

POR UMA EXPERIMENTAÇÃO SENSÍVEL COM DELEUZE E GUATTARI E A LITERATURA

FOR A SENSITIVE EXPERIMENTATION WITH DELEUZE AND GUATTARI AND LITERATURE

PARA UNA EXPERIMENTACIÓN SENSIBLE CON DELEUZE Y GUATTARI Y LA LITERATURA

Janete Magalhães Carvalho¹ 0000-0001-9906-2911

Sandra Kretli da Silva² 0000-0003-0107-8726

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni³ 0000-0003-3950-0427

¹ Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, Espírito Santo, Brasil; janetemc@terra.com.br

² Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, Espírito Santo, Brasil; sandra.silva@ufes.br

³ Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, Espírito Santo, Brasil; tania.delboni@ufes.br

RESUMO:

A experimentação que provocou esta escrita foi constituída de um movimento de liberar os fluxos, intensificar as linhas de fuga, maquinar e fazer a língua delirar nos encontros com a literatura, para experimentar conceitos e abrir nova vida em encontros realizados nos cotidianos escolares. Assim, neste texto, o convite que fazemos é pensarmos a força do signo da arte da literatura para assim problematizarmos: Pode o signo da arte da literatura desestabilizar o pensamento dogmático e abrir fluxos e forças para o pensamento nômade, o pensamento sem imagem nas escolas, instaurando outras imagens do pensamento curricular? Como intercessores teóricos, apresentamos Deleuze, Guattari, Spinoza em meio às redes de conversação com professoras para a composição de uma cartografia. Por meio de problematizações estabelecidas nas escolas, tendo o signo da arte da literatura como disparadores de pensamentos, convidamos a máquina de expressão para delirar e fabular e, desse modo, fortalecemos a potência de ação coletiva e a constituição de um comum compartilhado.

Palavras-chave: currículos; signos da arte; literatura; desejo.

ABSTRACT:

The experimentation that prompted this writing consisted of a movement to free flows, intensify lines of flight, contrive and make language delirious in encounters with literature, to experiment with concepts and open new life in encounters held in everyday school life. Thus, in this text, we invite us to consider the power of the sign of the art of literature and thus problematize: Can the sign of the art of literature destabilize dogmatic thought and open flows and forces for nomadic thought, imageless thought in schools, establishing other images of curricular thought? As theoretical intercessors, we present Deleuze, Guattari, and Spinoza within conversation networks with teachers to compose a cartography. Through problematizations established in schools, with the sign of the art of literature as thought triggers, we invite the machine of expression to delirious and fabricate, and thus strengthen the power of collective action and the constitution of a shared commons.

Keywords: curricula; signs of art; literature; desire.

RESUMEN:

La experimentación que motivó este escrito consistió en un movimiento para liberar flujos, intensificar líneas de fuga, idear y hacer delirante el lenguaje en los encuentros con la literatura, experimentar con conceptos y abrir nueva vida en los encuentros que tienen lugar en la vida escolar cotidiana. Así, en este texto, nos invitamos a considerar el poder del signo del arte literario y, por lo tanto, a problematizar: ¿Puede el signo del arte literario desestabilizar el pensamiento dogmático y abrir flujos y fuerzas para el pensamiento nómada, el pensamiento sin imágenes en las escuelas, estableciendo otras imágenes del pensamiento curricular? Como intercesores teóricos, presentamos a Deleuze, Guattari y Spinoza en redes de conversación con docentes para componer una cartografía. A través de problematizaciones establecidas en las escuelas, con el signo del arte literario como detonante del pensamiento, invitamos a la máquina de expresión a delirar y fabricar, y así fortalecer el poder de la acción colectiva y la constitución de un bien común compartido.

Palabras clave: currículos; signos del arte; literatura; deseo.

Introdução: maquinar e fazer a língua delirar nos encontros com a literatura

Em um processo que intensifica modos outros de abertura para possíveis, temos apostado, com nossas pesquisas, na composição de forças para instaurar exercícios do pensamento sobre o campo curricular e da docência, buscando movimentos de expansão da vida e afirmação da diferença.

Com Deleuze, Guattari e Spinoza, intercessores convidados a *conspirar*¹ conosco os movimentos cartográficos de investigação do grupo de pesquisa *Com-Versações com as Teorias Pós-Críticas em currículos e formação de professores*, buscamos aquilo que atravessa, afeta, impele, mobiliza, desloca o pensamento a partir dos encontros com professores e professoras e alunos e alunas da educação básica com os signos artísticos em uma composição que provoca problematizações e convoca o pensamento a pôr-se em movimento.

A experimentação que provocou esta escrita foi constituída de um movimento de liberar os fluxos, intensificar as linhas de fuga, maquinar e fazer a língua delirar nos encontros com a literatura, experimentar conceitos e abrir nova vida. Linhas, devires, agenciamentos, acontecimentos... em movimentos de aposta na crença de um mundo. Ademais, acreditar no mundo como forma de resistência para afirmar a vida: “Acreditar no mundo é o que mais nos falta [...]. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (Deleuze, 1992, p. 218).

¹ Para Guattari (1985), *conspirar* tem o significado de respirar junto.

Um de nossos projetos de pesquisa em desenvolvimento com professoras e professores da educação básica busca pensar o que pode o signo da arte. Assim, neste texto, o convite que fazemos é pensarmos a força do signo da arte da literatura para assim problematizarmos: Pode o signo da arte da literatura desestabilizar o pensamento dogmático e abrir fluxos e forças para o pensamento nômade, o pensamento sem imagem nas escolas, instaurando outras imagens do pensamento curricular?

A nossa aposta e argumentação consistem em que o signo da arte da literatura pode funcionar como um corpo sem órgãos² (Deleuze; Guattari, 2011), agenciados por desejos coletivos. O encontro com o signo da arte da literatura nas escolas faz emergir blocos de sensações, afectos e perceptos³ que possibilitam criar vazios, forças de resistências às tentativas de codificação e normatização de currículos, de docências e de vida. A literatura pode liberar a vida onde ela é prisioneira, ela funciona como disparador de pensamentos que, em redes de conversação⁴ (Carvalho, 2009), possibilitam processos de desterritorialização⁵ e rasuras nos modelos representacionais, fazendo a máquina desejar delirar e fabular para inventar novos modos de pesquisar currículos e docências.

O “delírio” não é entendido como uma patologia, mas como um processo criativo e produtivo, associado à invenção, ao devir e à produção de mundos. Deleuze e Guattari veem o delírio como uma forma de romper com as estruturas repressivas e, assim, encontrar novas possibilidades de existência, por meio de “máquinas desejarantes” e fluxos intensivos. Assim, para Deleuze, o delírio não é um estado patológico a ser combatido, mas uma força que produz e cria, associada à invenção, ao devir e à produção de possíveis, de novos mundos. Ele é visto como um processo de desterritorialização e de criação de novas formas de existência e produção de novos sentidos. A finalidade da literatura, para Deleuze (1997), seria distinguir, no delírio, a criação ou a invenção de, por exemplo, um currículo sem pressupostos, sem representação, para pensá-lo ou criá-lo de outros modos.

² CsO, não equivalente a um corpo orgânico, mas a um corpo, como o corpo político, em constante processo de formação e deformação (Deleuze; Guattari, 2011).

³ Para Deleuze e Guattari (2010), o homem é um composto de perceptos e afectos, que fazem transbordar a força daqueles que são atravessados por eles. O artista cria perceptos e afectos, cria sensações que passam a existir por meio de uma obra de arte. O objetivo da arte é “arrancar o percepto das percepções dos objetos [...], arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 197).

⁴ As redes de conversação são entendidas como blocos de sensações, afetos e perceptos que possibilitam que o corpo-escola trace linhas de fuga e processos de desterritorialização na semiótica capitalística.

⁵ Entendemos que não há território sem uma linha de fuga, ou seja, sem um vetor de saída do território e, também, não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte, de outro modo. Assim são constituídos os processos de subjetivação e de invenção de si e do mundo (Deleuze, 1989, em entrevista em vídeo).

Os encontros movidos pela arte da literatura nas escolas e, conseqüentemente, pela proposição de uma escrita performática consistem em inventar, por meio da função fabuladora, um povo que falta. Mas não se trata de um povo chamado a dominar o mundo, mas um povo submerso num devir-revolucionário ou em microrrevoluções. No contexto do “devir minoritário”, “minoritário” não se refere a uma questão de quantidade ou porcentagem, e sim a uma questão de qualidade e potência. Uma minoria, nesse sentido, não é simplesmente um grupo menor em número, mas um grupo que opera fora das normas e padrões estabelecidos, um grupo que cria novas possibilidades e modos de existência.

Por meio de problematizações estabelecidas em redes de conversação nas escolas, tendo o signo da arte da literatura como disparadores de pensamentos, convidamos a máquina de expressão para delirar e fabular. Desse modo, fortalecemos a potência de ação coletiva e a constituição de um comum compartilhado. Nesse movimento, as afecções e as percepções são compartilhadas, e, em redes de circularidades de sentidos, é possível problematizar a máquina abstrata que tanto tenta codificar e normatizar os currículos, as docências, as aprendizagens, a vida nas escolas públicas.

Criamos nesses encontros uma política da imediação (Manning, 2019), como um meio de expandir nossa compreensão sobre política, desafiando definições fixas e abrindo espaço para uma abordagem mais fluida e sensível aos fluxos de relações que nos rodeiam e que se envolvem nas sensações e nos afetos que pedem passagem, estabelecendo uma nova relação com a linguagem. Apresentaremos, a seguir, alguns fragmentos da força que emerge no encontro com a literatura em uma experimentação sensível.

A literatura como uma experimentação sensível agenciada por desejos coletivos e intensivos

No ano letivo de 2024, decidimos compartilhar, em nossos encontros quinzenais, em uma escola de Educação Infantil, nossas leituras e experimentações curriculares que buscam afirmar a vida que pulsa nas escolas. Ler e conversar. Ler, sentir e pensar. Ler para fazer emergir afetos e afecções, blocos de sensações – novas invenções cotidianas com as escolas.

Autores e autoras foram apresentados/as, e as experiências com a literatura foram compartilhadas. Mas também estava em nossos exercícios fabulatórios a possibilidade de uma escrita performática. Aproveitamos, desse momento, para reativar e realimentar nosso *blog*⁶

⁶ <https://comversacoes.blogspot.com/>. Alguns integrantes do grupo de pesquisa produziram um catálogo de obras artísticas visando disponibilizá-las às escolas, no intuito de fazer circular ideias a partir dos signos artísticos e fazer com que redes de *com-versações* sejam tecidas. A aposta e crença na vida implicam o entendimento de que, entre



com as sugestões de signos da arte para disponibilizar nos sites das secretarias de educação dos municípios nos quais realizamos nossas pesquisas: literatura infanto-juvenil, curtas, pinturas e fotografias, artefatos culturais e... e... e...

Entre as narrativas de “Canções de ninar menino grande” (Evaristo, 2022), “Olhos d’água” (Evaristo, 2016), “Amor de cabelo” (Cherry, 2020), “Olelê: uma cantiga da África” (Simões, 2015), “A escrita como faca e outros textos” (Ernaux, 2023), entre outros livros de literatura, a máquina de expressão da escola delira e fabula em redes de conversação com professoras⁷, que aconteceram nos encontros de formação continuada — uma ação de extensão universitária, que ocorreu durante todo o ano letivo em dois centros de educação infantil integral do município de Vitória, capital do Espírito Santo. As enunciações das professoras apresentadas a seguir, provocaram movimento de pensamento no coletivo e fez circular sensações e fabulações.

Esses encontros com a literatura têm sido muito importantes para nós. Eu não fico mais sem ter um livro de literatura por perto. Trabalhamos muito, mas na hora de qualquer respiro, eu abro o meu livrinho. A literatura é uma coisa de dentro, né? Eu aceitei o desafio de vocês e venho escrevendo os afetos e pensamentos que emergem com as leituras.

Como aqueles personagens de Conceição Evaristo mexeram comigo... Fiquei depois pensando e repensando naquelas mulheres e criando tantas e tantas outras. Quis, também, brigar, mudar e criticar as atitudes de várias daquelas mulheres.

As experimentações que realizamos com a leitura e escrita, para mim, tem sido um processo de demolição. Com as leituras e escrita vamos tentando desagarrar de modelos que nos aprisionaram durante anos. Aquele modo de pensar único que nos impede de pensar outros possíveis, que nos priva de inventar. Gente, somos professoras! O que há de melhor no nosso ofício é a criação.

Esse novo movimento de escrita que estamos experimentando rompe com aquele outro modelo de escrita, pois fazemos uma composição com os cotidianos das escolas, com a vida que pulsa nos corpos de crianças, de jovens e professoras; fazemos poesia.⁸

os corpos, há sempre o desejo de produção de liberdade. E a liberdade, a nosso ver, é sempre maior quando corpos conseguem encontrar-se, quando conseguem carregar maior grau de alegria, quando conseguem constituir um *comum* entre si.

⁷ Em cada encontro de formação, nessa escola municipal de Educação Infantil, tivemos de cinquenta a setenta professoras e assistentes reunidos para *pensarfazer* os currículos e os cotidianos da educação infantil. As enunciações das professoras aparecem no texto sem caracterização de nomes, pois elas funcionam como forças e intensidades, como agenciamentos coletivos de enunciação, que se referem à forma como diferentes elementos e forças se combinam para produzir discursos e sentidos. As enunciações provocam o movimento de pensamento, a problematização de políticas educacionais e curriculares e a invenção de novos movimentos curriculares. Quando estivermos nos referindo às redes de conversação estabelecidas nas duas escolas de Educação Infantil, utilizaremos professoras, no feminino, visto que nessas duas escolas, só atuam professoras.

⁸ Rede de conversações realizada em 24 de abril de 2024, na cidade de Vitória.

No livro *Deleuze, a arte e a filosofia*, Machado (2009) nos apresenta como Deleuze, ao analisar o romance de Proust *Em busca do tempo perdido*, acompanha o exercício do pensamento de Proust e, assim, formula sua teoria diferencial das formas de pensamento, distinguindo a filosofia da literatura pela diferença entre conceito e sensação. A obra de Proust, na análise de Deleuze, é uma criação literária que se opõe à filosofia da identidade e da representação. Ao problematizar o pensamento literário de Proust, Deleuze relaciona a linguagem literária e o de-fora da linguagem.

A linguagem literária tem como material as palavras e suas relações, ou seja, diz respeito ao inesperado, às possibilidades de transformação, à invenção. O de-fora da linguagem é o limite da linguagem, é um pensamento de fora que nos faz ver e ouvir o mundo, a vida em sua potência, um pensamento como sensação, que é a maneira artística de pensar. Ao longo da obra de Deleuze, ele nos apresenta sua crítica à imagem dogmática do pensamento e a importância de criarmos rasuras no pensamento representacional, para buscar vazios, ou seja, um pensamento sem imagem.

Deleuze (2003) aponta que tudo é signo, ou seja, tudo que foi criado por Proust forma sistemas de signos: signos mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos que são heterogêneos, plurais e emitidos por pessoas, objetos, matérias. Desse modo, os signos produzem efeitos também variados e múltiplos. No entanto, somente o signo da arte é capaz de violentar o pensamento. Assim, nesses movimentos de pesquisa em que usamos os signos das artes da literatura nas escolas, problematizamos a força desse signo no movimento de pensamento e, sobretudo, buscamos mapear os efeitos, suas variações, o fora do pensamento, a fim de captar forças invisíveis e inaudíveis, acontecimentos que traçam linhas de fuga.

Nesse acompanhamento de devires-nômades que escapam da forma dominante por meio da força do signo da arte da literatura, as professoras põem o pensamento para vaguear, deambular. Os encontros com a literatura são pensados para criar vazios, fazer circular o pensamento nômade e ampliar os movimentos de fabulação e a potência criadora nas escolas.

As intensidades provocadas nos encontros estão na possibilidade de abertura do campo do currículo para a desterritorialização de domínios identitários, totalizantes, formatados, arborescentes. Assim, buscamos liberar os fluxos que se abrem para a diferença, os poros, os fluxos, as fendas, as dobras... e o que transborda...

No encontro com os conceitos de Deleuze e Guattari e os signos da arte, deixamo-nos afetar pelas vibrações produzidas no encontro com as linhas e suas intensidades. Buscamos, assim, em um processo rizomático, cartografar experimentações que implicam forças e vetores

e dão sentidos outros ao campo do currículo, para além das estruturas discursivas hegemônicas que se abrem para outros possíveis, para novos modos de experimentar esse campo. A ideia, então, é produzirmos uma zona de experimentação a partir da linha do “Fora”, do que dobra, do que transborda pela intensidade e singularidade.

Mas o que provoca nosso pensamento, jogando-o ao vento e fazendo proliferar ressonâncias? Como a invenção conceitual, as criações singulares são capazes de produzir acontecimentos, criar devires, a partir dos agenciamentos coletivos de enunciação? Como um conceito pode operar no campo curricular, de modo imanente?

Eis que, nessa paisagem, em mais um encontro coletivo, há a convocação para a produção do possível, na invenção de um currículo vibrátil, afetivo e poético, enfim, um corpo em movimento, que se faz vibrante no coletivo e engendra uma ética, uma estética da vida. A aposta tem uma relação ética, estética e poética, na qual o corpo coletivo explode em vibrações e invenções de sentidos.

Uma professora de nosso grupo de pesquisa foi convidada para contar uma história infantil e dar início a nossa conversa em um momento de formação continuada com as professoras da educação básica. Ela se preparou com muitos ensaios, fantasias, gestos, pensamentos, cantorias e sentimentos. O livro ficou circulando de mão em mão, enquanto seu corpo manuseava calmamente cada narrativa do livro. Mais uma vez, blocos de sensações e de afectos fizeram o corpo coletivo da escola vibrar naquela manhã de outono. Silêncio. Pausa. Uma primeira mão levanta-se e pede a palavra para dar início a rede de conversação. Assim problematizamos: Que acontecimento faz emergir tais afecções? Que enunciações coletivas possibilitam o fora, a dobra do pensamento e, conseqüentemente, a expansão da força de ação coletiva?

Todos os dias, a gente faz muitas coisas aqui na escola, mas nunca é a mesma coisa. Eu fico sempre pensando: por que aconteceu isso hoje? Por que estou com isso martelando na minha cabeça? Às vezes, acontece uma coisa na sala, e eu fico pensando naquilo... Foi o mesmo que aconteceu com a contação da história da colega, parece um filme, uma explosão de pensamentos passa na minha cabeça... nem sei por onde começar...

Essa semana a gente teve muitos conflitos, a gente sempre tem. No entanto, aprendemos todos os dias. Já trabalho tanto tempo com educação e todos os dias eu aprendo. Porque eu aprendo por meio das experiências que tenho no dia a dia. A gente troca, a gente conta como fez e como faz e, assim, vou me refazendo todos os dias.

Eu conto essa mesma história para os meus alunos e foi ouvindo a minha colega recontar a história que pude pensar o que as crianças me ensinaram outro dia com essa mesma história. A mudança do tom de voz dela me fez lembrar que eu percebi que as crianças conheciam a letra e cantavam a música dessa história. Quando

*perguntei para eles qual era o continente que morava a criança dessa história eles responderam: “África”. Mas, quando eu perguntei: E o continente que vocês moram, qual é? Eles responderam o nome do bairro, da cidade, ou seja, não sabiam que moravam no continente americano. Assim, fico pensando: por que será? Como aprendemos? Ensinamos romantizando, estereotipando a vida, o mundo. Foi ali na relação com as crianças que fiquei pensando que aprendemos de outro modo. Será que nos preocupamos com os clichês que tanto falamos? Tantos e tantos clichês que estão engessados no nosso corpo? Será que a gente está se escutando? Escutando as nossas crianças?*⁹

A professora, movida pelos efeitos do signo da arte da literatura, e da força que emana das enunciações nas redes de conversação, problematiza como se constituem os processos de aprender e de ensinar e desterritorializa alguns modelos de currículos e de aprendizagem que, por muito tempo, estava cravado em seu corpo. Deleuze (2002), em seu livro sobre Espinosa, afirma que ninguém sabe de antemão de que afetos é capaz. Não sabemos ainda o que pode um corpo, ou o que pode a força da literatura nas escolas. É uma questão de experimentação para saber se as relações podem compor-se para formar uma nova relação e podem ser concebidos, de modo a se constituírem com uma potência mais intensiva, produzindo microrrevoluções do desejo.

Os signos da arte da literatura produzindo microrrevoluções do desejo nos currículos

A tentativa de controle social, por meio de políticas de centralização curricular e de regulação da educação, engendra-se nos múltiplos movimentos de resistência criados por professores, professoras e estudantes nos cotidianos das escolas públicas brasileiras, fazendo emergir processos de diferenciação em microrrevoluções do desejo nos currículos.

Para Guattari e Rolnik (2000), a resistência criada pelos movimentos sociais, além de romper com esse processo de serialização da subjetividade, é, sobretudo, uma tentativa de produzir modos de subjetividades originais – é o atrevimento de singularizar. A singularização implica movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, por meio de outros modos de ser, pensar, viver com outras sensibilidades. Assim, problematizamos: Como os processos de agenciamento¹⁰ coletivo do desejo interferem na semiótica dominante e, portanto, na literatura, em currículos experienciados no cotidiano escolar, vindo a se constituírem como um devir minoritário, voltados ao sentido da (re)existência às forças

⁹ Rede de conversações realizada em 11 de junho de 2024, na cidade de Vitória.

¹⁰ Para Guattari, um agenciamento significa uma “[...] noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária” (Guattari; Rolnik, 2000, p. 317).

biopolíticas capitalísticas?

Nesse sentido, questionamos a possibilidade de os currículos e os saberes neles praticados, no caso a estética literária, constituírem-se como corpos sem órgãos (Deleuze; Guattari, 2011) que não se fundamentam em conhecimentos, linguagens e valores universais e/ou organizações definidas *a priori*, pois são espaços-tempos ocupados por intensidades.

Em outras palavras, defendemos a literatura como um corpo sem órgãos agenciado por multiplicidades de desejos intensivos que circulam no cotidiano escolar, escapam das modelizações, padronizações, interpretações e investem no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana. Aquém do universal, mas além do pessoal, do identitário modo de estar escola. Portanto, em oposição à produção semiótica contemporânea, da qual as estratégias educativas fazem parte, obedecendo a uma lógica perfeitamente racional e eficiente, apesar de sub-reptícia à máquina de sentidos vigentes, funcionando como um “[...] método de assujeitamento aos enunciados e às significações dominantes” (Guattari, 1985, p. 44).

A dinâmica entre Estado e instituições públicas e privadas sobrecodifica a linguagem por meio de palavras de ordem, produzindo bloqueios a todo o tipo de criação ou pensamento divergente à codificação dominante. Entendemos que é possível opormos a essa máquina abstrata de sobrecodificação que “[...] define uma segmentaridade dura, uma macrossegmentaridade [...]” uma “[...] máquina abstrata de mutação [uma máquina de guerra] que opera por descodificação e desterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 113).

Desse modo, o desejo, de acordo com Deleuze e Guattari (2011), tem tudo a ver com a força do intempestivo, com os devires minoritários com as máquinas de guerra¹¹ que se vão inventando em todos os contextos, como nos currículos, nos cotidianos escolares em sua relação com os múltiplos espaços-tempos que os atravessam. O desejo tem a ver com todos esses acontecimentos que não podem ser reduzidos à história da qual eles se desviam. O desejo tem algo a ver com o corpo sem órgãos e com os agenciamentos que fazem saltar pelos ares o esfriamento ou esse monitoramento biopolítico do social, no caso, o monitoramento dos currículos praticados nos cotidianos escolares, buscando encontrar, no âmago da impotência, a potência máxima de produção curricular.

¹¹ Máquina (maquínico): distinguimos aqui a máquina da mecânica. A máquina é relativamente fechada sobre si mesma: ela só mantém com o exterior relações perfeitamente codificadas. “As máquinas no sentido lato (isto é, não só as máquinas técnicas, mas também as máquinas teóricas, sociais, estéticas, etc.) nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento. Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de formação, uma máquina de pesquisa, uma máquina comercial, etc.” (Guattari; Rolnik, 2000, p. 320).

Para Deleuze, é sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe, em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos: “O agenciamento é co-funcionamento, é a simbiose” (Deleuze; Parnet, 2004, p. 65).

Nesse sentido, os currículos são produzidos em agenciamentos coletivos “maquínicos” com dupla inscrição: a das “máquinas desejanter” e/ou “máquinas abstratas” e a das “máquinas sociais”. Tais regimes maquínicos, segundo Deleuze e Guattari (2011), não se distinguem quanto a seu funcionamento, produção ou natureza. Ou seja, as “máquinas sociais” (mercado, capital, mídia, Estado, religião, educação...) diferem das “máquinas desejanter” pela diferença de regime ou de lógica. As “máquinas desejanter” constituem o inconsciente das “máquinas sociais” e, ao mesmo tempo que as mantêm, podem contestá-las e resistir a elas. A literatura minoritária inscreve-se no plano das “máquinas desejanter” tanto pela fuga à representação quanto pelo gesto de alguém que entende a literatura como movimento, como exercício constante de ativação de várias afetações [dimensão afetiva] que envolvem uma experiência ou situação existencial.

Assim sendo, inscritos no plano de organização molar, os saberes literários prescritos coengendram-se nos agenciamentos das “máquinas desejanter” que os reproduzem conforme instituídos [instituições] ou os transformam pela fuga dos territórios fixados, inventando, por meio de movimentos instituintes, outros modos de estar literatura como composição no cotidiano escolar de outra ordem ou natureza – essa seria a relação de possibilidade de (re)existência curricular (no sentido de existir de modo diferente) situada entre a biopolítica e a biopotência.

Seria possível que experimentações estéticas com o signo da arte da literatura circulassem no âmbito escolar, em oposição àquelas da ordem das cristalizações semióticas e das sobrecodificações de linguagem? Haveria possibilidade de a literatura escapar do modelo representacional e fabular desejos outros?

Segundo Deleuze e Guattari (2010), não existe desejo abstrato. Todo desejo é concreto e inserido num contexto existencial, e, sendo assim, sempre desejamos dentro de um conjunto. Também conforme os autores, o desejo não apresenta o mesmo sentido do prazer, pois, para eles, o desejo, ao contrário do prazer, não comporta nenhuma falta ou carência. Existe, assim, uma distância entre a concepção deleuzo-guattariana e a significação corrente da palavra

desejo. Opõe-se comumente o desejo à sua realização, de modo que ele é rejeitado do lado do sonho, da fantasia, da representação. Mas eis que o desejo é reconduzido para o lado da produção e seu modelo não é mais o teatro ou a representação, mas a fábrica, visto que o desejo não é a representação de um objeto ausente ou faltante, mas uma atividade de produção, uma experimentação incessante, uma montagem experimental (Zourabichvili, 2004).

Ora, romper com as concepções habitualmente idealistas do desejo implica contestar sua lógica nos currículos. Professores, professoras e estudantes não se compõem com signos, linguagens, conhecimentos e afetos por déficit ou carência, e imaginarmos isso é muito frequente na perspectiva de aquisição de novas aprendizagens. Professores, professoras e estudantes compõem-se com um desejo, não como a tensão de um sujeito em direção a um objeto (lógica da representação do desejo) e com sua possessão; com isso, não nos damos conta não apenas da realidade do desejo como tal ou de sua formação, mas também do desejo que ludibria a si mesmo.

Segundo Deleuze e Guattari (2010), o desejo, nesse sentido, não é falta, mas processo, “aprendizagem vagabunda” que sofre apenas por ser interrompida, e não pelo fato de o “objeto” se esquivar cada vez mais. É igualmente nisso que se distingue do prazer: a exploração de dores também deriva do desejo; não que se queira sofrer e encontrar prazer nisso, mas trata-se de um devir, de uma viagem afetiva.

Ao assumirmos a concepção de microrrevolução do desejo (Guattari; Rolnik, 2000; Guattari, 2012), adotamos os signos da arte da literatura como disparadores de pensamento. Nesse contexto, em redes de conversação, uma multiplicidade de afecções, perceptos, sentidos e sensações é compartilhada, e um devir diferencial instaura-se no corpo coletivo, recusando a subjetivação capitalística. Em nossas pesquisas, não nos interessam as interpretações, e sim as experimentações, as intensidades, as variações e os afetos que pedem passagem. Argumentamos, portanto, que, por meio de experimentações com a literatura, “[...] a semiotização dominante escapa ao controle das demandas dos sistemas de formação capitalísticos” (Carvalho; Gonçalves, 2023, p. 5).

Nesse movimento, a força da literatura movida pelos afectos e perceptos de professores, professoras e estudantes em redes de conversação faz com que “os devires singulares perfurem a lógica capitalística” e desenvolvam agenciamentos, de modo a criar processos de desterritorialização, fazendo emergir subjetividades alternativas que escapam das tentativas de subjetivação predeterminada.

Como afirma Deleuze (2003, p. 89), “[...] sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que dá

que pensar”. A literatura na escola possibilita traçar linhas de fuga, pode funcionar como devires-nômades que rompem com a semiotização dominante. O pensamento nômade trata de potências de liberdade que encontram sua força inventiva no arrombamento: um pensamento aberto a possibilidades, à invenção de problemas. É aberto às conexões múltiplas, inesperadas, inusitadas. O encontro com a literatura faz emergir possibilidades de uma impulsão intempestiva do pensamento. Um pensamento que escapa da representação e da interpretação, um pensamento que deambula, um pensamento sem imagem (Holzmeister; Silva; Delboni, 2016).

As experimentações relacionadas à educação e ao cotidiano das escolas com a literatura devem concretizar uma interconexão de agenciamentos afetivos. É viável que os encontros com a literatura possam alterar o desejo, de modo a não o vincular às funções econômicas da maquinaria capitalista? Argumentamos que as experimentações com a literatura podem funcionar como máquina de guerra contra a maquinaria pesada do Estado, bem como em oposição à máquina de semiotização do capital.

Queremos problematizar, com Carvalho e Gonçalves (2023), que, em alguns movimentos curriculares, a literatura continua funcionando como máquina sobrecodificadora do Estado, ou seja, sendo utilizada apenas para exercícios gramaticais ou como subsídio para o estudo da história da literatura e seus períodos. Que experimentações com a literatura podem criar processos de desterritorialização que rompam com a territorialidade do aparelho escolar?

Partimos, então, do princípio de que necessitamos de agenciamentos coletivos¹² do desejo de experimentar uma vontade de interferir em modos coletivos de existência, necessários à constituição do plano político-curricular das escolas. Desse modo, advogamos a necessidade de, pelo agenciamento de um desejo coletivo, superar, nas práticas curriculares e nos processos de aprender-ensinar, a dificuldade de efetivação das práticas discursivas em redes de conversações e proposições democraticamente compartilhadas.

Precisamos, portanto, atuar como um devir minoritário no sentido da (re)existência às forças biopolíticas do biopoder, inventando um currículo em experimentação sensível fundado no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana – novos modos de estar na escola.

Tais modos podem/devem sugerir outras maneiras de atuação e de composição curricular, seja com relação ao conhecimento (em rede reticular, transversal, interdisciplinar

¹² “[...] O coletivo não deve ser entendido somente no sentido de agrupamento social: ele implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorpóreas, de idealidades matemáticas, estéticas, etc.” (Guattari; Rolnik, 2000, p. 319).

por projetos e/ou...), seja quanto às semióticas significantes e a-significantes,¹³ pois os agenciamentos coletivos de enunciação estarão voltados para o compartilhamento de forças intensivas, quer para o agenciamento de encontros de afetos/afecções que, ultrapassando as paixões, possibilitem a constituição do comum.

Assim, importam os agenciamentos que rompam com os códigos relativamente estáveis de funcionamento reprodutor, que conformam fortemente os territórios escolas-currículos, abrindo-os para agenciamentos locais “moleculares” que permitam aos currículos fugir do excesso de estratificação “molar”, possibilitando experimentações que invistam na biopotência ou potência de vida inventiva, currículos nômades que fazem a diferença proliferar e criam modos menos massivos de estar escolas-currículos.

Enfim, o que seria, então, a relação currículos e desejo nos currículos? Seria um movimento de composição no plano de imanência dos currículos que se contraponha ao biopoder, quer dizer, ao poder sobre a vida, a biopotência. Ou seja, a biopotência conecta-se ao desejo coletivo, assim como com a ideia de currículos como um corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum plural. Dessa forma, tornar cada vez mais comum o que é comum e constituir-se como uma “comunidade de desejos”.

Nesse sentido, as comunidades escolares necessitam minimizar os fatores que induzem à passividade ou potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização curricular. Ou seja, pôr em comum o que é comum, estar-em-comum, estar-com.

Importa, portanto, repensarmos a noção de comunidade, concebendo-a não em sua visão clássica, mas como uma comunidade múltipla, centrada, baseada nas negociações entre as singularidades e o comum. Enfim, um comum que se faça num plano de consistência e composição de uma comunidade de desejo coletivo de encontros entre corpos, multiplicidades em intensidades alegres. Isso porque existe uma alegria imanente ao desejo, como se ele [o desejo] se preenchesse de si mesmo, o que não implica impossibilidade ou falta alguma, que também não se equipara e não se mede pelo prazer, pois os currículos como corpos sem órgãos

¹³ Em Deleuze e Guattari (2012) no capítulo Ano Zero — Rostidade, os autores apresentam os teoremas de desterritorialização e enfatizam que jamais nos desterritorializamos sozinhos. As semióticas significantes (lógica representacional) e a-significante (lógica não representacional) atuam concomitantemente nos processos de subjetivação. Desse modo, os processos de reterritorialização não implicam em um retorno a uma territorialidade primitiva, mas sim a constituição de novos modos de ser e de estar no mundo. “É somente através do muro do signifiante que se fará passar as linhas de a-significância que anulam toda recordação, toda remissão, toda significação possível e toda interpretação que possa ser dada” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 65-66).

são campos de imanência do desejo que devem ser entendidos como processos de produção, experimentação, invenção de outros mundos possíveis.

Segundo Lipovetsky e Serroy, no livro *A estetização do mundo* (2015) no capitalismo, a beleza é valorizada globalmente e tudo o que entra em disputa tende a desejar ser superior em relação a elementos de beleza, diversão e prazer. Ao contrário da crença generalizada de que o capitalismo só produz coisas feias, desprovidas de qualidades estéticas; beleza e qualidades estéticas constituiriam uma vantagem competitiva. Mas tem algo que não podemos aceitar: a padronização das formas e modos existenciais em nosso contato com o universo das artes, como movimentos estéticos que se realizam fora desses padrões e/ou fora dos circuitos hegemônicos, constituindo outro lugar que subverte (e a ele resiste) esse processo de estetização do mundo.

Desse modo, promulgamos e incitamos as chamadas “guerrilhas do sensível” com pessoas que tomam a experiência dos corpos e das artes como armas que se servem do estético para a produção de resistência, conseguindo estabelecer condições de insurgência e denúncia, utilizando os signos da arte, no caso, a literatura, como instrumento para a elaboração de suas demandas e enunciações. Por meio de enunciações coletivas, os afectos experimentados no encontro com os signos da arte da literatura são compartilhados em redes de conversas e possibilitam que, por meio de uma sensibilidade estética, novos modos de relacionamento com o mundo sejam pensados coletivamente, desestabilizando a palavras de ordem, tão presente nas políticas curriculares atuais.

A literatura pensada como acontecimento e experimentações do sensível produz efeitos no corpo-escola. Desse modo, as enunciações que emergem desses encontros são invenções de possíveis, vidas vividas, vidas como obra de arte – estética da existência.

Enfim...

Uma experimentação é considerada sensível por sua capacidade de afetar e conduzir algo desconhecido, inesperado, para o que nos leva ao movimento, a repensar a partir de sensações e reações, afetações, vivências e alterações que experienciamos. Os modos pelos quais a experiência estética nos chega não estão subsumidos ao ato de transmissão de um significado ou mensagem a ser decodificada, pois nos alcança por intermédio do corpo atravessado pelas emoções, sentimentos, sensações.

Nessa perspectiva, a dimensão do sensível na educação deve ser uma imanência, pois não se configura como uma sistemática educativa, mas, antes, como uma manifestação ético-

estético-política. Trata-se, portanto, de requisitar o dado sensível não para ilustrar o conhecimento, mas para ele próprio ser o gerador do conhecimento indicativo da capacidade de o ser humano sentir a si próprio e ao mundo.

Assim, buscamos argumentar, em nossas pesquisas, a possibilidade de resistir ao instituído nas políticas educacionais predefinidas, criando outros possíveis, sempre na afirmação da vida. Dessa maneira, pela problematização dos mundos existentes e pela arte, questionamos as formas políticas educacionais e políticas dominantes, fazendo nos entres a abertura processual antidogmática de imediação que inspira uma educação que considere o corpo, a ideia e suas experimentações.

Uma provocação sempre surge no convite à experimentação sensível curricular com Deleuze e Guattari, na busca por intensificar linhas de fuga, na tentativa de operar sobre um campo problemático: *Qual o lugar do currículo?* E um enunciado nos afeta... *Um lugar intensivo...* Um *currículo-sensível* surge em um movimento de “desfiguração”, em um plano de composição em que as linhas intensivas são signos sensíveis (imagético, auditivo e virtual) nos quais o que importa são as intensidades, quando as multiplicidades de acontecimentos proliferam. Assim, o campo dos estudos curriculares traça linhas de planos de composição, nas quais a invenção e a criação operam agenciamentos.

Em meio às composições provocadas pelas redes de conversação, deparamos com uma problematização: Existiria, como campo de possibilidades, o agenciamento de linhas de fuga na criação curricular que atuaria como máquina de guerra? Para além de uma máquina abstrata – (a escola) que se pretende hegemônica e que produz rostos (máquina de rostidade) –, a convocação é pelo campo do possível para pensarmos currículos que se componham como máquinas de guerra na intensificação do desejo coletivo de produção de outros modos de estar estudante, professor, professora, currículo e escola.

Uma multiplicidade discursiva entra em cena. Os encontros provocados pelos agenciamentos coletivos de enunciação permitem afirmar o conceito/campo do currículo, criado a partir do roubo, no plano de imanência, local de resistência e combate. Convocam à mudança, à criação, à diferença. Instauram deslizamentos. Provocam invenções. Libertam a vida.

No movimento cartográfico experienciado no encontro com as enunciações, procuramos delinear linhas de formas e forças que põem o pensamento em movimento, no que diz respeito ao campo do currículo. E, nesse movimento, perguntamo-nos sobre as conexões e ressonâncias em relação ao campo. Os agenciamentos coletivos de enunciação experienciados como

acontecimentos produzem uma nova existência, uma relação com os devires minoritários do mundo, o que implica uma política e provoca uma multiplicidade de linhas, curvas, (des)caminhos, fugas, invenções. Há linhas de fratura, de ruptura, descontinuidades, pois o campo é aberto como um rizoma.

Em meio a linhas molares e moleculares, há a possibilidade de criação de novas/outras linhas, outros campos de composição na produção de conhecimento. A dobra introduz um outro modo de condução, pois faz a resistência de maneira imanente. As resistências são pensadas como práticas de subjetivação política, que instauram outra experiência, afirmam a vida no sentido de que se abrem para questionar/problematizar os regimes de verdade e fazer o múltiplo.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GONCALVES, Danilo da Silva. Experimentar literatura na educação: uma estratégia nômade de microrrevolução do desejo? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167625922023000100231&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 3 jun. 2025.

CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Rio de Janeiro: Galerinha, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações - 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1989. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video>. Acesso em: 28 jul. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Spinoza: filosofia prática**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v. 2. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

ERNAUX, Annie. **A escrita como faca e outros textos**. São Paulo: Fósforo, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/holzmeister-silva-delboni.pdf>. Acesso em 5 jun. 2025.

LIPOVETSKY, Sthepen; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MANNING, Erin. Em direção a uma política da imediação. Tradução de Sebastian Wiedemann. In: DIAS, Susana Oliveira; WIEDEMANN, Sebastian Wiedemann; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (Org.). **Conexões: Deleuze e cosmopolíticas e ecologias radicais e nova terra e...** Campinas, SP: ALB/ClimaCom, 2019. p. 09-23.

SIMÕES, Fábio. **Olelê: uma antiga cantiga da África**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, 2004.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Janete Magalhães Carvalho. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente na Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4780081698750924>

Sandra Kretli da Silva. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente na Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611688078195189>

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente na Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3008422505347658>

Como citar

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra. POR UMA EXPERIMENTAÇÃO SENSÍVEL COM DELEUZE E GUATTARI E A LITERATURA. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 2, e74494, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i2.74494.