

Um corpo que gesta, um campo que pulsa: cartografias de práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras

A body that gestates, a field that pulses: cartographies of the pedagogical practices of literacy teachers

¹ Bruna Carla Rodrigues de Oliveira  

² Váldina Gonçalves da Costa  

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado, desenvolvida entre 2022 e 2025 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM), integrou o Projeto de Pesquisa Ensino superior e escola básica em rede colaborativa: a formação de professores em pauta, financiado pela Fapemig, em articulação com o GEPEDEC e a REPPOD. Ancorada na cartografia social de inspiração deleuze-guattariana, a investigação habitou, por 94 dias, o território de duas professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberaba (MG), buscando responder: como as práticas pedagógicas contemporâneas se constituem como (re)composições de forças que atravessaram a docência durante a pandemia, produzindo continuidades, rupturas e reinvenções? Por meio de diário de campo, entrevistas de explicitação e experimentação pedagógica, foram cartografadas quatro práticas pedagógicas: o parquinho, o florescer do ipê, a playlist da turma e a leitura do livro Marcelo, marmelo, martelo, que evidenciam respostas distintas e não lineares das docentes ao acontecimento pandêmico: enquanto uma professora reinventou o currículo pelo corpo, pela arte e pela música, a outra reafirmou linhas molares de disciplina e silêncio, revelando que a pandemia funcionou como dispositivo de abertura de modo heterogêneo, atravessado por diferentes composições de força em cada território. Pesquisadora e mãe não foram experiências paralelas, mas linhas que se dobraram sobre um só corpo, tecidas de luto, de gestar, de amor e de escrita. A pesquisa contribui para os estudos sobre formação docente e cartografia social ao evidenciar a processualidade da prática pedagógica pós-pandêmica e ao afirmar, epistemologicamente, que os corpos que pesquisam e que gestam atravessados por gestações, partos e perdas, também produzem ciência.

Palavras-chave: cartografia social. práticas pedagógicas. professoras alfabetizadoras. gestar. maternidade.

ABSTRACT

This doctoral research, developed between 2022 and 2025 in the Graduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM), was part of the research project “Higher education and basic school in a collaborative network: teacher education under discussion,” funded by Fapemig, in partnership with GEPEDEC and REPPOD. Anchored in social cartography of Deleuze-Guattarian inspiration, the investigation inhabited, over 94 days, the territory of two literacy teachers working with 3rd-grade elementary students at a municipal school in Uberaba (MG), seeking to answer: how do contemporary pedagogical practices constitute themselves as (re)compositions of forces that crossed teaching during the pandemic, producing continuities, ruptures, and reinventions? Through field diaries, elicitation interviews, and pedagogical experimentation, four pedagogical practices were mapped: the playground, the blossoming of the ipê tree, the class playlist, and the reading of the book Marcelo, marmelo, martelo, which reveal distinct and non-linear responses from the teachers to the pandemic event: while one teacher reinvented the curriculum through the body, art, and music, the other reaffirmed molar lines of discipline and silence, revealing that the pandemic functioned as a device of opening in heterogeneous ways, crossed by different compositions of force in each territory. Researcher and mother were not parallel experiences, but lines that folded over a single body, woven from grief, gestation, love, and writing. The research contributes to studies on teacher education and social cartography by evidencing the processuality of post-pandemic pedagogical practice and by affirming, epistemologically, that bodies that research and that gestate, crossed by pregnancies, births, and losses, also produce science.

Keywords: social cartography. pedagogical practices. literacy teachers. gestation. motherhood.

1 Professora de Formação de Professores pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (SEMED); Professora Alfabetizadora pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), Uberaba, MG, Brasil

2 Professora Titular da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Docente na Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-graduação em Educação - Uberaba/MG, campus Uberaba, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisadora que gesta e o corpo que pesquisa

Este artigo nasce de um encontro intermezzo³ entre o método cartográfico e um corpo que, durante toda a pesquisa de doutorado, também gestava. Não se trata de uma metáfora. A pesquisadora que habita essas páginas é marcada nas multiplicidades do devir mulher-mãe, e é dessa faceta: a maternidade e seus desafios de caminhar com a Universidade que este texto também fala.

Ingressei no mestrado em 2018 já grávida. Amanda Carla nasceu e a pesquisa foi crescendo junto com ela, ambas exigindo presença inteira. Ao ingressar no doutorado, um planejamento se desfez: uma perda gestacional atravessou o percurso. Foi preciso habitar o luto e compreender que a pesquisa também pode ser lugar de silêncio. Esse acontecimento transformou minha relação com a ciência: aprendi que ela não precisa ser impermeável à vida, e que quando nos permitimos ser atravessadas, a escrita ganha profundidade. Aos poucos retomei, e por 94 dias habitei o território da pesquisa, vivendo com professoras as práticas pedagógicas ali desenvolvidas, enquanto o corpo já anunciava silenciosamente uma nova gestação. Tudo isso não é contexto secundário, faz parte da epistemologia.

A cartografia pressupõe que o pesquisador não é exterior ao campo: é atravessado, afetado, transformado. Um corpo que gesta é um corpo radicalmente aberto ao acontecimento. E foi com esse corpo que esta pesquisa foi feita.

A investigação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM), integra o Projeto de Pesquisa Ensino superior e escola básica em rede colaborativa: a formação de professores em pauta, financiado pela Fapemig, e foi desenvolvida junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) e à Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD), e teve como questão central: como as práticas pedagógicas contemporâneas de docentes do 3º ano do Ensino Fundamental se constituem como (re)composições de forças que atravessaram a docência durante a pandemia, produzindo continuidades, rupturas e reinvenções? Nas seções a seguir, apresentamos o referencial teórico deleuze-guattariano, a cartografia social, o campo empírico e as vivências no território da pesquisa.

2 A FILOSOFIA DA DIFERENÇA E O PENSAMENTO EM DEVIR NA PESQUISA

A pesquisa está ancorada no pós-estruturalismo deleuze-guattariano, especialmente nas noções de rizoma, linhas de força, território, devir e acontecimento. Para Deleuze e Guattari (2011), o mundo funciona como um rizoma: sem início nem fim determinados, composto por linhas que se conectam, bifurcam, rompem e recomeçam em qualquer ponto. Três tipos de linhas compõem os territórios: as molares, rígidas, que organizam e normalizam; as moleculares, de segmentaridade flexível, que produzem micropolíticas e desvios; e as linhas de fuga, que rasgam o território e abrem possibilidades de criação. Nas práticas pedagógicas, essas linhas coexistem: há sempre forças de controle e forças de resistência operando simultaneamente. O território, nessa perspectiva, não é um espaço geográfico fixo, mas habitado por forças, afetos e relações que o constituem e transformam continuamente. A pandemia foi, nesse sentido, um acontecimento (Deleuze, 2015): não apenas um período histórico, mas uma força que alterou territórios, práticas, corpos e subjetividades.

A noção de parresia, tomada de Foucault (2014), exige a coragem de dizer a verdade, inclusive a verdade do próprio percurso. Nesta pesquisa, a pesquisadora não se esconde atrás de uma suposta neutralidade: expõe-se

3 Para Deleuze e Guattari (2011), o intermezzo está no entre/meio, numa conjunção do e...e...e... onde surgem novas possibilidades e conexões. Portanto, utilizarei nos próximos parágrafos a palavra “entre”.

e deixa-se atravessar pelo próprio dizer. Pesquisar, nessa perspectiva, não é aplicar um método sobre um objeto, é deixar-se afetar pelo campo, produzindo um processo criador que faz ressoar as próprias vozes (Corazza, 2016).

A cartografia social, como proposta por Deleuze e Guattari (2011) e mobilizada por Kastrup (2005, 2015, 2022) e Rolnik (2018), não é uma metodologia de passos sequenciais. É uma postura ética, estética e política diante do campo, uma maneira de habitar o processo sem pretender encerrá-lo. O cartógrafo não coleta dados prontos: os produz no encontro, no entre, no movimento. Os mapas que emergem são sempre provisórios, abertos, passíveis de rasura. O desenho desta pesquisa foi sendo rasurado no próprio percurso, o que não é falha metodológica: a processualidade é parte constitutiva do método.

O objetivo geral constituiu-se como vivenciar COM as docentes alfabetizadoras do 3º ano práticas pedagógicas experimentadas no período pandêmico, a fim de cartografar as linhas de força que as compõem nos modos de fazer atuais. O uso do termo vivenciar COM é intencional e político: não se trata de observar as professoras de fora, mas de compor junto, produzir conhecimento na relação, no afeto, no risco compartilhado.

O projeto foi aprovado pelo CEP-UFTM sob o número 5.867.580, em 29 de janeiro de 2023. Durante 94 dias, de setembro a dezembro de 2024, habitei o território de uma escola municipal de Uberaba (MG). O percurso até chegar ao campo foi em si um dado cartográfico: formulários enviados a 38 escolas, telefonemas, visitas, recusas e silêncios. A pesquisa cartográfica não segue trilhos, corre risco de abertura, de caminhos que se bifurcam e fecham (Kastrup, 2001). Foi tentativas que o campo se revelou: duas professoras de uma mesma escola responderam ao formulário e estavam dispostas a participar.

A produção de dados contou com três dispositivos articulados: o diário de campo, companheiro da imersão, onde registrei não apenas o que observei, mas o que senti e o que me perturbou, operando como prática de si (Foucault, 2014); as entrevistas de explicitação, que permitiram às professoras revisitar experiências pelo corpo, pelos gestos, pelas sensações, mobilizando o vivido pré-reflexivo (Vermersch, 2022); e a experimentação pedagógica, dispositivo de encontro entre pesquisadora e campo, não prescritivo, mas de composição COMVIDA⁴, criando condições para que forças adormecidas ou invisibilizadas pudessem emergir.

3 O TERRITÓRIO HABITADO: AS PROFESSORAS E AS PISTAS CARTOGRAFADAS

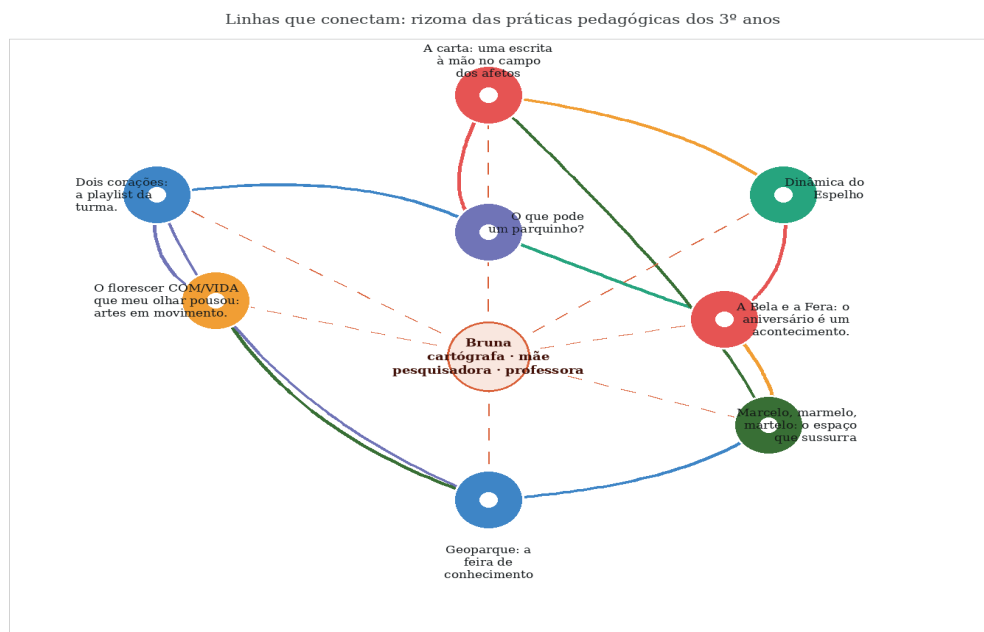
O território habitado, foi denominada como Escola Central, pois é uma das escolas centrais da cidade de Uberaba (MG) e recebeu a cartógrafa no início de setembro de 2024. A chegada ao campo foi, ela mesma, um acontecimento: 20 minutos de espera na secretaria, o coração acelerado, a boca seca, a consciência de que, mesmo sendo professora e conhecendo aquele território, estava ali em outro papel. Esse tempo de espera não era apenas cronológico, era intensivo, carregado de forças que já indicavam como o campo produziria seus efeitos antes mesmo de eu entrar na sala de aula.

Duas professoras foram acompanhadas ao longo da pesquisa. A professora Ipê e a professora Geo compartilhavam o mesmo ano escolar, o 3º ano do Ensino Fundamental, mas desenvolviam práticas pedagógicas distintas entre si. Essa diferença não foi tomada como problema a ser resolvido ou comparação a ser julgada, mas como dado cartográfico fundamental, pois as crianças e as demandas não eram as mesmas, mas cada sujeito necessita de uma forma de aprendizagem. Neste contexto, revelou-se a coexistência de múltiplas linhas de força no mesmo território, mostrando que não há um único modo de ensinar e aprender. Portanto, nesta pesquisa, as pistas delineadas não seguem ordem hierárquica, são linhas que podem ser apreciadas em qualquer ponto, pois emergem de um território movente. As práticas pedagógicas foram produzindo rizomas que se conectavam entre si.

4 Uso também este termo como intencional e político.

A Figura 1, a seguir, não pretende fixar posições ou mapear identidades. Ela é, um gesto cartográfico: um mapa aberto, sempre provisório, que tenta capturar, sem imobilizar as linhas de força que atravessaram esta pesquisa.

Figura 1 - Linhas que conectam: rizoma das experimentações pedagógicas dos 3º anos.



Fonte: Rizoma elaborado pela autora, 2025. Adaptado da Figura 7 da tese.

Fonte: Rizoma elaborado pela autora, 2025. Adaptado da Figura 7 da tese.

É neste rizoma de multiplicidades, produzido no habitar do território e no viverCOM as professoras que emergem as práticas pedagógicas cartografadas, apresentadas nas seções seguintes.

Nestes meses no território, foram cartografadas 8 vivências de práticas pedagógicas, um mapa vivo e movente produzido no viverCOM as duas professoras. Todas têm potência e revelam linhas de força. Neste artigo, no entanto, optou-se por aprofundar nas seguintes experimentações pedagógicas: o parquinho, o florescer do ipê, a playlist da turma e o Marcelo, marmelo, martelo. A escolha não foi hierárquica, mas teórica e narrativa, pelas linhas que as compõem. O parquinho pela força do corpo e do movimento como aprendizagem, como ressaltar em perguntar: o que pode um corpo? - uma linha que devolve ao corpo e acessa o plano coletivo de forças, onde o currículo-forma (Paraíso, 2015) insiste em negar. O ipê florido traz a sensibilidade pela natureza e pelo devir que ela provoca. Uma linha que rasura a lógica produtivista e reconecta o cotidiano escolar à vida. A playlist da turma, pela música como linha de fuga sonora, uma linha que faz o corpo coletivo vibrar, se autorregular, e se afetar pela sensibilidade ativa. E o Marcelo, marmelo, martelo pela tensão entre o currículo-forma e as linhas moleculares que pulsam mesmo onde o território parece mais fixo, uma linha que sussurra resistência. Quatro pistas, quatro práticas pedagógicas de forças que, juntas, compõem um mapa movente das (re)composições que atravessaram a docência no pós-pandemia.

4 O RIZOMA DAS PRÁTICAS: LINHAS QUE CONECTAM SEM FIXAR

A cartografia opera nos interstícios, nos processos, nos devires. Assim como cada professora está sempre em processo de (re)composição, com suas singularidades, seus modos próprios de habitar o território, suas práticas que pulsam e se transformam, a cartógrafa que habita este rizoma também não é uma figura estável. Ela é devir-mestre quando aprende com as crianças o que nenhum livro ensinou; devir-criança quando se deixa afetar pelo balançar do parquinho e pela música que toma o corpo da sala; devir-mãe quando a história lida para minha filha à noite vira intervenção pedagógica no dia seguinte. As linhas do rizoma não descrevem o que ela é, traçam

Revista Práxis, v. 18, 1sup (2026): Germinando Ciência: Pesquisas de pessoas que gestaram (2022–2025)

o que ela está sempre sendo, no movimento incessante de um território que nunca para de pulsar (Deleuze e Guattari, 2011).

No rizoma não há um sujeito central definido, mas um corpo em devir: a cartógrafa que, ao longo de sua imersão no cotidiano da escola, das professoras e dos estudantes, foi se constituindo e reconstituindo pelos encontros com o território, pelas crianças, pelas professoras, pela floração dos ipês, pelas músicas, pelas histórias. Esse corpo que pesquisava era também o que gestava, o que ficava horas e horas no intensivo e exaustivo trabalho da escrita, aquela que o corpo pedia para deitar um pouco, esticar as pernas, pois a barriga pesava, o Gabriel mexia e pedia descanso pelas horas na mesma posição. Eu me perdia e recomeçava, não como posições fixas que coexistem, mas como linhas que se dobram, se cruzam e se transformam mutuamente, sem que nenhuma delas seja a definitiva.

5 O QUE PODE UM PARQUINHO? O CORPO QUE APRENDE NO MOVIMENTO DO BRINCAR.

Em um dia quente de setembro, logo no início da imersão no campo, a professora Ipê enfrentava a dificuldade de trabalhar o livro didático com uma turma agitada. Sua resposta foi fechar o livro e dizer: “Meninos, guardem os materiais, vamos aoquinho” (Professora Ipê, 2024). Essa frase, aparentemente simples, foi uma linha de fuga que rasgou o currículo-forma naquele instante, como nos mostra Paraíso (2015) quando discute o currículo pode ser compreendido como dinâmico, passível de ser “dobrado”, ressignificado ou subvertido pelas práticas pedagógicas, pelos professores e pelos estudantes, revelando a potência das interações e escolhas no cotidiano escolar.

A turma foi aoquinho. As crianças correram, balançaram, escorregaram e a professora observava, intervinha quando necessário, mas sobretudo deixava os corpos existirem fora da carteira enfileirada. Quando a questioneei sobre a prática, a professora Ipê relatou: “É essencial as crianças brincarem ao ar livre e serem crianças! O parque faz bem para uma era em que o dedo está mais rápido que o movimento do corpo e o cérebro” (Professora Ipê, 2024).

Não havia, no currículo dos anos iniciais, nenhuma menção aoquinho como espaço pedagógico e o movimento do corpo aparece apenas no componente de Educação Física. Embora a BNCC (2017) destaque a valorização de situações lúdicas, ao analisar o documento, percebe-se que essas situações se voltam para a autonomia do aluno, a interação com múltiplas linguagens e os usos sociais da escrita e da matemática, tendo como foco a alfabetização e a consolidação das aprendizagens nos anos iniciais.

O documento menciona diversos ambientes educativos: bibliotecas, pátio, praças, parques, museus. Mas, ao descrever o que se espera em cada área do conhecimento, nenhuma menção à recreação, ao movimento ou à vivência noquinho é encontrada. O uso doquinho como prática pedagógica, portanto, não está explícito nos documentos norteadores. O movimento dos corpos e os encontros potentes como processos de aprendizagem não se inscrevem em nenhum projeto proposto. Estar noquinho é muitas vezes visto como lugar de brincar, de passar as horas livres, desassociado do aprender.

A escola havia elaborado um horário sugestivo para o uso doquinho, mas como era sugestivo, não normativo, as outras professoras do 3º ano simplesmente não o utilizavam. A professora Ipê era a única do 3º ano que levava sua turma. E havia comentários nas conversas entre docentes: Nossa, lá vem a professora que gosta de andar com esses meninos (Diário de campo, 2024). A pressão das linhas molares era visível, mas ela seguia, resistindo.

Oquinho, nessa perspectiva, não é um desvio do ensino: é uma prática pedagógica que convoca o corpo como dimensão constitutiva da aprendizagem. Para Deleuze (2018), aprender é decifrar signos e isso envolve a sensibilidade do corpo, o encontro com o mundo, a experiência concreta. A professora Ipê compreendeu isso intuitivamente: quando o corpo se move, a atenção se reorganiza, a ansiedade diminui, o espaço para o aprender se abre

6 O FLORESCEM DO IPÊ: ARTES, NATUREZA E UM CURRÍCULO DE FORÇAS

Outro dia, em plena primavera, a professora Ipê desenhou no quadro um tronco com galhos sem flores e perguntou às crianças o que estava faltando. Iniciou uma conversa sobre os ipês da cidade: a floração que surge em meio à seca e ao caos e pediu que observassem no trajeto de casa para a escola as árvores e suas cores. Depois, propôs uma atividade de artes: pintura com tinta guache usando os próprios dedos, cada criança fazendo a sua versão da floração do ipê.

Aquele gesto simples me atravessou inteiro. A professora não estava apenas ensinando sobre a primavera, estava cultivando um olhar sensível para a natureza, devolvendo às crianças a possibilidade de contemplar o que existe ao redor, mas que a correria cotidiana faz invisível. Como nos lembra Krenak (2019), estamos tão capturados pela lógica produtivista que esquecemos de cuidar da nossa essência enquanto parte da natureza. A professora Ipê rompeu com essa captura e fez isso com tinta guache e papel crepom.

A escolha da pintura com os dedos não foi aleatória. A professora explicou: “Durante a pandemia, muitas crianças foram privadas de experiências artísticas e motoras essenciais. Por isso, é fundamental oferecer essas vivências agora, pois chegaram ao 3º ano com dificuldades visíveis em criatividade, coordenação e manuseio de materiais” (Professora Ipê, 2024).

A pandemia aparece aqui não como abstração, mas como força inscrita nos corpos das crianças. A professora a cartografou sem precisar nomear esse processo e respondeu a ela com práticas que devolviam ao corpo o que o isolamento havia negado: o contato com a matéria, a tinta, o papel crepom, a amora colhida no estacionamento da escola. Cada criança fez sua arte à sua maneira: bolinhas grandes ou pequenas, papel rasgado ou dobrado, canudinhos coloridos. Nenhuma árvore era igual à outra. Era um currículo de forças em ato: vivo, aberto, movente (Paraíso, 2015). A professora, na potência do seu devir-mestre, não orientou como as crianças deveriam fazer, abriu espaço para que cada uma inventasse seu próprio ipê, sua própria floração. Como aponta Kastrup (2005), o devir-mestre não é aquele que transmite um saber fixo, mas aquele que cria condições para o novo emergir, e foi exatamente isso que aconteceu ali, entre dedos pintados de rosa, amarelo e vermelho. Para Krenak (2020), devemos nos preocupar primeiro com nosso quintal, com o rio que passa nas nossas proximidades e a professora Ipê fez: plantou a sementinha do cuidado de si e com o outro, começando pelos ipês da cidade.

7 A PLAYLIST DA TURMA: MÚSICA COMO LINHA DE FUGA

Durante as atividades de artes e em muitos outros momentos, a professora Ipê colocava músicas. Não músicas infantis convencionais, mas um repertório construído coletivamente ao longo do ano: MPB, rock nacional, músicas do folclore brasileiro, de diferentes regiões do Brasil, canções que contavam histórias, falavam de amor, sensibilidade e gratidão. A professora relatou que, no início, as crianças riam e diziam: Tia, mas que música feia, música nada a ver. Aos poucos, o repertório foi sendo apresentado, discutido e incorporado. Até que, juntos, construíram a playlist da turma: “Trabalhar música, eu acho que ajuda muito a questão da autorregulação, a questão da concentração, a questão da consciência, do emocional, de deixar a criança mais tranquila, de fazê-la pensar, observar o que tem na letra dessa música” (Professora Ipê, 2024).

Em um desses momentos, observei as crianças cantando e batendo com as mãos na mesa no ritmo da música. Era a sala inteira, sem que a professora tivesse pedido, respondendo ao som com o corpo. A música funcionava como dispositivo de atenção e de afeto ao mesmo tempo: concentrava, acalmava, conectava. Era uma linha de fuga sonora que rasurava o silêncio disciplinar da escola e abria outro modo de estar na aula.

A inserção de diferentes repertórios musicais revela que não se deve limitar o fazer pedagógico àquilo que o currículo prescreve, mas ao que se acredita ser capaz de despertar diferentes aprendizados. Traçar linhas de fuga para resistir a um currículo de forma é, como nos aponta Paraíso (2010, p. 595), acompanhar linhas e Revista Práxis, v. 18, 1sup (2026): Germinando Ciência: Pesquisas de pessoas que gestaram (2022–2025)

traçados de currículos em suas bifurcações: ver, sentir e falar de sua força, sua potência, sua composição, seus movimentos de criação. A professora nos mostrou que é possível rasurar o tempo cronológico e uniforme, integrando a música como potência do processo de ensino-aprendizagem, criando conexões com o corpo como um todo, valorizando a multiplicidade de experiências e reconhecendo cada criança em sua singularidade, em um movimento de devir que transforma o espaço e o tempo da sala de aula.

Embora a BNCC (2017) traga objetivos para o ensino de música nos anos iniciais, ao ser executada, revela-se favorável apenas à máquina do Estado, que doutrina o que os docentes devem ensinar. Não basta estar inserido em um currículo forma, ele precisa ser um currículo praticado (Paraíso, 2009). A professora Ipê compreendeu isso e fez diferente: usou a música não como conteúdo a cumprir, mas como força viva dentro da sala de aula, mesmo sem equipamentos adequados, mesmo diante das limitações que outras professoras apontaram como impedimento. O território cartográfico, como nos lembra Kastrup (2019), não é geográfico, é espaço de vida, de produção de sentidos, de temporalidade vivida. E foi exatamente isso que a playlist da turma produziu.

8 MARCELO, MARMELO, MARTELO: AS LINHAS MOLARES DO CURRÍCULO

A professora Geo conduzia suas aulas de modo distinto. Sua prática estava ancorada no livro didático, em atividades estruturadas, na disciplina como condição para o aprendizado. O silêncio era um valor e as crianças sabiam disso, qualquer conversa era interrompida por um firme: “não gosto de barulho e conversas paralelas.” O currículo-forma era seguido com cuidado e consistência (Paraíso, 2009).

As crianças ficavam durante toda a aula sem expressar nenhum movimento, a não ser as mãos ligeiras fazendo atividades no caderno ou livro, e os olhos no quadro. Meu olhar atento pousou naquele ambiente e me perguntei: como ficavam os corpos das crianças nesse processo de docilização? (Foucault, 2018). Tudo parecia “normal” para o sistema educacional: dias que se repetem, rotinas que se fixam, corpos que aprendem a não se mover.

Seria equivocado, no entanto, tomar essa prática como ausência de comprometimento ou de potência. Ela revelava uma outra composição de forças, marcada pelas linhas molares que organizam e sustentam o espaço escolar, mas também pelas marcas subjetivas de uma docência que atravessou a pandemia com exaustão, com perda, com a necessidade de recompor uma rotina que havia se despedaçado. A ancoragem no livro didático pode ser lida, também, como uma resposta ao excesso de instabilidade do período anterior. A professora Geo não estava apenas seguindo um currículo: ela própria era atravessada e controlada pelas forças do sistema educacional que a formaram e a regulam. Docilizava corpos enquanto seu próprio corpo era docilizado. Quando a atividade é sempre previsível e se acredita que o importante é trabalhar apenas o intelectual, nega-se uma aprendizagem intrinsecamente ligada à experimentação, ao devir, à intensidade e às multiplicidades (Deleuze, 2018). A subjetividade não é algo dado ou estático, mas um processo em constante constituição, atravessado por agenciamentos de desejo e relações de poder (Deleuze; Guattari, 2012).

Foi na experimentação pedagógica com o livro *Marcelo, marmelo, martelo*, proposta que emergiu de uma noite em que eu lia esse mesmo livro para Amanda Carla antes de dormir, que a professora Geo revelou, nas entrelinhas da entrevista de explicitação, algo que a aula estruturada não tornava visível: um desejo de outras práticas, uma linha molecular que pulsava sob a superfície. A cartografia nos mostrou que mesmo onde o território parece mais fixo, há forças em movimento. As práticas pedagógicas vão além dos muros da escola, são territórios vivos, permeados por forças que tanto capturam quanto potencializam processos de criação e invenção no ato de ensinar e aprender. “Quero muito contar essa história para as crianças do 3º ano como possibilidade de provocar o pensamento, de aguçar a curiosidade e deixar o corpo vibrar com o diferente. Nem que seja apenas sentar no chão, em roda, e escutar o que elas têm a dizer.” Por meio desse gesto simples, intensifica-se o ato inventivo de não ensinar algo pronto, mas criar condições para que outros mundos possam nascer, tecidos pela escuta, pelos risos e pelos olhares curiosos das crianças (Corazza, 2016; Paraíso, 2015; Kastrup, 2005).

Ao propor a experimentação pedagógica com a turma da professora Geo, fui atravessada por um impulso: deslocar o corpo da docência e das crianças para fora do regime do quadro, do caderno e do silêncio, mesmo que por um curto período. Romper com o hábito exclusivo do giz e do livro didático não foi um gesto de negação daquele espaço, mas de abertura a outras possibilidades dentro dele. Sei que foi pouco, mas pequenas brechas de invenção e movimento do corpo foram abertas no cotidiano escolar, e é nessas brechas que a vida pulsa (Corazza, 2016).

9 O QUE A CARTOGRAFIA REVELOU: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO

As pistas que emergiram ao longo dos 94 dias não constituem resultados fechados, são traços de um mapa sempre provisório, que o processo cartográfico foi desenhando e apagando simultaneamente. O que se pode dizer é que as professoras acompanhadas carregam marcas subjetivas do período pandêmico e desenvolvem suas práticas pedagógicas de modos singulares e distintos entre si, revelando que a pandemia funcionou como um dispositivo de abertura, mas que essa abertura se atualiza de formas diferentes em cada trajetória docente, em cada história de vida, em cada relação com o corpo, com o cansaço e com o desejo de ensinar.

A professora Ipê exemplifica de modo mais explícito essa abertura. Suas práticas revelam uma docente que, ao longo da pandemia, experimentou e buscou práticas outras e que, no retorno presencial, não abandonou essas experimentações, mas as incorporou e as intensificou. O território em devir que ela produz em sala de aula é resultado de uma trajetória de formação contínua, de uma postura política diante do currículo e de uma sensibilidade para os corpos das crianças que aprende e se exercita cotidianamente.

A professora Geo, por sua vez, revela que a pandemia deixou marcas subjetivas de cansaço, de luto, de desconfiança em relação às tecnologias, que se expressam na escolha por práticas mais estruturadas e previsíveis. Sua ancoragem no livro didático não é ausência de reflexão, mas uma resposta a um período de instabilidade que exigiu demais dos corpos e das subjetividades docentes. A entrevista de explicitação revelou que, sob essa ancoragem, há desejos e perguntas ainda em movimento.

A experiencição vivida pela cartógrafa ao longo dos 94 dias operou movimentos de des-re-territorialização: ao VIVERCOM as docentes suas práticas pedagógicas, tornando-as visíveis em seus modos singulares, foi possível fazer emergir a potência criadora que habita o cotidiano escolar, muitas vezes invisibilizada pelas demandas institucionais, pelo excesso de trabalho docente e pela cultura escolar que ainda tende a hierarquizar práticas e saberes.

Uma das questões de destaque da pesquisa diz respeito à relação entre corpo, afeto e aprendizagem. As práticas da professora Ipê revelam que quando o corpo da criança é convocado pelo movimento, pela música, pelo jogo, pela arte, o processo de alfabetização ganha outras dimensões. Aprender a ler e a escrever não é apenas um processo cognitivo: é um processo de subjetivação, em que o corpo, os afetos e as relações compõem o sentido do que está sendo aprendido. Essa perspectiva dialoga com o referencial deleuze-guattariano e aponta para a necessidade de políticas de formação docente que levem a sério a dimensão corporal e afetiva do ensino.

É nesse movimento que a potência de uma prática pedagógica se revela como o que Corazza (2013) chama de sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação. As práticas cartografadas: o parquinho, a playlist, as artes, “Marcelo, marmelo, martelo”, não são técnicas aplicáveis a qualquer contexto: são acontecimentos singulares que desterritorializam, que fazem o corpo da docente e das crianças escapar, ainda que brevemente, do regime do quadro, do caderno e do silêncio. É nesse movimento, como nos diz Corazza (2016), que a vida pulsa.

10 A POTÊNCIA DO TERRITÓRIO E DA CARTÓGRAFA QUE GESTA

Ao sair do campo, após 94 dias de imersão, a cartógrafa não era mais a mesma que havia entrado. Mapas moventes da cartografia: o pesquisador é também cartografado pelo território que habita.

O viverCOM a turma do 3º ano e com as docentes nesses meses trouxeram muitas indagações acerca do meu “eu/nós docente”, como nos mostra Corazza (2016), na necessidade de produzirmos o processo criador que atravessa as experimentações, fazendo ressoar as práticas pedagógicas das docentes e permitindo que modos criativos de pensar emergjam das subjetividades. Ao envolver atividades de criação e sensibilidade, rompemos com o instituído. Cultivou-se processo criador, as novas invenções, despimos a ciência tradicional que tanto controla e apaga a autonomia dos estudantes. Experimentar isso faz parte do processo de conscientização da peculiaridade que é a profissão docente diante de suas multiplicidades, um devir que nunca se encerra, mas que se renova a cada encontro, a cada roda, a cada história contada no chão da sala de aula.

A cartografia não nos entrega respostas prontas, vai sendo vivida, experimentada a cada passo. E as pistas que este percurso foi desenhando apontam que a pandemia funcionou como um dispositivo de abertura, mas não aconteceu de modo homogêneo nem linear. Ela se atualiza diferentemente em cada professora, em cada território, em cada momento. O mapa desta pesquisa é, portanto, um mapa aberto: ele não encerra o problema, mas o coloca em movimento. Seguem pulsando perguntas: o que mais pode um parquinho? Que outros modos de ensinar e aprender estão germinando nas salas de aula que ainda não habitamos? O que as professoras ainda não sabem que sabem e que uma próxima cartografia poderia fazer emergir?

É preciso dizer, ao final, o que foi dito no início de outro modo: a pesquisa que aqui se apresenta foi gestada em um corpo que também gestava. Amanda Carla chegou com o mestrado, hoje tem 7 anos e que, sem saber, já compôs esta pesquisa desde antes de nascer, nos braços que a embalavam enquanto a dissertação era escrita. Uma perda atravessou o percurso doutoral e ensinou que recomeçar também é um modo de persistir. Gabriel chegou com o doutorado. Ainda que não estivesse presente no território, já se anunciava no corpo que pesquisava: foi gestado ao longo desse percurso e veio ao mundo logo após a defesa. De algum modo, sinto que ele já ouvia tudo aquilo dentro de mim, antes mesmo de chegar ao mundo. Amanda Carla e Gabriel são, cada um à sua maneira, coautores desta pesquisa. Não porque assinam o texto, mas porque compõem o corpo que o escreveu. E uma perda, entre eles, lembrou que gestar é também aprender a soltar.

Gestar pesquisa e gestar filho não são experiências paralelas, elas se interpenetram, se potencializam e se transformam mutuamente. Esta é também uma afirmação política: a de que os corpos que gestam também produzem ciência. Corpos que amamentam e escrevem, que interrompem a escrita para buscar a filha na escola e retomam o raciocínio entre uma mamada e outra, que carregam no colo e na mente, ao mesmo tempo, uma criança e uma tese. Mães pesquisadoras (nesta pesquisa além de mim, também a orientadora, segunda autora, mãe atípica, juntando-se a tantas outras), professoras (meu caso e da minha orientadora e de muitas docentes) que precisam ser inteiras em muitos lugares ao mesmo tempo, em casa, na escola, no parquinho, na orientação, na pediatria, na defesa e no puerpério.

As demandas não esperam. A pesquisa não pausa quando o filho adoece, quando o sono não vem, quando o corpo pede descanso e o prazo não permite. E a maternidade não pausa quando o campo exige presença, quando o texto precisa ser revisado, quando a banca está marcada. Viver essa multiplicidade não é heroísmo, é uma condição imposta a corpos que a academia ainda não aprendeu a reconhecer de verdade.

Tolerar não é acolher. Acolher seria rever prazos, criar espaços de escuta, reconhecer que o tempo da pesquisa e do cuidado são tempos diferentes e que ambos produzem conhecimento. Esta é a afirmação política que este artigo carrega: que a academia precisa aprender a acolher e não apenas tolerar os corpos que gestam, parem, perdem, amamentam e, ainda assim, fazem ciência.

11 AGRADECIMENTOS

Edital CAPES 16/2022 – Programa Emergencial de Consolidação Estratégica dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu Acadêmicos - Portaria nº 155 de 10/08/2022 - Plano de atividades intitulado “CONSOLIDAÇÃO, FORMAÇÃO E IMPACTO SOCIAL DO PPGE”

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 2018.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17–27, jan./jun. 2001.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2015.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2022.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso em: 23 maio 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587–604, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/178>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18443>. Acesso em: 23 maio 2025.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

VERMERSCH, Pierre. *A entrevista de explicitação*. Tradução de Juliana Carvalho Ricas. Campinas: Autores Associados, 2022.