



## **Diários visuais e/ou textuais como laboratório de criação de si: movimentos transversais na docência universitária**

*Visual and/or textual diaries as a self-creation laboratory:  
transversal movements in higher education teaching*

*Diarios visuales y/o textuales como laboratorio de  
creación de si: movimientos transversales en la  
enseñanza universitaria*

VIVIEN KELLING CARDONETTI<sup>a</sup> 

FRANCIELI REGINA GARLET<sup>b</sup> 

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA<sup>c</sup> 

### Resumo

Este artigo busca pensar a formação na docência universitária a partir da perspectiva das filosofias da diferença, uma formação que “acontece” em meio aos seus processos e encontros imprevistos, sem uma forma *a priori* a ser alcançada. Escritos de autores e autoras como Ribetto (2011), Pereira (2010a, 2010b), Loponte (2008, 2014), Hardt (2006) e Corazza (2013) se mostram como ferramentas potentes para pensar desdobramentos a partir dessa perspectiva, ou seja, uma formação que é pensada como um campo vivo e aberto, sempre a se fazer. São articulados também à escrita, três diários visuais e/ou textuais, os quais foram produzidos pelas

---

<sup>a</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: vicardonetti@gmail.com

<sup>b</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: francieligarlet@yahoo.com.br

<sup>c</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Doutora em História, Geografia e História da Arte, e-mail: marildaoliveira27@gmail.com

autoras deste artigo em seus percursos como professoras no contexto da universidade. Assim, busca-se pensar: Como os diários visuais e/ou textuais podem funcionar como laboratório de criação de si na docência universitária? Dessa forma, intentou-se pensar o cenário formativo como um laboratório de experimentação, possibilitando colocar a docência em tensionamento com elementos/alimentos (ROLNIK, 2006) que não necessariamente dizem de docência, mas que funcionam como elementos potentes para produzi-la. A perspectiva cartográfica, enquanto estratégia de investigação processual (DELEUZE; GUATTARI, 1995), impeliu as autoras a investir em linhas transversais (GALLO, 2006; GUATTARI, 2004) junto aos diários visuais e/ou textuais (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2011, 2013, 2014) produzidos em suas experiências educativas. Junto desse movimento de pesquisa pensa-se/opera-se uma formação docente que se dá na singularidade de seu acontecer.

**Palavras-chave:** Diários visuais e/ou textuais. Laboratório de criação de si. Docência universitária. Transversalidade.

### *Abstract*

*This paper aims at thinking the formation in higher education through the perspective of the philosophies of difference, a formation that 'happens' in between its processes and unpredicted encounters, without a form to be achieved a priori. The writings of female and male authors such as Ribetto (2011), Pereira (2010a, 2010b), Loponte (2008, 2014), Hardt (2006), and Corazza (2013) show to be powerful tools to think the unraveling through this perspective, that is, a formation which is thought as a living and open field, always about to become. Three visual and/or textual diaries are also articulated in this writing, which were produced by the authors of this paper in their trajectories as lecturers in the context of higher education. Thus, the goal is to think: How can visual and/or textual diaries work as a self-creation laboratory in higher education? Thus, we sought to think the formative scenario as a laboratory for experimentation, aiming at tensioning the process of teaching with elements/food (ROLNIK, 2006) that do not relate to teaching necessarily, but function as powerful elements to conceive it. The cartographic perspective, as a processual strategy for investigation (DELEUZE; GUATTARI, 1995), has impelled the authors to invest in transversal movements (GALLO, 2006; GUATTARI, 2004) along with the visual and/or textual diaries (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2011, 2013, 2014) produced in educative experiences. In this research movement we think/operate a teacher's formation in the uniqueness of their happenings.*

**Keywords:** *Visual and/or textual diaries. Self-creation laboratory. Higher education. Transversality.*

### *Resumen*

*Este artículo intenta pensar la formación en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de las filosofías de la diferencia, una formación que 'ocurre' en medio a sus procesos y encuentros imprevisibles, no presentando una forma a priori a ser lograda.*

*Escritos de autores y autoras como Ribetto (2011), Pereira (2010a, 2010b), Loponte (2008, 2014), Hardt (2006) y Corazza (2013) se presentan como herramientas potentes para pensar despliegues desde esa perspectiva, o sea, una formación que es pensada como un campo vivo y abierto, siempre a hacerse. Se articulan también a la escritura, tres diarios visuales y/o textuales, los cuales fueron producidos por las autoras de este artículo en sus recorridos como profesoras en el contexto de la universidad. Así, se busca pensar: ¿Cómo los diarios visuales y/o textuales pueden funcionar como laboratorio de creación de sí en la enseñanza universitaria? De esta forma se intentó pensar el escenario formativo como laboratorio de experimentación, posibilitando colocar la enseñanza en tensión con elementos/alimentos (ROLNIK, 2006) que no necesariamente dicen de la enseñanza, pero funcionan como elementos potentes para producirla. La perspectiva cartográfica como estrategia de investigación procesual, (DELEUZE; GUATTARI, 1995) impelió las autoras a invertir en líneas transversales (GALLO, 2006; GUATTARI, 2004) junto a los diarios visuales y/o textuales (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2011, 2013, 2014) producidos en sus experiencias educativas. Junto a este movimiento de investigación pénsase/opérase una formación docente en la singularidad de su curso.*

**Palabras clave:** *Diarios visuales y/o textuales. Laboratorio de creación de sí. Enseñanza universitaria. Transversalidad.*

## Introdução

Por muito tempo tivemos a ideia de que formar significava “dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes” ou “levar o homem à conformidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão” (LARROSA, 2007, p. 135). No entanto, esse artigo intenta pensar a noção de sujeito não como algo que está dado de antemão às experiências que vive, mas que é, potencialmente, produzido no viver.

Essa visão implica afirmar que o sujeito vai se constituindo junto à experiência, no encontro com coisas, pessoas e situações, sendo visto a partir de sua processualidade, de um devir<sup>1</sup> que não o estabiliza e que não o define, mas que está sempre a se fazer. Nesse prisma, o processo de formação não se detém em um modelo normativo e determinado a seguir, pois, ao experienciar, o indivíduo passa a se

---

<sup>1</sup> “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). Nesse sentido, é possível pensar que o devir não busca requerer uma condição já criptografada, tampouco é conseguir chegar a uma posição predestinada, devir é um processo contínuo e inventivo.

produzir e afirmar a multiplicidade, uma multiplicidade que está em atividade e que se distancia ante qualquer investida de abreviá-la.

Diante disso é possível conjecturar que o desafio no processo educativo se encontra em abrir espaços nos ambientes formativos para que esse sujeito “inventor-experimentador de si mesmo” possa se aventurar, “não para tornar-se um igual a todos, nem para arrogar-se o direito de ser totalmente outro, nem tampouco para destacar-se solitariamente no campo profissional” (HARDT, 2006, p. 8), mas para que possa ser provocado “a inserir-se em um tempo e espaço sempre destrutivo e construtivo, ‘desprendendo-se de si’, compreendendo-se em permanente transformação e em construção” (HARDT, 2006, p. 8).

Levando em consideração esse propósito desafiador, intentou-se nessa escrita pensar e explorar o cenário formativo da universidade como um laboratório de experimentação, em que o sujeito-professor-universitário abre-se ao que acontece no coletivo e passa a aprender<sup>2</sup> sobre si mesmo, entrando em conexão com os fios que o constituem como docente e colocando suas concepções sob suspeita e em constante escrutínio.

Ao abrir possibilidades para o problematizar e problematizar-se em relação à formação docente, passa-se a investir em espaços de experimentação do pensamento, buscando olhar de outra maneira, ou de um outro lugar, aquilo que já parecia totalmente firmado e conformado em relação à docência, especialmente no tocante à docência universitária, foco de estudo desse texto. Como coloca Hardt (2006, p. 4), precisa-se do “desassossego para então suspeitar de verdades estabelecidas, historicizar o que se mostra como natural e normal, sólido e herdado”.

Nessa perspectiva, buscou-se apostar na inquietude que a experimentação com o campo da educação das artes visuais (território habitado pelas autoras na docência universitária), mais especificamente, a produção de diários visuais e/ou textuais pode propiciar. Ou seja, procurou-se investir na desacomodação que o cenário expandido de imagens e outras materialidades podem disparar quando tensionados com algumas

---

<sup>2</sup> A concepção de aprendizagem operada nesse artigo, se dá segundo a abordagem que Silvio Gallo (2012) propõe a partir da filosofia de Gilles Deleuze, como um “encontro com signos”. O aprender é tomado, pois, como acontecimento, algo da ordem do problemático, como criação, que se distancia da ideia de reconhecimento (GALLO, 2012).

verdades petrificadas em relação à docência. Em consonância com essa intenção investigativa, Machado, Almeida e Santos (2013) colocam que a imagem pode ser encarada como um “dispositivo agenciador de encontros, como estratégia que carrega a potência de desmanchar formas endurecidas de viver e possibilitar outros modos de existir” (p. 26).

Por estar em sintonia com esse ponto de vista e por acreditar que a conexão com as imagens pode disparar debates e problematizações em relação à docência, as autoras desse artigo tiveram a intenção de trazer para a arena uma das experiências educativas que estiveram presentes nas investigações e experimentações empreendidas por elas nos últimos anos<sup>3</sup>, a produção de diários visuais e/ou textuais. Nessa materialidade, são reunidos alguns elementos (que não necessariamente tratam da docência) como disparadores do pensamento, tais como: imagens fílmicas, documentários, obras artísticas contemporâneas, intervenções fotográficas, fragmentos textuais, poesias, e tudo mais que possa ser potente para pensar a docência junto aos processos vivenciados nas paisagens da educação das artes visuais<sup>4</sup>.

Estes elementos, reunidos no processo de produção dos diários, serão denominados nesse artigo como “elementos/alimentos”, termo nomeado por Suely Rolnik no livro “Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo”. Como expõe Rolnik (2006), o cartógrafo busca elementos/alimentos para produzir suas cartografias, explorando que matérias de expressão, compostas com quais outras, beneficiam a passagem de intensidades. É por isso que “o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar” (ROLNIK, 2006, p. 65).

---

<sup>3</sup> Algumas dessas produções e experimentações podem ser acessadas através dos seguintes endereços: “Possibilidades de experiências estéticas em instantâneos de aula e pesquisa: ‘entre’ leituras e escritas com imagens” (OLIVEIRA; MOSSI; CARDONETTI; GARLET, 2018). Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7291>. “Docência e aprendizagem: o que podemos inventar em meio à poeira que paira em seus espaços vazios?” (GARLET; OLIVEIRA, 2019). Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2487>. “Encontro com diários visuais e/ou textuais: espaço disparador do pensar na experiência educativa” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2019). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170098.pdf>.

<sup>4</sup> Experiências educativas na Graduação e na Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ao considerar o emaranhado conceitual/experiencial que buscam articular nessa escrita, as autoras traçaram a seguinte problemática: Como os diários visuais e/ou textuais podem atuar como laboratório de criação de si na docência universitária?

Os diários visuais e/ou textuais têm operado enquanto instâncias de experimentação do pensamento, de modo a atentar para as conexões que os elementos/alimentos elegidos a cada vez produzem e, também, o que fazem funcionar a partir desses encontros. A aposta tem sido em desacostumar o corpo/pensamento a uma busca pelo que tais elementos/alimentos desejam dizer, como se neles tivessem verdades a serem encontradas e replicadas.

Nos movimentos transversais produzidos com os diários visuais e/ou textuais, interessa agir com esses elementos/alimentos, construindo e agenciando com aquilo que se tem contato em relação à docência, seja através de teóricos que pesquisam essa temática e suas respectivas teorias (artigos, capítulos de livros e livros), depoimentos dos envolvidos em experiências educativas, palestras de professores, cursos e eventos de educação, etc.

Valer-se de movimentos que, nos encontros com esses elementos/ alimentos, podem afirmar diferenças, evitando os percursos já prontos que impelem a diferença a caber nas similaridades (ou que a excluem por não caber), podem ser uma alternativa potente, pois acredita-se que, dessa forma, outros signos<sup>5</sup> poderão estar imbricados, acionando o pensamento a fazer outras conexões com a docência. Como expressam Passos e Barros (2015, p. 166), somente com “a abertura do grau de transversalidade seria possível pensar diferentemente”.

Essa paisagem tensionadora favorece a aproximação de elementos que até então, talvez, nunca tenham ficado lado a lado, permitindo, assim, que outras relações de forças possam se fazer presentes, ensaiando composições e dando “língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2006, p. 23).

---

<sup>5</sup> Deleuze no livro Proust e os Signos (2003, p. 91), menciona que "o ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural", o pensamento precisa ser violentado, para poder pensar, e isso se dá a partir do encontro com signos. Encontros que não tendem a uma reconhecimento, mas que, sim, nos disparam um movimento de criação, de produção de sentidos.

Tendo em vista esses aspetos pontuados, pretende-se, assim, pensar a docência universitária junto às experimentações e relações transversais com tudo aquilo que possa funcionar como elemento/alimento de criação de docências, ou seja, tudo que possa operar como potência para fazer esse território funcionar como um laboratório de criação, um espaço de criação de si.

Nessa direção, alguns conceitos e noções que tem atravessado nossas investigações foram convidados a integrarem esse artigo: “formação docente” (CORAZZA, 2013; HARDT, 2006; LOPONTE, 2008, 2014; PEREIRA, 2010a, 2010b); “transversalidade” (GALLO, 1995, 2006; GUATTARI, 2004); “experimentação” (SCHNEIDER, 2014) e “diários visuais e/ou textuais” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2011, 2013, 2014).

Com a intenção de fazer movimentar os conceitos elencados, a perspectiva cartográfica de investigação (DELEUZE; GUATTARI, 1995; OLIVEIRA; MOSSI, 2014; ROLNIK, 2006; ROMAGNOLI, 2009) foi convocada a atuar na pesquisa, tendo também o propósito de investir no caráter processual e na produção dos dados durante o trajeto investigativo. Investiu-se, portanto, nos movimentos de experimentação e nas linhas de força que convocavam a pensar/operar/inventar/cartografar uma docência ao passo que se produziam os diários visuais e/ou textuais. As problematizações suscitadas nesse campo coletivo de forças tiveram o intuito de agir como vetores transversais de intensidades, brindando-nos com a oportunidade de ensaiar algumas possibilidades (mas não definitivas) em relação à docência, à educação.

## **Diários visuais e/ou textuais como laboratórios de criação e experimentação de si na docência...**

Ferramentas não se bastam sozinhas, necessitam ser operadas e necessitam do encontro para fazer funcionar algo, algo que ainda não se sabe o que é. Como menciona Foucault (2006), acerca do modo com que gostaria que seus leitores tomassem seus escritos:

um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, p. 52).

Imagens e materialidades de diferentes ordens, o que podem quando colocadas para funcionar junto de uma aula, junto da problematização de experiências educativas e da docência? O que podem esses elementos/alimentos quando colocados para funcionar como ferramenta num processo de criação de si na docência? Que potências o trânsito entre os elementos/alimentos de inúmeras naturezas e a docência podem gerar?

Por acreditar que a relação com as imagens e diferentes materialidades pode propiciar singulares experimentações com a docência, as autoras têm trabalhado com algumas propostas nas disciplinas da graduação e pós-graduação que se utilizam da imagem e de outros elementos/alimentos como ferramentas, com intuito de pensar-se e inventar-se docente nesse processo.

Os diários visuais e/ou textuais são considerados aqui como potente via de operação do que as autoras chamam nesse artigo de laboratório de criação de si na docência universitária. É através dos diários que elas lançam, aos seus estudantes em formação inicial (e também a si mesmas), o convite a ficar à espreita do que nos encontramos, na universidade e também em meio à vida, pode afetar e atravessar o modo com que cada um se produz docente. Exercício de espreita a tudo que possa funcionar como potência, como elementos/alimento para criação de si enquanto docentes (fragmentos textuais, fotografias, imagens fílmicas, poesias, falas e a própria materialidade/meio/formato com que construirão o diário: desenho, vídeo, HQ, objeto, escultura, intervenção, etc.).

A noção de laboratório é forjada aqui a partir do conceito de oficina cunhado por Ana Maria Hoepers Preve, no qual é pensado como um espaço de experimentação que busca “romper a hierarquia das relações, das organizações e do conhecimento” (PREVE, 1997, p. 167). Esse ambiente, segundo a autora, caracteriza-se por uma atividade em que “as pessoas juntas, independentemente de qualquer rótulo que as

associe a uma função ou a uma qualificação, possam pensar, desenvolver e produzir saberes ao mesmo tempo que são produzidas pelos saberes que produzem” (PREVE, 1997, p. 169-170).

O termo laboratório designa, assim, um espaço para novas alianças, ensaios e criações, possibilitando que diferentes elementos estejam sujeitos a atuar e outros arranjos passem a ser compostos. Nessas forças em cena, permutam-se partículas e outras tessituras são produzidas, assegurando o movimento transversal dos fluxos e as energias flutuantes.

Nessa concepção, teoria e prática trabalham em aliança no ambiente do laboratório, pois “não se pensa a teoria e a prática como representação ou decalque uma da outra, teoria e prática acontecem no fluxo de um revezamento que potencializa, que faz tomar fôlego, uma e outra” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 95), instigando a fulgurar outras possibilidades de existência.

A experimentação, nesse cenário, assegura a multiplicidade que está sempre em movimento, a resistência, a desconstrução de verdades e a imprevisibilidade, pois há possibilidade de despontar coisas diversas do que se sabe e pensa, diferentes do que se tem preferência e afinidade. Schneider (2014) complementa que ao experimentar, estamos sempre em risco, pois não se tem como prever onde e como vai se chegar no processo de experimentação. A mesma autora, ao pensar a docência pela via da experimentação, passa a diferenciar experimentação de experimento.

A modernidade, com o seu projeto de racionalização da sociedade, deixou um forte legado à educação: experimento. O experimento é o oposto da experimentação. O experimento está baseado em um método, que assegura o resultado posto previamente. O experimento funciona para comprovar algo que já está dado a priori. A experimentação não. Ela ruma para uma certa improvisação, estabelece alguns pontos de partida, algumas estratégias, mas não está pautada pelo método único e fundamentado como verdadeiro (SCHNEIDER, 2014, p. 34-35).

A experimentação é um convite à ousadia, à aventura e ao inesperado, impelindo o pensamento a se dilatar e expandir. “Trata-se, sobretudo, de convites à criação, à experimentação, à invenção de [im]possibilidades” (SCHNEIDER, 2014, p. 40). Algumas experimentações laboratoriais com a educação das artes visuais já têm sido postas em tensionamento com a docência nesses últimos anos, junto às pesquisas e experiências educativas das autoras na graduação e na pós-graduação.

O movimento de produção de diários visuais e/ou textuais junto das disciplinas ministradas pelas autoras tem sido operado desde 2011, tal processualidade, inaugurada por Oliveira (2011) a partir de estudos em Zabalza (2004), vem tomando diferentes modos de articulação e operação nas experiências educativas das autoras ao longo desses anos.

Os diários visuais e/ou textuais, enquanto um laboratório de criação de si, funcionam como um ambiente narrativo para investigar/inventar a docência, permitindo que se pense nos elementos/alimentos que afetaram a cada um no decorrer dos encontros e experiências educativas vivenciados ao longo de um semestre letivo em uma determinada disciplina. O uso do diário, teve início com turmas em Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais (2011) da Universidade Federal de Santa Maria, como modo de pensar esses encontros com a docência e operar um processo de pensar-se/inventar-se docente. Mas, logo foi ampliando seus territórios passando a ser articulado em outras disciplinas que envolvem a educação das artes visuais, sendo operado também em outros cursos em que as autoras atuaram no decorrer desses anos, como Pedagogia e Educação Especial.

Os diários visuais e/ou textuais são formas de pensar, criar, tornar visível e socializar elementos que afetam os docentes em seus processos de formação. Esses elementos podem advir de dilemas<sup>6</sup> que enfrentam, de potencialidades que vislumbram ou de fragilidades com as quais se deparam durante o processo formativo. É uma maneira de problematizar aquilo que acontece e pensar coletivamente alternativas para situações que supostamente “não deram certo”. Ou seja, é uma maneira de partilhar com o outro aquilo que inquieta, como os dilemas e fraquezas, vendo-os não mais como barreiras intransponíveis, mas como potência para pensar outras vias e se manter em movimento.

As experiências são potencializadas quando expostas no diário, pois, ao anunciarmos de maneira escrita e/ou visual os pensamentos, os desafios, os desejos, os enfrentamentos, as decepções e as aflições que fizeram parte desse percurso,

---

<sup>6</sup> Para Zabalza, dilema é “todo o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão” (2004, p. 59).

passamos a ter mais nitidez em relação a nossa atuação docente (OLIVEIRA, 2011, 2013, 2014). À vista disso, o diário pode ser uma ferramenta potente para que se possa esboçar outras possibilidades de pensar/atuar, ficcionando distintos modos de ser e criando singulares maneiras de experienciar a docência.

Cardonetti e Oliveira (2015) elencam alguns itens a serem levados em consideração para a produção do diário, itens que, embora não se pretendam fixos, funcionam como disparadores para a produção, tais como: a escolha de um formato, de uma materialidade que dialogue com o processo vivenciado na disciplina e que passe a abrigar os elementos/alimentos recolhidos por cada um/a em seu processo; exposição e problematização de dilemas que se produzem em meio à experiência educativa e na infindável formação docente; respingos dos encontros semanais na universidade (e na escola, no caso da disciplina de estágio); emprego da escrita e da imagem de modo não sequencial e progressivo; e o tensionamento entre texto e imagem de forma que um não venha a ilustrar o outro, mas sim, potencializar.

As materialidades envolvidas na produção dos diários mobilizam o pensamento a produzir relações impensadas que, talvez sem elas permaneceriam inexploradas. O trabalho com os materiais e o formato elegido exige que se produzam maneiras de se relacionar com os desafios que o material impõe. Um mesmo assunto pode ser trabalhado de modo diverso quando explorado em diferentes configurações, possibilitando a ampliação de perspectivas e a criação de novos matizes. E aí, adentra a potência do tensionamento que uma imagem, um fragmento de texto ou a lida com um material pode acionar ao se conectar às experiências educativas vivenciadas de modo particular (e ao mesmo tempo coletiva) por cada um. Tal experimentação permite vias singulares de criação de si, que se potencializam no dissenso das conexões com elementos/alimentos heterogêneos, que atravessam o percurso formativo/inventivo de cada um.

Os inúmeros elementos/alimentos que esse laboratório vivo de experimentações tem explorado, tem favorecido a passagem de intensidades, desafiando a praticar um movimento do pensamento em relação à docência e convidando a investir na potência da conjugação 'e' e nas possibilidades inventivas que dela despontam. Cada experimentação com diários visuais e/ou textuais é

singular, irrepitível e dependerá do “grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento” (ROLNIK, 2006, p. 68).

As autoras desse artigo, em seus percursos docentes na universidade, têm percebido o quanto os diários visuais e/o textuais têm funcionado não só para os estudantes em formação inicial na docência, mas também para elas, pois também se aventuram nesse processo, produzindo seus diários e compartilhando-os com as turmas nas quais atuam. Têm experimentado, assim, as potências dessa ferramenta, como meio de pensarem-se de um modo problematizador, inventando possibilidades singulares de existirem docentes e pesquisadoras na universidade. Escancaram, dessa forma, que não são isentas nesse processo de docência, dos dilemas e afetos que perpassam seus percursos docentes.

Os diários visuais e/ou textuais produzidos por elas dão a ver suas maquinarias, os fios que as constituem a cada vez e os fios que se abrem enquanto potência para diferirem de si mesmas nesse processo, tornando-as, talvez, por isso, não distantes e hierarquizadas frente aos/às acadêmicos/as estudantes, mas como alguém cuja formação não está acabada, cuja docência continua “em obra” nas vias singulares do existir docente.

## **Das transversalidades que operam a produção dos diários visuais e/ou textuais...**

Cada pesquisa possui sua metodologia, é uma relação de envolvimento com aquilo que faz sentido. Tendo em vista os entrecruzamentos propostos nessa escrita, que busca investigar como as experimentações com a produção de diários visuais e/ou textuais podem sacudir o lugar muitas vezes estável onde a docência se posiciona, aposta-se na perspectiva cartográfica de investigação e em seus movimentos transversais de operação.

Apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) na introdução de seu livro *Mil Platôs – Vol. 1*, a cartografia é uma abordagem de investigação que aposta na experimentação e não na aplicação de procedimentos metodológicos. Nessa perspectiva, a cartografia passa a ser encarada como “um desenho que acompanha e

se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2006, p. 23).

Ou seja, trata-se de uma pesquisa que se faz no decorrer da trajetória, “na própria caminhada, de acordo com as necessidades instauradas pelo relevo imposto pelo percurso” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193). Contudo, vale mencionar que não é um caminhar sem direção ou sem sentido, trata-se de primar por um trilhar que vai construindo o trajeto e é construído por ele.

É por isso que a investigação do processo de produção é tão cara para a cartografia, pois é no percurso que vão se produzindo os dados da investigação. Nesse viés, não há nada a ser descoberto, desvelado ou reproduzido, mas um terreno em constante movimento a ser cartografado. E é nessa incessante agitação do processo de produção que a pesquisa cartográfica procura “abarcando a complexidade, zona de indeterminação que a acompanha, colocando problemas, investigando o coletivo de forças em cada situação, esforçando-se para não se curvar aos dogmas reducionistas” (ROMAGNOLI, 2009, p. 169).

A cartografia, ao levar em consideração a investigação das forças em cena de cada paisagem, convida a um distanciamento dos preceitos simplistas e costumeiros, em função das diferentes demandas que cada relevo impõe. É por isso que, por apostar na experimentação, a atmosfera acontecimental de cada encontro é singular, exigindo a criação de movimentos próprios para cada situação. Esses movimentos passam a desconstruir verdades, impelindo a inventar outras possibilidades de vida. No caso desta investigação, convida as autoras a investigar uma docência em constante produzir-se nos relevos de seus percursos, na lida com a materialidade que compõe a cada vez suas experiências educativas e a elaboração de seus diários visuais e/ou textuais.

Rolnik menciona que a cartografia

acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros; mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (2006, p. 23).

Em vista dessa colocação, faz-se propício acrescentar que “não se trata de um outro mundo, de um mundo além do mundo, mas *deste* mundo, o nosso mundo” (LEVY, 2011, p. 100, grifo da autora). Dessa maneira, o desafio não está em encontrar uma só possibilidade de mundo, de vida, de docência, tampouco em substituir esse mundo, essa vida, essa docência por outro mundo, outra vida, outra docência, mas consiste em apostar em quantos ‘e(s)’ forem necessários para ensaiar/criar possibilidades de existência no nosso mundo, na nossa vida, na nossa docência. Não é fugir, mas, desde onde se está, fazer fugir (DELEUZE; PARNET, 1998).

Tendo em vista a potência da conjunção ‘e’, torna-se pertinente trazer para a conversa o conceito de transversalidade. Guattari (2004) dá um sentido inicial a esse conceito no início dos anos 60, nomeando-o como um movimento de abertura comunicacional, de instabilidade dos eixos predominantes de organização da comunicação nas instituições (eixos cartesianos — vertical e horizontal). A transversalidade, para o autor, é uma dimensão que almeja suplantar dois entraves: o da verticalidade pura, na qual tem como premissa a hierarquização da comunicação dos diferentes (estrutura piramidal) e o da simples horizontalidade, na qual tem a homogeneização da comunicação na corporação dos iguais.

O conceito de transversalidade atravessa a obra de Guattari e tem implicações com o conceito de rizoma, exposto mais tarde por ele e por Deleuze, no livro *Mil Platôs — Vol. 1*. O rizoma é pensado como uma paisagem aberta, na qual um ponto qualquer “pode ser conectado a qualquer outro. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15), em que a estrutura, a sequência e a evolução estão presentes. No rizoma não há um ponto central assentado a que todos os elementos devem se reportar ou dele se desdobrar, busca-se justamente o descentramento dos envolvidos. Isto é, o fluxo pode seguir qualquer direção, sem nenhuma hierarquia estabelecida previamente.

Em função das inúmeras possibilidades de conexão, adjacências, rompimentos, desvios e percepções, o rizoma solicita uma maneira diferenciada de trânsito, traduzida no movimento transversal. Gallo aponta que a transversalidade “seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma”, pois somente os

movimentos verticais e horizontais “seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o ‘horizonte de eventos’ possibilitado por um rizoma” (1995, p. 10).

O mesmo autor, a partir das pegadas da filosofia francesa contemporânea, complementa que a transversalidade pode ser vista como um

atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no entanto, perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade” (GALLO, 2006, p. 30).

A multiplicidade, nessa direção, seria uma tessitura de dimensões que se deslocam, que se ampliam e se conectam umas com as outras com o intento de produzir força, cada uma arranjando todas as outras em uma outra disposição. Ou seja, na multiplicidade há contágio, afetação e misturas de corpos.

Operar com a transversalização de saberes desafia a exercitar um movimento do pensamento, pois convida a pensar na potência da conjugação ‘e’ e nas possibilidades inventivas que dela emergem. A intenção é explorar a aliança intensiva que a conjunção ‘e’ oportuniza, atentando para as zonas de vizinhança e suas conexões de intensidade, mas especialmente de implicação. Porquanto, “uma expressão tão simples como e.... pode representar o papel de tensor através de toda a linguagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 44).

Faz-se oportuno mencionar também que a “transversalidade rizomática” não deve ser confundida com a “proposta interdisciplinar”, pois a segunda “aponta para uma tentativa de globalização, esse cânone do neoliberalismo, que remete ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica de saberes” (GALLO, 2006, p. 33). Enquanto a primeira, a transversalidade rizomática, assinala para a exploração do contágio, a ideia de expansão, a criação de subjetividades plurais e o trânsito e a produção de saberes múltiplos (GALLO, 2006). Os saberes, a partir de suas singularidades, passam a se conectar transversalmente e se misturar conforme seus interesses e necessidades, sem a intenção de integrar os conhecimentos arbitrariamente e de maneira artificial, mas com o propósito de estabelecer um movimento para criação de possibilidades inusitadas.

A cartografia e os movimentos de transversalidade têm atravessado as experiências educativas das autoras, não apenas por permearem as produções dos diários visuais e/ou textuais os quais abrigam a lida com conexões entre elementos/alimentos heterogêneos, mas, funcionam também como um modo operativo de docência, “que não se sabe antes do encontro” (RIBETTO, 2011, p. 110), que está sempre por se fazer, a se esboçar, apagar e redesenhar...

Cabe mencionar, também, que as experiências educativas das autoras são atravessadas por diferentes territórios que funcionam como potência. O tensionamento entre filosofia<sup>7</sup>, arte e educação, funcionam como paisagem na qual pensam/operam docência e pesquisa. Configuram-se não como territórios fechados e delimitados, mas, como heterogêneos em constante provocação, que deslocam um ao outro para diferentes possibilidades de existir, ou que faz cada qual fugir, a cada vez, em seus tensionamentos e problematizações.

## **Diários visuais e/ou textuais na formação docente universitária: diálogo com três linhas de força...**

Por acreditar que a docência se produz através de uma teia de conexões que aposta na dimensão coletiva dessa construção, e, também, por entender a docência como um campo vivo e aberto, sempre a se fazer, sem que se crie consensos sobre um ideal de docência e formação, aposta-se na produção de diários visuais e/ou textuais, como um modo de cartografar os movimentos transversais de uma formação docente universitária em constante produção. Nesse processo, como afirma Rolnik, “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (2006, p. 65).

Problematizar o instituído, criar outras relações pedagógicas, ousar atuar para além da uniformização e da obediência é o desafio desse modo de investigação de si em meio à docência universitária. A dificuldade tem sido “evitar deixar-se formatar excessivamente, mesmo reconhecendo que nunca escapamos totalmente da captura”

---

<sup>7</sup> Em especial as filosofias da diferença e os estudos de obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, dos quais as autoras têm se aproximado desde 2011.

(HARDT, 2006, p. 8), pois estamos enredados por uma minuciosa prática de saber/poder que parece enclausurada nos anseios institucionais.

A capacidade de duvidar das familiaridades e daquilo que estava definido como normal em relação à docência, possibilita que se vivencie outros encontros, que se movimente em meio a outros afetos e que se reinvente a cada experiência. A desobediência (SKLIAR, 2014) com aquilo que *deve* ser feito, no sentido de imitado, pode ser o combustível do professor para uma renovada prática. A desobediência a qual aqui se enuncia,

não se refere à mera inobediência improdutiva do embate estéril e da instauração de pontos contrários/polarizados. Trata-se da desobediência inventiva, que cunha outras vias a partir do que parece já fixo e estabelecido, da desobediência que, composta de estilhaços afetivos, leva o corpo-pensamento a outras potências de vida, de trabalho, de amor, de criação (CARDONETTI et al., 2018, p. 130).

Dessa forma, trata-se de experienciar encontros, mesmo aqueles que nos parecem já prontos e demarcados, pelas vias que podem acionar encontros singulares e transitórios, sempre em vias de serem produzidos. Trata-se de, em meio às buscas fatigadas de um suposto formato esperado de docência (quase nunca alcançável), deixar-se afetar pelas surpresas do percurso, pelas potências do que se está sempre em processo, em variabilidade, em devir.

Pensa-se, assim, a docência universitária como um campo de experimentação e de criação, que se esquia de um modo prescritivo de docência ou de um ponto a se chegar como docente universitário. Interessa aqui as linhas de fuga que arrastam, a cada vez, a docência universitária a um modo singular de existir em meio aos saberes/poderes que permeiam a profissão. Os diários visuais se mostram, assim, como um modo de forjar um espaço de respiro, um intervalo, onde é possível inventar-se.

Alguns aportes teóricos foram solicitados a se fazerem presentes nesse texto para pensar a “formação docente” pelas vias insuspeitas de seu existir/produzir-se. Tais autores não necessariamente pensam o escopo da “docência universitária”, mas se fazem potentes para articular e problematizar essa noção no artigo. É no diálogo com três linhas de forças operadas por eles, que as autoras pensam os efeitos da produção e da partilha dos diários visuais e/ou textuais em sua formação como docentes universitárias.

## *Linha de força 1 - Formação e autoformação como processos infindáveis...*

Enquanto a cidade de Maringá devinha amarelo, com suas Sibipirunas – e preenchia as brechas dos caminhos provisoriamente com um amarelo que se repetia em sua diferença – dilemas, alegrias, encontros e afetos, perpassavam as aulas da pesquisadora andarilha no território UEM, e ela acontecia docente, devinha amarelo com a cidade, devinha uma docência amarela. Enquanto o amarelo da cidade lhe fazia companhia nas caminhadas diárias para a UEM, ela foi aprendendo com ele a ocupar brechas, e a cada vento, ocupá-las de outro modo. Aprendeu que as brechas e as rachaduras, que não permitiam a ela um encaixe perfeito com uma docência maior, podiam cintilar de forma potente em conjunção com elementos menores e ‘sem importância’, que vinham conforme os ventos, se alojar nessas fissuras. Aprendeu também que as brechas cotidianas ‘entre’ uma língua maior e outra, eram possíveis de serem habitadas por tais elementos menores e efêmeros (RIBETTO, 2014). A brecha de desencaixe entre ela e a docência maior era o espaço onde escorriam os dias, onde ela acontecia docente, ora vazando por operações menores de docência, ora sendo capturada pelas redes majoritárias (GARLET, 2018, p. 58-59)<sup>8</sup>.

Figura 1 – Diário visual produzido em 2017, junto à disciplina Espaços de Arte e Aprendizagem II, ministrada pela segunda autora desse artigo na Universidade Estadual de Maringá/ UEM/PR. Dimensões aproximadas: 30cm x 50cm.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

---

<sup>8</sup> Fragmento da tese de doutorado da segunda autora, em que ela aborda um dos diários visuais e /ou textuais, produzidos em meio às suas experiências educativas na Universidade Estadual de Maringá, na qual atuou como professora temporária. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11286>.

O diário visual apresentado nas Figuras 1 e 2 foi operado/criado a partir da produção cotidiana de fotografias de um determinado ponto do percurso realizado diariamente pela segunda autora desse artigo, entre o apartamento que morava e a universidade em que atuava naquele momento. Estas fotografias, posteriormente, foram impressas em papel vegetal, em seguida recortadas, e então unidas com o bordado de palavras que diziam de seus percursos enquanto docente.

Junto dessa produção, uma primeira linha de força é colocada em tensionamento, disparando o pensar em relação à formação docente como um multifacetado processo de produção de subjetividade que se entrecruza com o entendimento estético, no qual formamos os outros e a nós mesmos, como uma complexa arte de existir (PEREIRA, 2010a). A investigação de Pereira (2010a) acerca da formação docente evita recair em padrões, competências, habilidades e saberes necessários para ser um professor, dedicando-se a pesquisar: “como me tornei o professor que sou e por que me tornei o professor que sou”? Para ele, interessa problematizar o que é ao lado do que foi e do que poderia ter sido, admitindo a formação e a auto formação como processos infundáveis.

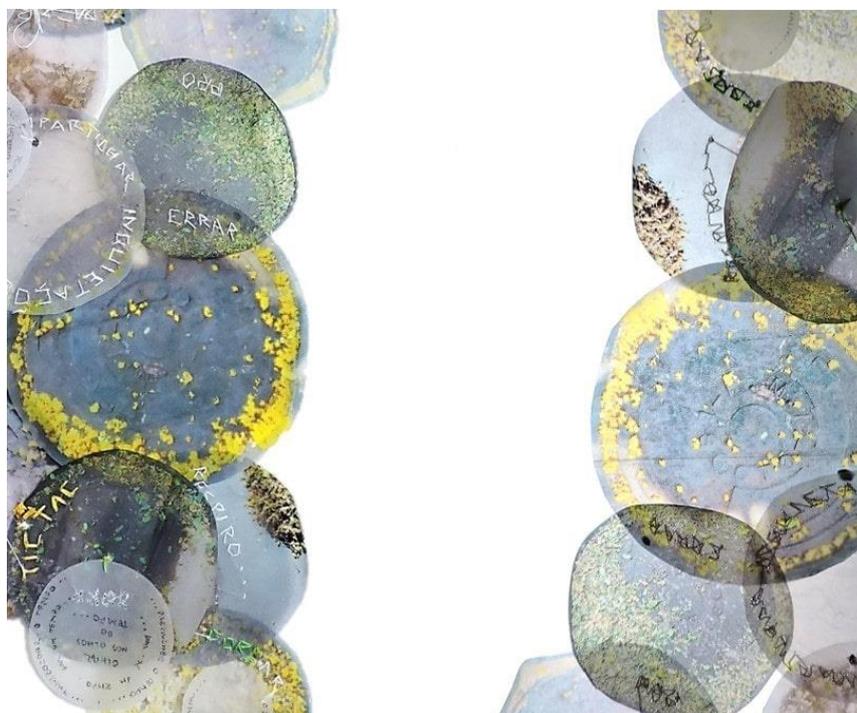
Quando pensamos na docência como um lugar de experimentação, é possível indagar como passamos a nos produzir desta e não daquela maneira, que discursos nos subjetivam, a que verdades nos filiamos nesse processo, e que estratégias são possíveis de serem articuladas para desconstruí-las ou tomá-las como provisórias. Como coloca o autor,

[...] importa entender no que a gente acredita, que saberes e certezas a gente tem, que conhecimentos a gente acumulou como certos, que ideias, que teorias, que explicações nós carregamos como verdadeiras. Importa também compreender a sua proveniência, como as adquirimos, como chegamos a elas, que experiências (de vida, de aprendizagem, de fé) deram origem a elas e que arranjos a gente mantém de modo a continuar dando sustentação e credibilidade a elas. Ao lado disso, importa que tenhamos alguma noção dos juízos que acompanham essas convicções e teorias, ou seja, que ‘frases feitas’, que ‘máximas’, que discursos emergem quase que obrigatoriamente ao seu lado. De outra forma, trata-se de saber algo sobre as interdições e proibições que acompanham essas verdades, que ‘não pode isso’ e ‘ não deve aquilo’ aparecem junto com essas certezas. Por fim, uma vez que nada disso é eterno, não existe desde sempre nem para sempre nem tampouco é natural, quais são os pontos fracos e as fragilidades dessas verdades, que traços essas convicções carregam que indicam a possibilidade de sua própria falência ou

desaparição. Algo como pensar qual a condição necessária para eu deixar de acreditar no que eu acredito (PEREIRA, 2010b, p. 155-156).

Esse movimento desafia a olhar para aquilo que intimida, limita e constrange a cada um, mas também para as infinitas possibilidades de ser diferente do que se é. Ao desconstruírem-se concepções e verdades que limitam e alojam a docência numa casca endurecida, é possível fazer vibrar na pele da docência outros modos de senti-la. Descamar talvez seja um movimento necessário, para dar espaço, sempre e a cada vez, para camadas pulsantes de uma docência viva.

Figura 2 - Detalhes do diário visual, e o efeito da transparência do papel que, contra a luz, escancara o avesso das palavras.



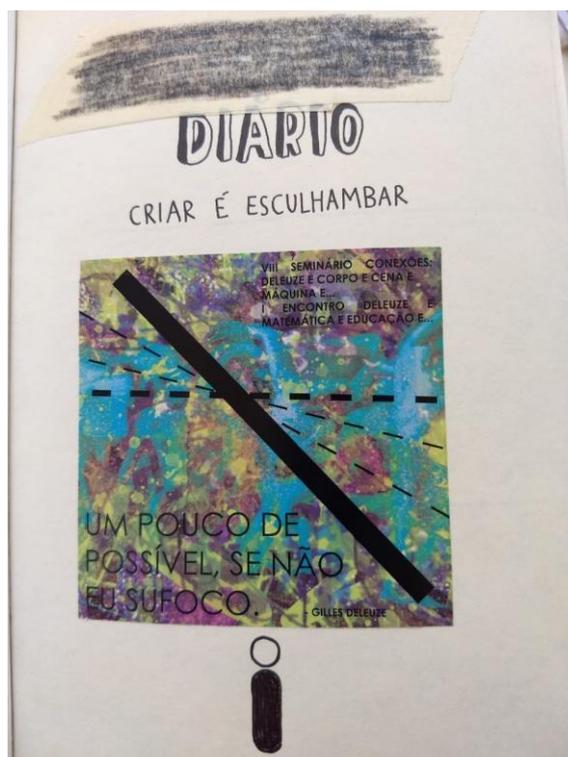
Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Ao bordar palavras nas imagens cotidianas impressas em papel vegetal (no seu diário visual e/ou textual), a segunda autora deste texto passou a atentar também para os avessos que se produziam e ao que eles a convidavam a pensar: O que pode o avesso das palavras? Sua parte ainda não dita? Que avessos se produzem ao passo que nos produzimos a cada vez docentes? O que permanece ilegível, em potência nesse processo? Essas questões seguem ressoando nesta produção.

## *Linha de força 2 - Docência artista...*

Luciana Loponte tem investigado a dimensão estética na formação docente. Estético, compreendido aqui, não como uma atividade artística, mas como modos de vida, de criação de si. Nesse viés, é que a segunda linha de força entra em cena: a docência artista.

Figura 3 – Diário visual produzido em 2019 pela terceira autora.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A ideia deste diário foi pensar o quanto de criação pode haver na preparação de uma aula, de um texto ou de uma fala. Artistar, descentralizar, criar... Esculhambar como sinônimo de desordenar, tirar da ordem para propor outras composições. Como expõe Loponte (2014), uma docência que se faz artista pode ser aquela que adota o seu trabalho como um processo que rabisca, que rascunha e que vai e volta a desenhar-se a todo momento. Pensar esteticamente a docência, diz respeito, assim, a operá-la como uma “obra de arte”, que durante seu processo de produção experiencia inúmeras situações, como: frustrações, alegrias, inquietações, dúvidas, acertos, equívocos, dificuldades... Contudo, vale pontuar que esse movimento é

compartilhado, não se faz sozinho. Como a autora comenta, “não há estética de si mesmo na solidão” (LOPONTE, 2008, p. 5).

A experiência estética pode acontecer em meio à vida, quando algo nos atravessa, afeta e nos dispara a sentir o mundo de uma outra maneira. Quando algo nos instiga a sair do nosso lugar de conforto, lançando-nos em outras possibilidades de existência. “Uma experiência estética não supõe, portanto, calmaria, se aproxima mais de uma exposição ao perigo” (OLIVEIRA; MOSSI; CARDONETTI; GARLET, 2018, p. 87), exposição em que assistimos ao nascimento de possibilidades de estranharmos e diferirmos de nós mesmos, a cada vez.

### *Linha de força 3 - Professor-pesquisador...*

Abrimos as discussões para a terceira e última linha de força com uma afirmação de Sandra Mara Corazza (2013), na qual a autora menciona que não existe docência sem pesquisa. Ao discorrer sobre o professor-pesquisador, a autora defende um espírito investigativo na docência, na qual um professor enquanto educa, pode estar também atento aos movimentos de suas problemáticas profissionais e do que pode acionar criações pedagógicas.

Ao experimentar devires-pesquisadores, um professor pode degustar um ensino-pesquisa como processo de criação, que se esquia de representar ou reforçar o que foi sistematizado anteriormente. Um professor-pesquisador, pode acionar, assim, pequenos cortes nas mesmices de uma formação docente assegurada na permanência das supostas formas universais, que prescrevem formas engessadas de como ser professor.

Corazza (2013) explicita que manuais de autoajuda que oferecem receitas de como dar uma boa aula e que prescrevem maneiras de ser um professor criativo, podem funcionar como os piores inimigos para um ensino-pesquisa. Pois, um ensino e uma docência atravessados pela pesquisa acontecem por vias distintas daquelas que buscam resultados já esperados, uniformes e universais. A atitude investigativa exige do professor certa tolerância à frustração, pois, a imprevisibilidade, a incerteza e possíveis transgressões estarão à espreita acompanhando seu percurso.

O ensino-pesquisa diz respeito, assim, a investir na criação de novos problemas, esboçando soluções provisórias, mas não perdendo de vista que a cada desafio outros enigmas passam a acontecer. Isso instiga a docência a experimentar um constante processo de variação, no qual ocorre a constante necessidade de autocriação. Essa ação de diferenciar-se de si, essa potencialidade de atualização (CORAZZA, 2013), impele a experienciar uma docência-pesquisa-que-cria. A partir dessas colocações, é possível convidar o diário visual produzido pela primeira autora desse artigo, durante sua pesquisa de doutorado<sup>9</sup>, com o intento de dialogar com essa linha de força.

O “Diário Ressonâncias”, produzido no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, teve um papel importante para mobiliza-la a pensar alguns conceitos que estava operando naquele momento em sua pesquisa de doutorado, principalmente quando necessitou operar com o conceito de acontecimento, e com outros que se desdobraram dele, como: entretempo, imagem-lembrança e lençóis de passado para pensar suas experiências educativas. Como expõe em sua tese:

Pesquisas experimentais em materiais diversificados fizeram parte deste processo em que utilizei sobreposições de camadas transparentes, como oleado incolor, lâminas de retroprojeter, radiografias de exames de ressonância, tecidos em crepe e organza. Na superfície de cada camada ou lençol, narrativas visuais e textuais minhas e dos estudantes eram produzidas e sobrepostas, coexistindo imagens e textos passados e atuais (CARDONETTI, 2014, p. 99).

A experimentação de diferentes recursos e materialidades no diário visual e/ou textual, foi disparando vias para operação dos conceitos trabalhados na tese e a autora foi experimentando também nesse processo outras problemáticas que iam se produzindo ao passo que lidava com essas materialidades.

No decorrer da investigação fui fazendo experimentações com diários digitais, com a intenção de sobrepor narrativas visuais e textuais no programa do PowerPoint. Constatei que, ao fazer isso, a camada anterior era vedada devido à saturação de elementos. Necessitei inventar vazios, brechas e lacunas entre as imagens e textos das camadas recentes, com intuito de haver respiros e diálogos entre os lençóis. Quando tudo está preenchido, alguns lençóis deixam de ser visualizados, apesar de coexistirem neste folheado. Passei a entender que os espaços vazios são fecundos

---

<sup>9</sup> A Tese de doutorado da primeira autora, onde ela explora o processo de produção de um diário visual e/ou textual no decorrer das disciplinas nas quais atuou no ano de 2013, pode ser acessado no seguinte endereço: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11286>

para que os atravessamentos e alianças aconteçam, permitindo brechas para a interferência e a invenção (CARDONETTI, 2014, p. 101).

A sobreposição de elementos realizada no diário digital mencionado, foi acionando problemáticas para pensar a fecundidade e a intensidade do espaço vazio nas experimentações docentes. Quantas vezes, diante de experiências educativas, não se oferece espaço para a intervenção de esquemas convencionalmente prescritos e de rotinas previamente planejadas? Há “tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida” (LARROSA, 2010, p. 49).

As brechas, lacunas e vazios ressoam, eles emanam vibrações que nos provocam à invenção, nos possibilitam encontros que acionam movimentos de uma ordem distinta daquela da reprodução. Como mencionam Deleuze e Guattari (2005, p. 215), “Uma tela pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que mesmo o ar não passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, [...], guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos”. Assim como a tela, as experiências educativas, quando totalmente preenchidas, não deixam passar outros fluxos, não aceitam intervenções, não instigam a interação e não possibilitam conversações e trocas entre os envolvidos.

Quando tudo está explicado de modo a funcionar como uma “verdade absoluta”, não resta espaço para possibilidades de invenção, não há escuta de outras perspectivas, e assim, fica-se separado da oportunidade de experienciar aquela “verdade” de modo provisório e de pensá-la de outras maneiras.

Figura 4 - Diário visual produzido em 2013 pela primeira autora no decorrer da pesquisa do doutorado



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

As lacunas e as brechas podem propiciar atravessamentos, permitindo que o imprevisto possa acontecer, dando espaço, assim, para a interferência. É essa imprevisibilidade que possibilita um espaço aberto para que na experiência educativa junto aos estudantes, o professor possa vislumbrar o nascimento de um gesto, colocando-se também na condição daquele que não sabe o que vai acontecer, destituindo-se das vestes daquele que tudo sabe, que sempre guia e direciona.

Os vazios deixados no “Diário Ressonâncias” ainda continuam a potencializar outras pesquisas, pois passado alguns anos da sua produção, outras experimentações passaram a ser efetuadas com a materialidade utilizada no diário, passando a se atualizar junto ao vivido pelas formas de disposição, recomposição dos elementos e forças em cena.

Figura 5 - Diário visual produzido em 2017 pela primeira autora no decorrer do estágio pós-doutoral.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A potência deflagradora dessas três linhas de forças, oriundas dos pesquisadores elencados, junto das produções dos diários visuais e/ou textuais, tem instigado as autoras a movimentarem-se transversalmente e a reverem algumas convicções predefinidas e conformadoras em relação à docência. Nesse sentido, esses estudos se mostram como uma possibilidade dentre muitas, um caminho viável que acolhe os anseios do que se deseja problematizar nessa escrita, mas que também lança inúmeros desafios, pois implica rever formas e verdades absolutas que se encontram impregnadas na experiência educativa.

## Considerações finais

As experimentações com os diferentes elementos/alimentos nos diários visuais e/ou textuais, bem como seu modo de operação nessa escrita, não tiveram o intuito de se tornar uma autoridade que dita o que se deve pensar, dizer e fazer em relação à docência, pois as materialidades exploradas não têm a pretensão de serem pedagogizadas no ambiente educativo, tampouco têm a intenção a ser um instrumento passível de um uso prescritivo e regulador no ambiente formativo. Estamos fartos de “cartilhas pedagógicas”, de consensos sobre o ideal de docência e de abordagens salvacionistas nos processos de formação.

A intenção foi compartilhar algumas experiências, compor alianças e dar passagens à criação de sentidos, buscando problematizar as questões de pesquisa: Que construções de sentidos são possíveis de serem produzidas quando se aposta no encontro de elementos/alimentos heterogêneos e, aparentemente, improváveis em relação à docência? Como vamos nos produzindo docentes universitárias ao problematizar a formação docente junto aos graduandos e pós-graduandos? Que elementos/alimentos têm instigado a nos inventar docentes nesse processo? Como os diários visuais e/ou textuais podem contribuir com esse campo de problematização e invenção de si na docência?

Ao encontro dessas questões, os diários visuais e/ou textuais passaram a ser encarados como um amplo e potente laboratório de experimentação, de estudo, de investigação e de conhecimento a ser produzido e não simplesmente adquirido e/ou representado.

Os diários visuais e/ou textuais passaram a funcionar, na formação das autoras enquanto docentes universitárias, como um modo de dar-se tempo e espaço, em meio a todas as demandas que a profissão exige, para criação de si, como um modo de inventar-se docente nas brechas, junto da artesanaria da lida com uma materialidade, que disparava a cada vez a pensar o processo vivenciado de uma outra perspectiva. Um modo de entregarem-se a um fluxo de criação de si que mudava de natureza ao passo que aumentava suas conexões.

Funcionaram também como modo de partilha e escuta, escuta do outro e escuta de si, escuta daquilo que ainda segue com ruídos e silêncios, daquilo que ainda está por se fazer de uma formação que acontece em meio à lida com a docência e à lida com elementos/alimentos que não dizem propriamente desse espaço de atuação, mas que em conexão com eles, produzem docências outras a cada vez.

## Referências

- CARDONETTI, V. K. *Experiências educativas: ressonâncias de intercessões fílmicas*. 2014. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- CARDONETTI, V. K.; OLIVEIRA, M. O. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de artes visuais. *In: OLIVEIRA, M. O.; HERNANDES, F. (Org.). A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2015. v. 1, p. 51-74.
- CARDONETTI, V. K.; MOSSI, C. P.; GARLET, F. R.; OLIVEIRA, M. O. *Artes visuais e a educação especial*. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/02/artes-com-pagina%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- CORAZZA, S. M. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Trad. Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munhoz]. 2. ed. 4ª reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- FOUCAULT, M. Gerir os ilegalismos. *In: Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit*. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006. p. 41-52.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. tradução de Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Programa e resumos*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995.

GALLO, S. A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade. *Ethica* (Rio de Janeiro), v. 13, p. 17-35, 2006.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender... *In: COEB-CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO*. 2. ed. 2012, *Anais...* Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. p. 01-10. Disponível em: [www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf). Acesso em: 28 jan. 2020.

GARLET, F. R. *Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesma?* 2018, 128 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

GUATTARI, F. A transversalidade (1964). *In: Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2004.

HARDT, L. S. Formação de professores: as travessias do cuidado de si. *In: 29 Reunião Anual da ANPED*, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos, 2006.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. *In: COSTA, M. V. Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 133-160.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas mascaradas* [tradução de Alfredo Veiga-Neto]. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEVY, T. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LOPONTE, L. G. Arte e estética da docência: conversas com Nietzsche e Foucault. *In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL*, 2008, *Anais...*, Itajaí: UNIVALI, 2008. p. 1-16.

LOPONTE, L. G. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014.

MACHADO, L. D.; ALMEIDA, L. P.; SANTOS, J. J. G. Sobre Fazer Ver Uma Vida. *Polis e Psique*, v. 3, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, M. O. Por uma Abordagem Narrativa e Autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p. 175-190.

OLIVEIRA, M. O. O que pode um diário de aula? *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 225-236.

OLIVEIRA, M. O. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa/Portugal, v. 27, n. 27, p. 111-126, 2014. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4833>. Acesso em: 14 fev. 2020.

OLIVEIRA, M. O.; MOSSI, C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 19, n. 3, p. 185-198, set-dez. 2014.

OLIVEIRA, M. O.; CARDONETTI, V. K.; SANTOS, C. A.; GARLET, F. R. Revezamentos entre teoria e prática: movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 31, p. 94-107, 2018.

OLIVEIRA, M. O.; MOSSI, C. P.; CARDONETTI, V. K.; GARLET, F. R. Possibilidades de experiências estéticas em instantâneos de aula e pesquisa: 'Entre' leituras e escritas com imagens. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 78-100, 2019.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4ª Reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 150-171.

PEREIRA, M. V. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 4, n. 3, mar. 2010a.

PEREIRA, M. V. Crítica, estética e professoralização: um olhar para a pesquisa sobre formação de professores para EJA. *Trabalho apresentado no 5º Painel do III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA*, Porto Alegre, 2010b.

PREVE, A. M. H. A oficina de sexualidade como busca por uma prática convivencial. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 159-174, jan./jun. 1997.

RIBETTO, A. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. *Reflexão e Ação* (versão eletrônica), v. 9, p. 109-119, 2011.

RIBETTO, A. (Org.) *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

ROMAGNOLI, R. C. A Cartografia e a relação pesquisa e vida. *Revista Psicologia e Sociedade*, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SCHNEIDER, D. C. Micropolítica e pedagogia menor: desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da experimentação. *Travessias* (UNIOESTE-Online), v. 8, p. 28-41, 2014.

SKLIAR, C. *Desobedecer a linguagem: educar*. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ZABALZA, M. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECEBIDO: 27/02/2020  
APROVADO: 15/05/2020

RECEIVED: 02/27/2020  
APPROVED: 27/02/2020

RECIBIDO: 27/02/2020  
APROBADO: 15/05/2020