem fazer referência ao binômio escrita no quadro-cópia no caderno pode ser reconhecida como não produtora de aprendizagem por determinado conjunto de sujeitos. Portanto, a representação consiste em uma prática de significação que produz conhecimento. (SILVA *apud* TRAVERSINI, 2006, s. p.).

Porém, o enunciado desestabiliza a professora transmissora e ela acaba julgando o aluno que chama ‘sua aula’ de ‘conversa fiada’, porque, além dos enunciados, também consideramos a expressão. Mesmo que o aluno não tivesse dito nada, haveria o rosto e a expressão de insatisfação. Deleuze e Guattari (1996, p. 31) tratam de dois eixos: um de significância e outro de subjetivação. Dizendo que a significância não existe sem um muro branco e a subjetivação não existe sem um buraco negro, definindo que a comunicação com o outro vai além da linguagem enquanto fala. Há algo que coexiste e que não é conceito. “A forma do significante na linguagem, suas próprias unidades continuariam indeterminadas se o eventual ouvinte não guiasse suas escolhas pelo rosto daquele que fala.” (op. cit., p. 32).

Um professor tem uma ordem de razões para “rotular” um aluno, já que carregado de crenças, hipóteses, previsões e escolhas: seja porque este aluno é repetente, seja porque ele é filho único, ou porque conversa demais, ou porque não costuma dizer nada nas aulas, ou qualquer outro motivo: “H (69 anos) não está entendendo o que estou dizendo! Olha a cara dele... Deve estar alcoolizado novamente!” O aluno, também carregado de suas crenças, hipóteses e escolhas, tenta escapar do pré-conceito e dos julgamentos do professor, mas o professor não consegue ver-se nos olhos dos seus alunos, ele tenta atravessá-los, e vê “que por detrás das órbitas desses olhos se estende um mundo inexplorado, mundo de coisas futuras, e desse mundo, toda a lógica está ausente.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.36). Mesmo que este aluno não tivesse dito que a aula estava sendo considerada por ele uma “conversa fiada”, através da expressão dos rostos, a relação professor-aluno se daria em um porvir. Esta relação deveria ser assignificante e assubjetiva: “Olha, ele está insatisfeito com a aula! É porque não está me entendendo!”, mas o pré-conceito define de antemão algo que ainda não o é, mas poderá ser na visão do professor, da mesma forma que poderá não ser na visão do aluno: “Eu estou entendendo, mas não gosto desta aula, porque suponho que não aprendo deste modo,

através da conversa e sem escrita no caderno.” Um pré-conceito de aula não existe sem uma imagem de pensamento de aula, calcada no senso comum. Um pré-conceito de aluno não existe sem uma imagem de pensamento de aluno, calcada no senso comum. Professora transmissora e aluno apegam-se às suas opiniões acerca do que ‘é’ e o que ‘não é’. Nesta perspectiva, a proposição que considera os conceitos já dados, acaba não explorando novos vieses de criação de conceitos e aprendizagem.

O que também poderia ter ocorrido na “Cena III”, observe os enunciados:

<p><b>Professora:</b> E o que o nariz faz, W?  <b>W:</b> Tatu? [...] (16/03/2010)</p>
---

A partir deste excerto percebe-se que os interlocutores não falam da mesma coisa. Aliás, como já dissemos, os interlocutores nunca falam da mesma coisa. E talvez a questão aí possa estar relacionada à pergunta: “E o que o nariz faz, W?”. Ora, qual seria a função do nariz para W (8 anos), dentro de suas compreensões e relações com vivências e memórias? Respirar? “Fazer ‘tatu’?” Cabe a professora fazer críticas ao enunciado pelo aluno, julgando-o por não ter prestando atenção, ou por não ter comparecido à aula anterior, ou por ser repetente? Uma professora que está transmissora poderia enunciar à turma que este aluno está errado e que ele não sabe qual dos cinco sentidos seria o relativo à imagem do nariz que ela desenhou no quadro. Assim, estaria apenas pensando em uma única resposta a ser dada: olfato. Porém, a “comunicação vem sempre cedo demais ou tarde demais, e a conversação está sempre em excesso, com relação a criar” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.41), ou seja, os interlocutores nunca estão no mesmo plano, então não é válida a crítica sem criação. Uma professora que está transmissora, no afã de tentar, a qualquer custo, transmitir o conhecimento verdadeiro acerca dos cinco sentidos, poderia repreender este aluno, pensando apenas em completar as dimensões “da ‘sua’ proposição” com ‘o único’ conhecimento válido naquela sala de aula:

*Eu digo que é olfato, porque...*

Evidencio, aqui, o caráter social da enunciação na participação do processo de criação de conceitos, em que professores e alunos participam de agenciamentos coletivos, que mostram as vozes em uma voz e as “palavras de ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.18): não é a professora quem diz que o sentido que envolve nariz e respiração é o olfato.

Provavelmente tenha se baseado em livros didáticos, que por sua vez basearam-se em pesquisas científicas, etc. Porém, nesta sala de aula ela se responsabiliza em transmitir esta explicação, por isso palavra de ordem.

Em virtude do poder que detém em sala de aula, uma professora pode transformar pensamentos, sentimentos, atitudes, quando enuncia, por exemplo: “Ele não sabe!” ou “Claro que não é ‘tatu’, W!”. Há no mínimo dois marcadores aí: (1) algo que o aluno não deveria ter feito, visto como “errado” para uma maioria (que a maioria condena, fica entendido como “feito” e reforça o “erro”) e (2) o uso de expressões “ele não sabe” e “claro que não é” marcando uma transformação incorpórea, reconhecida por ser algo que toca o sujeito instantaneamente, imediatamente, produzindo efeito simultâneo com a expressão da enunciação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.16). “A palavra de ordem é, precisamente, a variável que faz da palavra como tal uma enunciação. A instantaneidade da palavra de ordem, sua imediatidade, lhe confere uma potência de variação em relação aos corpos aos quais se atribui a transformação.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.21).

Mas, esta professora e seus enunciados não existem independentemente deste agenciamento professora-alunos/ alunos-professora, assim como esse agenciamento não funcionaria sem os alunos e seus enunciados. Ou seja, de um lado a máquina-escola que contém suas filosofias, seus projetos, seus processos, seus sujeitos. Por outro lado, a enunciação operando através de duas transformações incorpóreas, seus atos, suas sentenças de morte e seus vereditos, seus processos, seu “direito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.29).

Nas práticas de sala de aula, observamos que enunciados escolares são palavras de ordem para os alunos. “A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.12). Os alunos sabiam bem a quem deveriam obedecer, a quem deveriam se reportar e as conseqüências de seus atos. Na relação entre falas e ações que professoras e alunos se mostraram. Percebemos que, através das falas, as professoras marcavam poder. Uma linguagem que dá ordens: “Senta!”, “Copia!”, “Silêncio!”, “Não pode!”, “Depois!”, “Não sabe!”, “Agora não!”, “Já chega!”, “Eu avisei!”, “Silêncio!”, “Não corre!”, “Pode!”, etc. Ao dizer: “Este aí já está reprovado!” uma professora sentencia um futuro, definindo através das palavras (seus conceitos de capacidade e incapacidade; competência ou incompetência do aluno para a aprovação), condenando-o à morte no seu processo de criação. Ou seja, se levamos em consideração que os conceitos de capacidade/incapacidade ou competência/incompetência são relativos considerando quem profere e seu juízo, o aluno pode ou não ser “condenado”. Fazemos as coisas existirem ao dizê-las, então a necessidade da preocupação com os conceitos em sala de aula. Pois, se as

palavras de ordem não são apenas esses comandos acima expostos, mas também todas as “obrigações sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.16) que temos, e que os enunciados realizam atos e os atos se realizam nos enunciados, é imprescindível que um professor observe esses enunciados e os fluxos de sentido que ocorrem em um dado campo social.

Repare novamente o enunciado pela professora: “E o que o nariz faz, W?”. Não seria um caso de se repensar o problema proposto? O aluno parece-nos compreender e interpretar o enunciado, porém a resposta teria sido satisfatória para a professora? Nesse sentido, encarar o enunciado pelo aluno com olhar de julgamento de valor poderia definir sua resposta em comparação à resposta almejada pela professora como única possível. Um modo, a nosso ver, de classificar ou mesmo excluir conhecimentos “válidos” e “não válidos” sob algum critério, por vezes, baseado unicamente na própria proposição desta professora.

Por isso, além da atenção aos enunciados, há que se pensar em uma mudança na maneira como os erros dos alunos são encarados, pois existe uma multiplicidade de sentidos e perspectivas que envolvem um enunciado e não é porque um aluno “não pensou o que ‘deveria’ ter pensado”, que ele não pensou em nada. Algo foi produzido ali. Existe um conceito de nariz que parece não ter ainda se relacionado com o conceito de olfato dentre as relações conceituais construídas no pensamento deste aluno até aquele momento. Se há uma maneira, qual seria para auxiliar que esta relação nariz-olfato venha a acontecer? O que fazer no momento exato em que emerge o conceito “tatu” nesta sala de aula? Quando nos referimos à atenção aos enunciados de uma sala de aula, também consideramos o cuidado em não cometermos avaliações como julgamento, já que cada aluno é diferente do outro e há necessidade de um pensamento de alteridade, de valorização do outro no uso das palavras - das linguagens como expressão do outro.



## 6 QUANDO O PROFESSOR ‘ESTÁ’ INTERCESSOR

*Um garoto recém-alfabetizado costumava passar, em companhia da irmã, já ginásiana, em frente a um edifício onde se lia “Escola de Arte”. Intrigado, perguntou à irmã: “Escola de arte... que é isso?” E a irmã: “Escola de arte... onde se ensina arte” E ele: “Puxa!... Deve ser uma bagunça!” Para ele, “arte” significava “molecagem”, “peraltice”, de acordo com o repertório que lhe forneciam os ralhos da mãe (“Esse menino vive fazendo arte!”). (PIGNATARI, 2002, p.37)*

Para discutir práticas de sala de aula, problematizamos modos de enunciação que refletem modos de ser professor e modos de ser aluno, considerando alguns aspectos que tornam estes sujeitos suscetíveis ao senso comum. Acreditamos não haver possibilidade de tratar de práticas pedagógicas sem tratar de verdade e conhecimento, sujeito e subjetividade, força e poder, moral e valores. Isso porque, consideramos a relação estreita do professor ‘com’ um conceito, do professor ‘e’ um conceito, do professor ‘igual a’ um conceito. É grande a influência de um primeiro entendimento de determinado conceito sobre a experiência em perspectiva:

O conceito é, antes de tudo, conteúdo mental – isto é, aquilo que a pessoa sabe sobre determinado aspecto de sua experiência. Entretanto, ele influi não só sobre o que a pessoa sabe, mas sobre o que ela faz, acredita e deseja. (FERREIRA, 1968, p.22)

Subjetividade, poder, valores, conhecimento: “o conceito é base para o modo de ver, de julgar e de agir.” (FERREIRA, 1968, p.25). Por isso a importância de compreender a construção de conceitos e a produção de sentidos, não para o condicionamento dos alunos, mas como um índice (dos mais significativos, no nosso ponto de vista) para se avaliar os processos de aprendizagem dos mesmos.

Deleuze e Guattari (1992) dizem que “o professor (público)<sup>25</sup> não cessa de remeter a conceitos ensinados” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.83). Um professor que está transmissor acaba revestindo-se de representante do autor-cientista, cuja teoria comunica, informa (como representante de segunda ordem), no qual se baseia para ministrar a aula, enquanto os alunos expõem seus conceitos preparando-os para críticas ou modificações que este professor lhes irá impor. Um professor que está intercessor seria aquele que considera a

---

<sup>25</sup> O personagem conceitual geralmente é um pensador privado que se opõe ao professor público. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.83)

quarta dimensão da proposição e leva em conta o sentido nos enunciados, abre possibilidades de criação de conceitos, intervindo, inclusive, “na própria criação de conceitos”, (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.85) permitindo-se entrar na cultura. Ou seja, estando o professor intercessor, ele passa a ter a função de abrir as proposições para a construção conceitual como possibilidade de criação e organização dos seus próprios pensamentos e dos pensamentos dos alunos, entendendo a sala de aula como um lugar de potencialização das aprendizagens. Para tanto, faz-se necessário interagir na cultura, sem que isto seja considerado um obstáculo: “Legal esta proposta de jogo de boliche de vocês, hein? Eu tenho uma diferente, querem conhecer?” (Cena I) ou “Muito bem, W, o nariz faz ‘tatu’, sim! Mas, além de produzir ‘tatu’, o que mais ele faz? Vamos procurar saber por que o nariz faz ‘tatu’? Então já buscamos o que mais ele faz...” (Cena III) Na sala de aula, tanto professores quanto alunos, estamos em constante processo de criação e de tentativas. Se a verdade absoluta não existe, também não existe o erro absoluto. Tiremos esse peso das costas que é errar! Nossa realidade é repleta de ambigüidades, pluralidade e diversidade. Estamos em constante transformação.

Problematizando, então, possíveis divergências de plano conceitual dadas por efeitos de sentidos na sedimentação dos entendimentos dos enunciados, propomos, agora, uma visualização, através de mapas de sentido<sup>26</sup> de nossas inferências, a partir das cenas relatadas, do que pode ter havido na relação entre os termos - suas possíveis relações conceituais vizinhas aos conceitos problematizados nos excertos que viemos analisando até o momento neste trabalho, com intenção de mostrar uma desestabilização das formas e abertura dos conceitos encontrados nos enunciados esta pesquisa.

Há que se reforçar que são mapas de sentido inferenciais, uma vez que, como já apresentamos ao longo deste trabalho, os sentidos não são capturáveis, mensuráveis, observáveis senão através da linguagem e dos acontecimentos, entre enunciados e coisas. Sendo assim, inferimos em imagem de pensamento para discutir - e apenas discutir, acerca do que as análises desenvolveram até o momento.

Os mapas de sentido denominados “inferenciais” dividem-se em 1, 4 e 5 para análises dos enunciados das professoras (em que os conceitos aparecem na cor azul) e 2, 3 e 6 para análises dos enunciados dos alunos (em que os conceitos aparecem na cor rosa). Os conceitos que geraram as problemáticas iniciais de cada cena (“jogo de boliche”, “aula” e “nariz”) estão destacados na cor laranja dos mapas, assim como os conceitos referentes às nossas inferências possuem um contorno pontilhado e tons mais claros. O mapa de sentido denominado

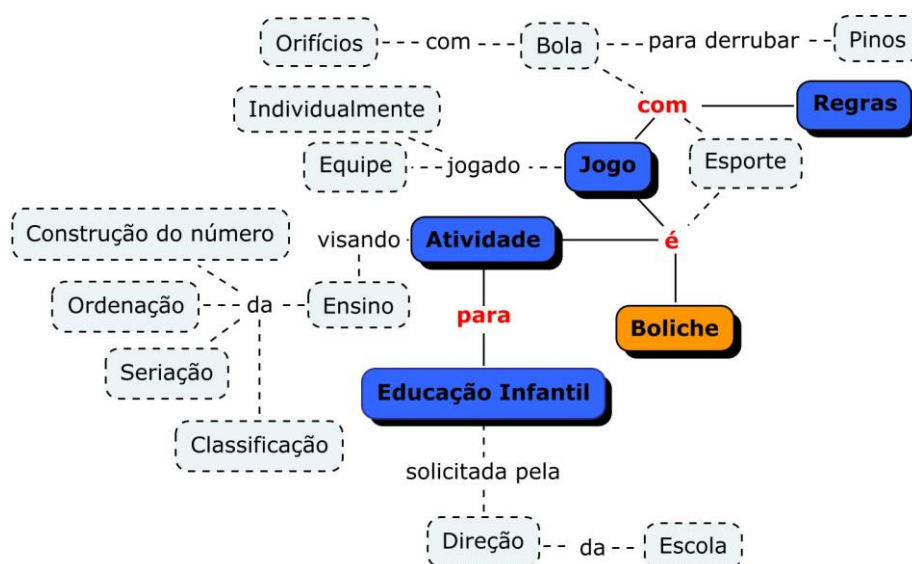
---

<sup>26</sup> Conforme proposto na seção 3 deste trabalho.

“Subversivo 1” apresenta o que chamamos de *trabalho do sentido na diferença*, no qual se pode observar uma relação entre as inferências nossas ao pensado pela professora e pelo aluno da Cena III.

Retomando, então, os enunciados da Cena I, a professora parece surpreender-se com a organização das crianças para ‘um’ jogo de boliche que não é ‘o’ jogo de boliche que ela esperava ‘explicar’ a partir do que planejou previamente para esta aula. Ela repete, algumas vezes, que necessita ensinar-lhes as regras do jogo de boliche.

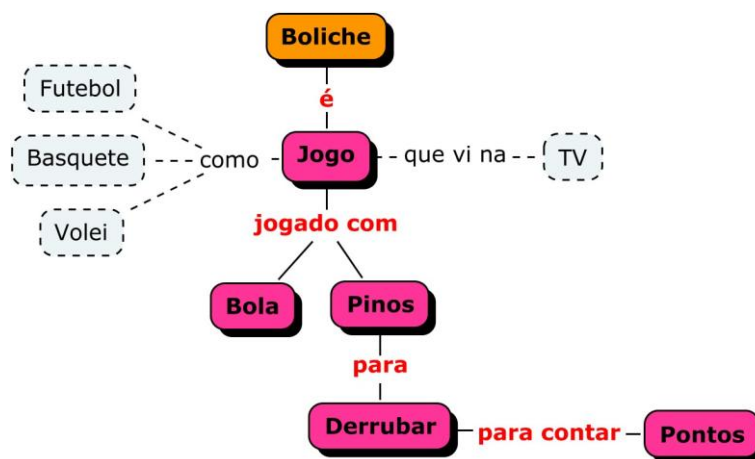
Ao observar o mapa abaixo, que considerou os enunciados da referida cena, é possível depreender o que poderiam ser as relações conceituais de uma professora naquele justo momento, que, além da preocupação com a transmissão das regras, ainda se atribui um papel de obrigação de repetição e generalização de conteúdos aceitos socialmente, o que poderia justificar uma ‘prática transmissora’ em sala de aula:



**Inferencial 1: sentidos professora (adaptado de IHMC CmapTools)**

Embora possivelmente também pudesse apresentar preocupações com o entendimento das regras de um jogo de boliche pelos alunos em sala de aula, o professor intercessor permitir-se-ia participar do fluxo de sentidos que um agenciamento de enunciação ocasiona, propondo atividades de acordo com as situações que vão se apresentando, levando em consideração a quarta dimensão da proposição na comunicação em sala de aula. Para um professor que está intercessor, não há uma única resposta que o aluno possa apresentar, já que leva em conta os fluxos de sentido e, considerando-se que os alunos observados tinham alguma idéia do que seria um jogo de boliche, haveria necessidade de interrupção da partida

já proposta por eles, unicamente porque, enquanto professor, não se pensou o pensado no pensamento deles?



**Inferencial 2: sentidos aluno (adaptado de IHMC CmapTools)**

Decorre daí que alunos e professor têm a possibilidade de construir uma aula conjuntamente, estabelecendo relações com o vivido, suas experiências e memórias, uma vez que o agenciamento lhes permitiria que jogassem boliche com suas próprias regras, não se limitando ao pensamento de um único verdadeiro acerca do conceito de “jogo de boliche”. Há que se “considerar que a verdade é somente o que o pensamento cria.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.73).

Planejar e mudar os rumos ao longo da aula seria uma forma de deixar fluir o meio onde se opera com os conceitos? Para que haja a possibilidade de criação de conceitos, Deleuze e Guattari (1992) indicam que haja também a instauração de um plano de imanência, que

[...] não é um conceito pensado nem pensável, mas uma imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento... Não é um método, pois todo método concerne eventualmente aos conceitos e supõe uma tal imagem. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.53).

Segundo os autores, este plano nos mostra duas potências: potência de ser e potência de pensar. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.66). “É, ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não pensado no pensamento.” (op. cit., p.78). Neste plano, em movimento constante, pensar e ser seriam uma mesma coisa e o “erro” é visto como um dos elementos que o compõe, já que seria “tomar o falso pelo verdadeiro” em uma perspectiva em que não se dispõe de nenhum conceito de verdade. Ou seja, em uma sala de aula, o “im” é previsto como “traço diagramático e os conceitos como traços

intensivos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.65). Enquanto professores, nos escapa algo que se passa no interior dos alunos e que é exterior a nós mesmos:

Ocorre uma grande mudança, não somente nos conceitos, mas na imagem do pensamento, quando a ignorância e a superstição vão substituir o erro e o preconceito para exprimir, de direito, o negativo do pensamento: [...], e o que muda, é ao mesmo tempo os movimentos infinitos nos quais o pensamento se perde e se conquista. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.71)

Isto não quer dizer que não tenhamos mais que propor ou corrigir os alunos, mas sim, entender que assim como há conceitos que se ligam a outros e que isto é subjetivo no pensamento de cada um, também existem os conceitos que impedem a aparição de novos conceitos, assim como conceitos que substituem outros e as formas de enunciação e proposição em sala de aula têm algum peso nisto. “Cada conceito talha o acontecimento, o retalha à sua maneira” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.47), uma vez visto como uma multiplicidade. Mas, não basta a abertura do conceito, há necessidade de “fluidez” no meio em que se opera com os conceitos. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.51). Poderia o professor auxiliar nesta fluidez?

Usar uma linguagem acessível, tentando conectar a sua linguagem com a linguagem dos alunos, pode potencializar criação de conceitos, mas, mais do que isto, há que se pensar que, nesta perspectiva, não há conceito completo e único das coisas:

Numa palavra, dizemos de qualquer conceito, que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços e componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera em novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou retalhado. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.30)

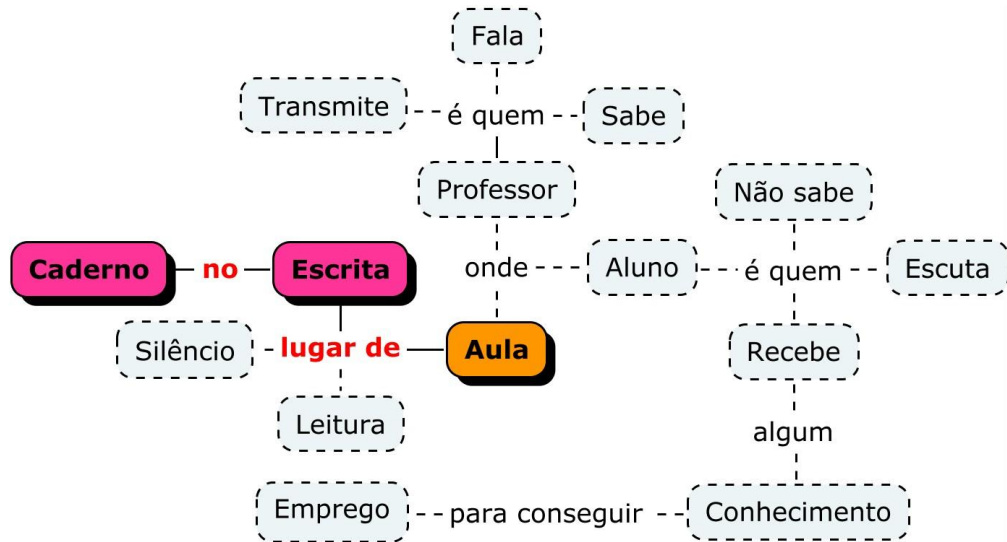
Inferimos, então, que a criação conceitual se dá nessa aliança entre conceitos coexistentes, não porque se substitua os conceitos já elaborados, mas sim, que os somamos aos conceitos precedentes. Não há criação de conceitos “do nada”. “Um conceito é uma heterogênese, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. É ordinal, é uma *intensão*<sup>27</sup> presente em todos os traços que o compõem.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.32).

Ao observar os mapas abaixo, referentes aos enunciados da Cena II, é possível depreender o que poderiam ser as relações conceituais de um aluno que parece ter como

---

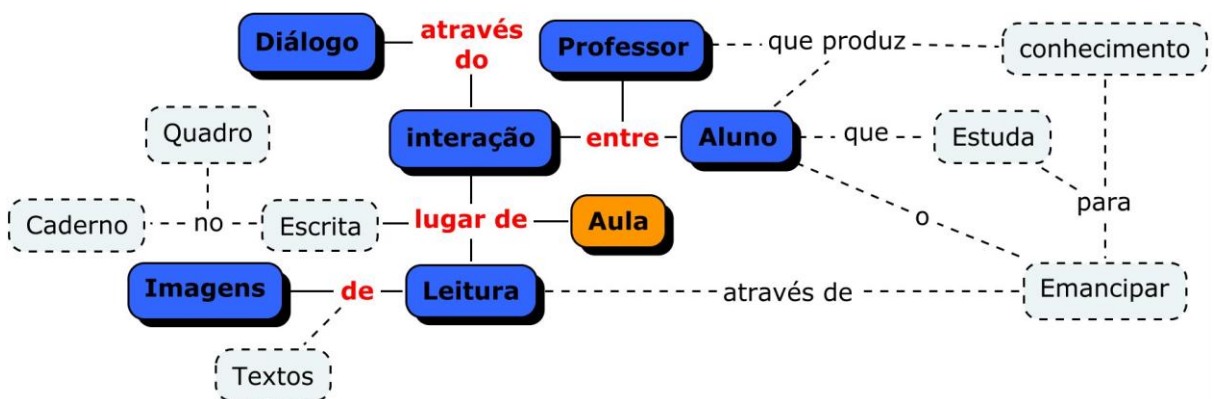
<sup>27</sup> Grifo e grafia do autor.

entendimento que a língua escrita teria mais valor que a língua falada. Longe de demonstrar o real pensamento do aluno, este mapa nos dá pistas inferenciais de que talvez, para ele, no momento, não haveria estudo e aprendizagem se não houvesse escrita no caderno:



Inferencial 3: sentidos aluno (adaptado de IHMC CmapTools)

A professora, por sua vez, conforme os enunciados, parece-nos entender que a língua falada também é conhecimento que pode ser aprendido, o que mostra concepções de escola diferenciadas entre professora-aluno:



Inferencial 4: sentidos professora (adaptado de IHMC CmapTools)

Considerando-se os sentidos que se operam neste agenciamento, o professor que está intercessor, tentaria não individualar o aluno como único responsável por seus atos, entendimentos e ações, julgando-o em uma “correlação binária do tipo ‘sim-não’” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.44): certo-errado, sabe-não sabe, aprova-não aprova de acordo com ‘seus’ conceitos de certo e errado, saber e não saber, aprovação e reprovação.

Mesmo que não houvesse o enunciado do aluno: “Escuta, hein, já são 9h30 e nós só nessa conversa fiada... só “bla bla bla”... ainda nem usei meu caderno!”, a expressão aceitaria ou recusaria, sem necessidade de verbalização. Os olhares que alunos e professores trocam podem demonstrar a rejeição do que não é conforme dentro de suas relações de pensamentos subjetivas. Professora que quase não usa o caderno em suas atividades de sala de aula: não conforme. Aluno que conversa em aula: não conforme. Professora que só usa o caderno em suas atividades de sala de aula: não conforme. Aluno que não diz nada em aula: não conforme. Ou seja:

[...] a relação binária se estabelece entre o “não” de primeira categoria e um “sim” de categoria seguinte que tanto pode marcar uma tolerância sob certas condições quanto indicar um inimigo que é necessário abater a qualquer preço. De qualquer modo, você foi reconhecido, a máquina abstrata inscreveu você no conjunto de seu quadriculado. Compreende-se que, em seu novo papel de detector de desvios, a máquina de rostidade não se contenta com casos individuais, mas procede de modo tão geral quanto em seu primeiro papel de ordenação de normalidades. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.45)

Percebe-se que há uma “cisão no interior das cadeias significantes simultâneas e das escolhas subjetivas sucessivas” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.45) no plano dos nossos pensamentos. Porque não podemos pensar que todas as pessoas pensam o mesmo que nós. Não somos iguais (felizmente?), cada um constrói pensamentos a seu modo.

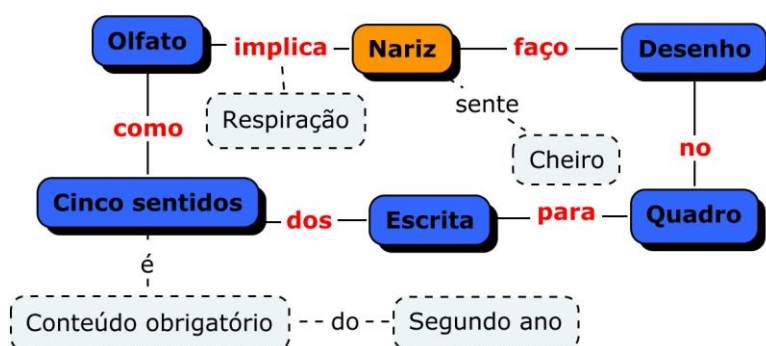
Há que se pensar em alteridade quando se trata de construção e criação conceitual, para entendermos as respostas dadas pelos alunos, permitindo-lhes outras relações de pensamento, deixando intrometer-se o fora. Ao discernirmos elementos significantes e efetuarmos escolhas subjetivas, devemos levar em conta que “uma linguagem está sempre presa a rostos que anunciam os enunciados dela, que os lastream em relação aos significantes em curso e aos sujeitos concernidos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.47). Quando Deleuze e Guattari (1996) dizem que “a gramática comum nunca é separável de uma educação dos rostos” (op. cit., p.47), seria porque ao olhar o outro, fazemos uma interpretação de uma expressão significativa que será “porta-voz” daquilo que nos retorna em alguma linguagem. Mas é o social que produz esse rosto e não o sujeito. Deleuze e Guattari (1996, p.50) pontuam que o rosto é uma política, “nossa semiótica de Homens brancos modernos, a mesma do capitalismo”, porque misturamos significância e subjetivação, já que não há uma sem a outra: “é preciso, sempre, que alguma coisa lembre de outra coisa, em uma rede de interpretações sob o signo do significante.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.55).

Um professor pode apegar-se a um ideal de sala de aula, um conceito de sala de aula (subjeto) perfeito e absoluto. Um ideal de aluno, um conceito de bom aluno (subjeto) perfeito e absoluto, quando, ao contrário, há que se aceitar “que existam no outro grandes espaços desconhecidos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.59) e que precisamos inventar novas formas de trabalhar com este sistema, já que nascemos dentro dele e somos submissos e sujeitos a ele:

É somente através do muro do significante que se fará passar as linhas de a-significância que anulam toda a recordação, toda remissão, toda a significação possível e toda interpretação que possa ser dada. É somente no buraco negro da consciência e da paixão subjetivas que se descobrirão as partículas capturadas sufocadas, transformadas, que é preciso relançar para um amor vivo, não subjetivo, no qual cada um se conecte com os espaços desconhecidos do outro sem entrar neles nem conquistá-los, no qual as linhas se compõem como linhas partidas. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.59)

Deleuze e Guattari (1996, p.56) sugerem a busca de “linhas de fuga” para escapar do buraco-negro e atravessar o muro-branco do significante para desfazer o rosto, mesmo sabendo o quanto é difícil se desprender da subjetividade, da consciência e da memória. Um professor que está intercessor, que considera as quatro dimensões da proposição na linguagem, opera junto aos fluxos de sentido, com o que há de vir e a diversidade de sujeitos que compõe o espaço de uma sala de aula.

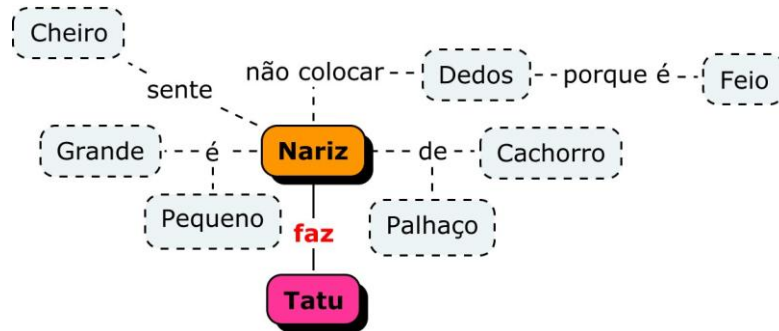
Na Cena III, aluno e professora comunicam-se, o que poderia fazer-nos pensar que a linguagem é eficaz. Porém, aluno e professora não estão no mesmo plano de entendimento, conforme podemos observar nos mapas abaixo, em que, de acordo com nossas inferências e com base no que foi enunciado, professora tem “olfato” como resposta para a sua questão:



**Inferencial 5: sentidos professora (adaptado de IHMC CmapTools)**

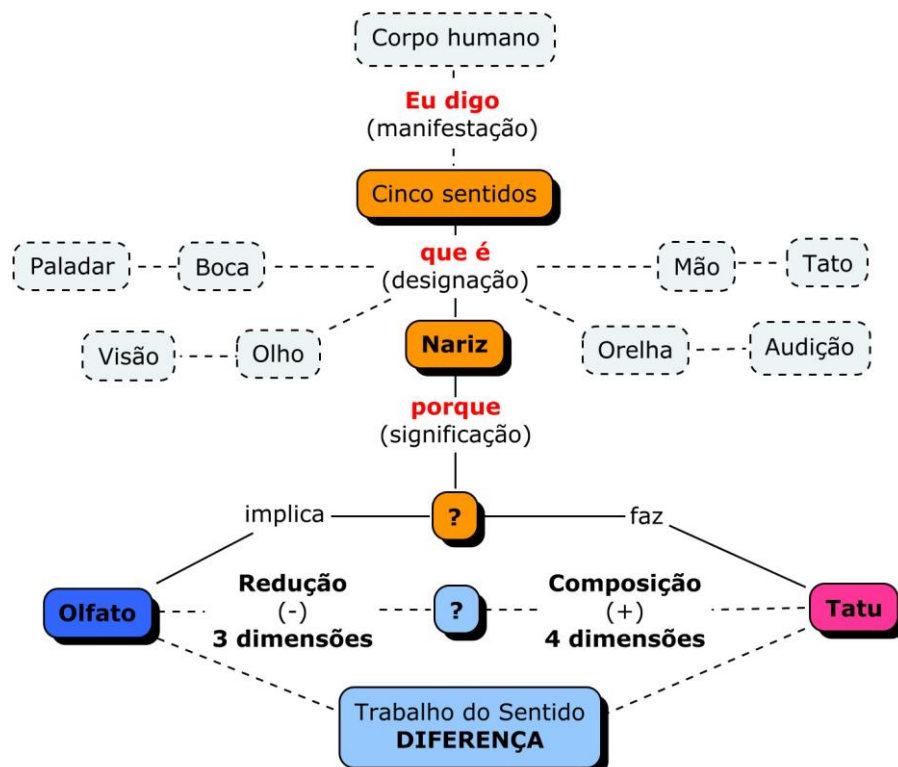


Já o aluno, também de acordo com nossas inferências e com base no que foi enunciado, estaria fazendo outras relações de conceitos inusitadas e talvez até inimagináveis para a professora em questão:



**Inferencial 6: sentidos aluno** (adaptado de *IHMC CmapTools*)

Estando intercessor, o professor pode problematizar o que se pensou anteriormente (autor/cientista), verificando junto aos alunos um porquê daquele alguém ter pensado, na tentativa de se estudar as soluções procurando também o problema. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.105). Atentar-se para os enunciados dos alunos pode oportunizar uma aprendizagem, modificando as propostas no momento em que elas são lançadas, no momento em que os sentidos emergem.



**Subversivo 1: do trabalho do sentido** (adaptado de *IHMC CmapTools*)

Dentre outras questões, os mapas dão pistas inferenciais de que o sentido é paradoxal e que os conceitos instituídos provisoriamente no pensamento geram variabilidades de entendimento. Aqui, crenças, conceitos, memórias e experiências anteriores dos sujeitos envolvidos inferem sobre ‘qual seria uma função do nariz’ precedendo a própria definição de nariz, pois, através da linguagem, os sujeitos parecem ter um consenso acerca do conceito de “nariz”. Porém, no contexto da sala de aula, no acontecimento vivo, a professora se depara com a produção de outros significados e de outras relações de pensamento diferentes das suas.

No mapa “Subversivo 1” apresentamos o trabalho do sentido na construção de conceitos, em que, a partir do enunciado proferido “O que o nariz faz, W?”, instaura-se a problemática: para a professora “implica olfato”, para o aluno “faz tatu”. A partir das dimensões da proposição, analisamos que, se o professor estiver transmissor, ele reduz a sua prática às três dimensões da enunciação, corrigindo o aluno e fechando o conceito a um único verdadeiro. No caso do professor estar intercessor, ele considera as quatro dimensões da proposição, ou seja, ele inclui a dimensão do sentido em sua prática, compõe com os enunciados dos alunos e então, trabalha na diferença abrindo os conceitos para reinvenções do seu próprio pensamento e do pensamento dos alunos. Desta maneira afirmamos a coexistência dos dois modos de estar professor em uma mesma prática pedagógica, já que considerar-se apenas a dimensão do sentido, seria cair-se em um relativismo absoluto, do qual não tratamos aqui neste trabalho.

“Tudo se passa na fronteira entre as coisas e as proposições.” (DELEUZE, 2009, p.9). No mapa apresentado pode-se depreender que o paradoxo destrói o “bom senso como sentido único e o senso comum como designação de uma identidade fixa.” (DELEUZE, 2009, p.3). Que relações conceituais professora e alunos produziriam ao ser considerada a dimensão do sentido na proposição? Nossa intenção em apresentar estes mapas de sentido deu-se justamente por ser impossível tentar imobilizar o sentido, pois ele morre cada vez que o expressamos, uma vez que a linguagem é viva e se modifica, permanentemente, por suas regras lógicas, por uma lógica do discurso, pelos paradoxos. (ELIAS; AXT, 2004, p.34).

## 7 ENTRE ENUNCIADOS E COISAS: QUAL O ‘TEU’ CONCEITO?

*Ora, não se pode sabê-lo antes de ter construído.*

(DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.108)

Buscando investigar efeitos de sentido de enunciações em contextos de sala de aula nos quais atuei como professora-estagiária, propusemos dois modos de enunciação dos professores - com base nas quatro dimensões da proposição - que não se definem como primeiro e nem segundo, mas podem funcionar alternados e até ao mesmo tempo em um mesmo professor, conforme o agenciamento de enunciação e os fluxos de sentido dos contextos nos quais interagem. Um destes modos seria ‘quando o professor está transmissor’, aquele em que ele acaba por se considerar o detentor de todo o conhecimento da sala de aula, utilizando a linguagem como modo transparente de transmissão de saberes para alunos que receberiam de maneira igualitária este conhecimento. Este professor, ao enunciar, completaria as três dimensões “da ‘sua’ proposição”, já que entenderia haver uma única verdade, uma única resposta no que apresentaria aos alunos que, por sua vez, poderiam também entender haver ‘a’ verdade e ‘a’ resposta que este professor lhes enuncia.

O outro modo de enunciação dos professores seria ‘quando o professor está intercessor’, aquele em que ele problematiza conceitos, utiliza o senso comum para ir além dele, (des)construindo e (re)criando conceitos, considerando paradoxos presentes na linguagem e o sentido como quarta dimensão da proposição, abrindo estas proposições para a construção conceitual como possibilidade de criação e organização dos seus próprios pensamentos e dos pensamentos dos alunos, entendendo a sala de aula como um lugar de possibilidades. Dessa maneira, o aprender supõe alunos que têm uma história, uma trajetória de vida (independente de sua faixa etária), considerando-se os processos de constituição desses alunos, que baseiam seus pensamentos em suas memórias e experiências, naquilo que ouviram dizer, naquilo que presenciaram, leram ou que alguém leu para eles, conforme o meio em que estão inseridos e que os constitui.

Nesta perspectiva, não se trata de considerar que os sujeitos atinjam um pretense “conceito completo” (FERREIRA, 1968, p.22) e único<sup>28</sup> das coisas, delimitado por sua compreensão e extensão. Nem que existam etapas precisas no processo de conceituação, com

---

<sup>28</sup> Para Deleuze e Guattari, em “O que é Filosofia?” (1992), os conceitos se configuram em uma totalidade fragmentária, já que um conceito é sempre fragmentário, e não de maneira definitiva e inalterável.

ordem cronológica ou divisão de fases, porque nesta compreensão dos modos de pensar, a construção conceitual pode ocorrer a cada (re)invenção de pensamento, o que mostra um papel bastante relevante no trabalho dos professores e no processo educacional como um todo, já que é também a construção dos mesmos que leva os sujeitos à aprendizagem.

Há que se considerar a diferença em uma linguagem que não é neutra, pelo contrário, assim como as práticas dos professores, que têm objetivos e metodologia “intencionalmente escolhida para produzir determinado tipo de conduta do sujeito, seja em relação ao conhecimento a ser adquirido/ construído, seja em relação aos comportamentos esperados dele como aluno.” (GORE *apud* TRAVERSINI, 2006, s. p.). E pelos entremeios desta linguagem, senso comum, consenso e bom senso tendem a contribuir para um fechamento dos conceitos e práticas que não problematizam esses conceitos, que não desafiam o aluno tendem a formar “alunos reconhecedores” e não “alunos inventores”, o que implica em uma reprodução de uma sociedade de indivíduos serializados, registrados, modelados. (GUATTARI, 2000, p.31).

Influência disso nas competências do professor? Bem, a partir do momento em que repensamos nossa prática pedagógica em sala de aula - que é sim, na maior parte das vezes, a que está transmissora, pois necessitamos segurança e garantias quanto à profissão pela qual nos colocamos no mercado de trabalho - planejamento, didática, metodologia e processo de avaliação, modificam-se. Mas, veja bem: modificam-se. Não deixam de existir. Pois, abrir-se ao agenciamento, é entender que nos deixamos guiar pelos acontecimentos e, cá para nós, há muito de inusitado em uma sala de aula, não é mesmo? Por isso a necessidade de entendimento de que não devemos ignorar e abandonar o antigo em virtude do novo na educação, mas sim potencializar as bases do que já se conhece.

Permitindo-nos considerar os sentidos dados pelos alunos ao enunciarem, ao expressar-se em sala de aula da maneira que seja, mas continuamos planejando, pensando métodos e processo de avaliação. Até porque não queremos cair em um relativismo absoluto, levando em conta somente a criação e o trabalho do sentido, pois todas as formalizações seriam válidas, todos os pontos de vista seriam possíveis. (ELIAS; AXT, 2004, p.37). Assim como não é nossa idéia ocasionar fechamento dos conceitos na aprendizagem, também não há intenção de deixar a prática perder-se em si mesma e tornar-se improdutiva, pois “[...] quanto menos as pessoas levarem a sério o pensamento, tanto mais pensarão conforme o quer um Estado.” (DELEUZE; GUATTARI *apud* ELIAS, 2004, p.37). Porque, de acordo com Olson (1997, p.249), concordamos que entender a subjetividade de alguém não seria apenas considerar que este não sabe ou tem uma crença falsa de alguma coisa, mas sim compreender

suas atitudes para com as suas próprias crenças, quando ele acha que sabe ‘a’ verdade.

Desse modo, há que se repensar conceitos de certo e errado no processo avaliativo das atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Por este viés, do professor intercessor, não haverá pensamento “bobo” ou errado do aluno, levando-se em consideração suas crenças. Teríamos que problematizar para (re)criar. Porém, temos que pensar também, sem condenar o aluno pela resposta dada: de que modo o problema proposto foi elaborado? Ou, em outras palavras: Eu-professora (da dimensão da manifestação) não estou supondo que meus alunos irão saber determinadas respostas baseada apenas na minha experiência, e que não é (obviamente) a mesma experiência deles? “É deste ponto de vista que conceitos significados, tais como Deus ou mundo, são sempre primeiros relativamente ao Eu como pessoa manifestada e às coisas como objetos designados.” (DELEUZE, 2009, p.16). Para Deleuze (2009), a significação não é nunca homogênea, já que há sempre um ‘Eu’ que se manifesta na proposição (nas crenças e desejos daquele que exprime), então ela não pode ser condição de verdade na homogeneização dos conceitos. Porque minhas experiências me são evidentes e faço relações (muitas vezes) ‘óbvias’ com determinados conceitos, porém, o que ocorre no meu pensamento, o que resultou da minha construção conceitual não é evidente para os outros, que por sua vez produzem seus próprios sentidos, que são exteriores a nós.

Por isso, quando estas significações se abalam, como no caso dos sujeitos das cenas, que parecem ter estabelecido relações de sentido diversificadas entre o que foi enunciado e o que foi compreendido, a identidade pessoal se perde. Se o ‘Eu’ de que Deleuze (2009, p.19) trata não é mais garantia de compreensão entre os sujeitos, ou seja, considera-se o caráter subjetivo do pensamento (que é exterior a nós), as significações postas pelos sujeitos não podem ser entendidas como verdade. Por isso não tratamos aqui de significação, mas sim de sentido, variável de enunciado para enunciado e parte contribuinte para a construção conceitual. A significação cria mais paradoxos do que os resolve. Escolhemos arbitrariamente tratar de conceitos justamente pela inquietação e perigo que a arte de fabricá-los proporciona. (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

## REFERÊNCIAS

AXT, Margarete et al. Interação dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. **RENOTE**: revista novas tecnologias na educação. Porto Alegre, v.4, n.1, [10 p.], julho. 2006.

AXT, Margarete. Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Interação Dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, v.7, p. 256-268, set/dez. 2006a.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio. A. R. Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In Iole M. F. Trindade (org.) **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2008.

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Prática Pedagógica Pensada na Indissociabilidade Conhecimento-Subjetividade. **Educação e Realidade**: Porto Alegre/RS; FAGED-UFRGS, v.21, n.1, p.57-80, jan/jun. 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.1, São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.2, São Paulo: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.3, São Paulo: Editora 34, 1996.

ELIAS, Carime Rossi; AXT, Margarete. Quando Aprender é Perder Tempo... Composto Relações entre Linguagem, Aprendizagem e Sentido. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v.16, n.3, p. 17-39, set/dez. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, Maria Luiza de Almeida Cunha. **Formação e desenvolvimento de conceitos**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1968.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MUTTI, Regina M. V.; AXT, Margarete. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v.12, n.25, p.347-61, abr./jun. 2008.

OLSON, David R. **O Mundo no Papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni. A polissemia da noção de leitura. In: **Discurso e Leitura**. São Paulo: Unicamp e Cortez, 1998.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIGNATARI, Décio. **Informação Linguagem Comunicação**. In: Ateliê Digital. Cotia - SP, 2002. Disponível em: <<http://books.google.com.br>> Acesso em: 11 nov. 2010.

SILVEIRA, Paloma Dias da. **Experiência docente e produção de sentidos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Originalmente apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, UFRGS, 2007.

SORDI, Mara Regina De; MENGA, Lüdke. Avaliação: novos contextos, diferentes paradigmas. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 13, n. 50, p. 13-15, maio/julho. 2009.

TRAVERSINI, Clarice Salete; COSTA, Zuleika. Formas de ensinar produzem o aprender? **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Santa Maria/RS: UFSM, 2006. [s. p.]. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/neccso/downloads\\_pesquisadores.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm)> Acesso em: 11 nov. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: Marisa V. Costa (Org.), **Caminhos investigativos**: novos olhares em pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

## FONTES CONSULTADAS

BITSTRIPS<sup>29</sup>. (2009). **Comics**. Disponível em: <<http://www.bitstrips.com/create/comic/>> Acesso em: 13 dez. 2010.

CALCANHOTTO, Adriana. **Senhas**. 1992. Disponível em <<http://letras.terra.com.br/adriana-calcanhotto/43856/>> Acesso em: 11 dez. 2010.

IHMC CmapTools. **Mapas**. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/>> Também disponível [Versão *free* para *download*] em: <<http://www6.ufrgs.br/leadcap/pagina/cmap/>> Acesso em: 02 nov. 2010.

---

<sup>29</sup> Este site foi utilizado apenas em sua modalidade *free*, que disponibiliza ferramentas para criação de "histórias em quadrinhos" (*Comics*) sem a necessidade da inclusão de um nome de usuário e senha para tal acesso.