

OFICINAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGENS INVENTIVAS E SUAS LINHAS DE FUGA

Laisa Blancy de Oliveira **Guarienti** – Unicamp

Agência Financiadora: FAPESP

Resumo

A proposta é conectar o conceito de aprendizagem inventiva criado pela autora Virgínia Kastrup (2007) ao funcionamento de oficinas pedagógicas realizadas em uma escola municipal de ensino fundamental em Campinas/SP. Além de conceitos dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari, o artigo mostra que as oficinas de aprendizagens inventivas podem ser uma nova ferramenta didático pedagógica para pensar inovações na educação fundamental de um ensino formal. O aluno quando desvia a atenção do que está sendo exposto pelo professor em aula foca seu pensamento em outra coisa, percorre linhas de fuga em pensamento. É esta outra coisa, ou outro pensamento que nos interessa. É esse outro campo do pensamento (inventivo) que é potente para pensar outras propostas educativas para problematizar o ensino formal e quem sabe, inventar novas propostas educacionais que atendam as demandas atuais do que ocorre no dia a dia de uma sala de aula, onde é crescente o uso de medicamentos para alunos que são diagnosticados com TDAH quando muitas vezes o problema é inexistente ou mesmo de outra ordem.

Palavras-chave: invenção, aprendizagem, linhas de fuga, ensino.

OFICINAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGENS INVENTIVAS E SUAS LINHAS DE FUGA

INTRODUÇÃO

A variação do pensamento e a perda do foco da atenção, diante dos saberes hegemônicos e de outros atravessamentos que ocorrem em uma sala de aula, são vistas comumente como fracasso escolar, desatenção, desinteresse, ou mesmo algum problema de ordem psicológica. Fazer variar novos pensamentos a partir da repetição do mesmo e a partir daquilo que é ensinado ou atravessado em sala de aula se apresenta como

principal hipótese de que essa variação possa desencadear conexões que se relacionem ao conceito de *aprendizagem inventiva*.

Visando na invenção do pensamento, os saberes escolares são vistos como conteúdos instrumentais, os quais são usados para fins já previstos. Os resultados dessa aprendizagem (que na escola não é a inventiva e sim de apreensão de conteúdos já dados) pressupõem um alvo: provas e avaliações de todas as espécies. Os alunos são postos para provar aquilo que aprenderam na escola.

A lógica escolar se resume num ensinar e aprender, onde se desconsidera o percurso dos afetos intensivos que perpassam todo processo da subjetividade do sujeito. O aluno e sua vida não são levados em consideração nesse caminho. Ele passa por cima. Rompe fluxos intensivos de criação. Mata potenciais inventivos geniais que habitam esse território. Esses fluxos estão ali deambulando pelas salas de aula todo o tempo em todos os diferentes pensamentos dos estudantes, mas que são forçados a serem abafados por esses conteúdos, pela ordem e boa conduta de um coletivo que é visto como um bloco uniforme.

E é assim que se percebe a criação de um abismo entre os saberes ensinados e efetivamente aquilo que o aluno aprende, tendo em vista resultados finais nas provas, que provam que as notas variam de aluno para aluno e que, logo, produz a conclusão de que nem todos aprendem os conteúdos da mesma maneira. É nessa instituição de ensino que esse abismo é suplementado, ele desaparece em prol de uma suposta aprendizagem igual para todos. Desaparece para que somente se aprenda aquilo que se é ensinado. Essa é uma, dentre as inúmeras estratégias de investimento para a acomodação do pensamento do corpo estudantil.

Não se leva em consideração o tempo não útil, o tempo de divagação, o tempo de vagação, o tempo de variação desse pensamento, que para esse artigo, chamo variação de linhas de fuga, são essas linhas de fuga no pensamento que interessam ao pensamento que está vivo e ativo nessa sala de aula, são esses pensamentos que de fato podem resistir e criar então um pensamento sem imagem pré-definida para conversar junto com Gilles Deleuze em sua obra *Diferença e Repetição* (2006).

Problematizando filosoficamente e metaforicamente, o que pode ser então esse abismo que existe entre o ensino e a aprendizagem? Porque professores insistem em extinguir a existência desse abismo? O que pode ser esse abismo em termos de

pensamento? Seria ele um campo aberto às invenções? Seria ele um espaço necessário para o pensamento variar e compor linhas de fuga? Qual é esse traço que cola o ensino à aprendizagem (-)? Seria o hífen esse abismo das conexões possíveis feitas pelo estudante? Seria ele o espaço dessa *aprendizagem inventiva*?

Um número significativo de alunos, diante de técnicas do ensino escolar são ensinados da mesma maneira, logo, a tendência da escola é que todos aprendam os mais variados conteúdos da mesma maneira. Esse modo de ensinar faz com que grande parte dos alunos desista e não insista nesse terreno de saberes programáveis. Desistem, pois a escola subtrai o tempo da aprendizagem dos indivíduos. Subtrai justamente esse abismo como um campo inventivo. Subtrai qualquer tipo de diferença existente no processo de aprender. Subtrai todo e qualquer aspecto que possa fazer proliferar um pensamento em outros.

Está-se submetido ao campo do saber como modulador de formas de pensar. Está-se fadado a apenas um único modo de pensar; o pensar dogmático, o pensamento da verdade como única via possível, o pensamento representativo. Variar o pensamento no campo do ensino escolarizante é perigoso, quase que um tom criminoso, é proibido, ilegal e diagnosticável.

Nesse sentido, convido o leitor para deambular na escrita com algumas experiências que produzo em minha pesquisa, tanto em escolas, com as oficinas pedagógicas de aprendizagem inventiva, como na própria questão da composição de uma escrita que potencializa a invenção. Não formatar a escrita em bloco de pensamentos duros e enrijecidos, não faço minhas pesquisas nesses moldes, nem mesmo minha escrita segue essa ordem. Seguimos num fluxo leve e alegre, caótico talvez para leitores que não estão acostumados aos enfrentamentos dos imprevistos. Escrevo como uma máquina sala de aula, temos um planejamento, mas é preciso levar em conta sempre mais 23 entes que também compõem esse barco. Planejar um texto com fluxos literários, criativos, reais, fictícios, filosóficos, acadêmicos, intelectuais e pessoais.

1ª LINHA DE FUGA: “O CASTELO” – K

“Era tarde da noite quando K. chegou. A aldeia jazia na neve profunda. Da encosta não se via nada, névoa e escuridão a cercavam, nem mesmo o clarão mais fraco indicava o grande castelo. K. permaneceu longo tempo sobre a ponte de madeira que levava da estrada à aldeia e ergueu o olhar para o aparente vazio.

Depois caminhou à procura de um lugar para passar a noite; no albergue as pessoas ainda estavam acordadas, o dono não tinha quarto para alugar mas, extremamente surpreso e perturbado com o hóspede retardatário, propôs deixa-lo dormir sobre um saco de palha na sala e K. concordou. Alguns camponeses ainda estavam sentados tomando cerveja mas ele não queria conversar com ninguém, pegou pessoalmente o saco de palha no sótão e deitou-se perto da estufa. Estava quente ali, os camponeses quietos, ele os examinou ainda um pouco com os olhos cansados e em seguida adormeceu.

Mas pouco tempo depois já foi despertado. Um jovem, em trajes de cidade, rosto de ator, olhos estreitos, sobrancelhas fortes, encontrava-se ao seu lado com o dono do albergue. Os camponeses também ainda estavam lá, alguns tinham voltado suas cadeiras para ver e ouvir melhor. O jovem desculpou-se muito cortesmente por ter acordado K., apresentou-se como filho do castelo e depois disse:

- Esta aldeia é propriedade do castelo, quem fica ou pernoita aqui de certa forma fica ou pernoita no castelo. Ninguém pode fazer isso sem permissão do conde. Mas o senhor não tem essa permissão, ou pelo menos não a apresentou.

K. tinha erguido a metade do corpo, alisando os cabelos para trás com os dedos; olhou os dois de baixo para cima e disse:

- Em que aldeia eu me perdi? Então existe um castelo aqui?

- Certamente – disse o jovem devagar, enquanto aqui e ali alguém balançava a cabeça em relação a K. – O castelo do senhor Westwest.

- E é preciso ter permissão para pernoitar? – perguntou K. como se quisesse se convencer de que não tinha por acaso sonhado com as recentes informações.

- É preciso ter a permissão – foi a resposta e havia um desdém grosseiro por K. quando o jovem, com o braço esticado, perguntou ao dono do albergue e aos fregueses:

- Ou será que não é preciso ter permissão?

- Então eu tenho de ir buscar uma permissão – disse K. bocejando e empurrou a coberta como se quisesse levantar-se.

- Sim, mas de quem? – perguntou o senhor jovem.

- Do senhor conde – disse K. – Não resta outra coisa a fazer.

- Agora, à meia-noite, buscar a permissão do senhor conde? – exclamou o jovem e recuou um passo.

- Isso não é possível? – perguntou K. impassível. – Por que então me acordou?¹”.

Você vai me ensinar isso? Pra que eu vou usar isso mesmo? Quando? Onde? Que que isso vai me acrescentar na vida professor? Ao reler “O Castelo” conectei rapidamente a sensação de K. a dos alunos de uma sala de aula qualquer (principalmente os que apresentam problemas na ordem da desatenção e desinteresse escolar). São essas perguntas que passam na cabeça dos alunos quando invadimos seus pensamentos com os conteúdos escolares. Ninguém pede com licença. Forçamos a entrada de estranhos conhecimentos sem ao menos fazer uma aliança com o mundo da vida, principalmente nas ciências exatas. O mundo abstrato da matemática se aproxima muito do mundo de K. que na noite fria deve sair da cama e pedir a autorização para o conde que estava dormindo e não podia ser acordado para dar a devida autorização, então porque acordar ele? Qual a lógica da confusão toda?

Ao trazer essa obra clássica de Franz Kafka para além de toda problemática da burocratização que envolvem suas obras quero fazer o esforço de deslocar o trecho do texto para uma outra relação talvez ainda não conectível, o campo do escolarizável. A escola tem sim milhares de maquinarias bur(r)ocráticas que afetam também nos modos de aprendizagem de uma sala de aula. A coisa é afetada por todos os cantos. Os poros são todos abertos todo o tempo. Mas quero trazer a sensação de K. essa sensação que é difícil de escrever em folhas de papel e difícil de descrever; a sensação está para o nível do afeto, do sensível, do não dizível. Mas faço o esforço de tentar dizer a sensação de muitos estudantes quando colocados ou forçados ao novo, ao inédito. São forçados sim a receberem novas instruções, novos comandos de ordens. Novos significantes são *ensignados* para que sejam transformados em novas aprendizagens.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é

¹ Trecho inicial retirado da obra *O Castelo* de Franz Kafka.

redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação, etc.). (...) As palavras não são ferramentas; mas damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários. (Deleuze, 2011, p.11-12).

É da sensação de vazio que me refiro, se ser invadido por um conteúdo extremamente estranho e enxergar aquilo com um ar de interrogação muito forte. Uma sensação oca. Um soco no estomago é dado. Um acordar em um lugar diferente por alguém que não se conhece e nem se sabe porquê. Uma sensação de como que: o que é que eu estou fazendo aqui mesmo? O que é isso na minha frente?

Enfrento esse desafio de perto e visualizo essa sensação uma vez por semana nas observações em sala de aula quando acompanho alunos com problemas de aprendizagens em diferentes níveis e graus (Transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade e também incluí alunos com síndrome de down e surdos). É uma escola municipal e minha tiragem é apenas uma sala de aula com 23 alunos de um 5º ano do ensino fundamental. Acompanho essa turma há um ano em observações e trabalho com 3 alunos em especial para acompanhar suas angustias e desejos e também realizar as oficinas pedagógicas de aprendizagem inventiva.

Sendo assim, a problemática do texto está inserida no tempo atual e nos problemas lançados que se referem ao campo educativo, em que notícias e fatos cada vez mais crescem em torno dos problemas da aprendizagem em sala de aula nas instituições públicas e privadas de ensino, onde cada vez mais enxerga-se um grande aumento de desinteresse por parte do aluno ao modelo atual de instrução, e que esses fatos vêm acompanhados de uma crescente medicalização dos corpos escolares diante dos problemas diagnosticados, primeiro por professores e pais e, logo mais, por psicólogos, psicopedagogos, pediatras e psiquiatras e, por outro lado, grande parte da sobrecarga de professores que têm alunos incluídos em sala de aula e não têm tempo hábil para dar conta de todos esses graus diferenciadores que compõem intensidades e particularidades tanto de trabalhos pedagógicos diferenciados como de atenção diferenciadas para todos os alunos incluídos e não incluídos.

A proposta das observações e o foco investigativo delas é da aparente desatenção e dispersão por parte dos estudantes durante os ensinamentos do professor na aula, e, nesse instante, acredita-se que possa haver um pensamento inventivo

deambulante. É nesse fio de tempo que pode existir um pensamento sem imagem, um pensamento criador e inventivo a traçar linhas de fuga para uma aprendizagem potente para si e para novas maquinarias desejanças em devir.

Gilles Deleuze (2006), em sua obra *Diferença e Repetição*, desenvolve sua tese sobre as imagens do pensamento no campo da filosofia, aponta que se está falando de um pensamento já pensado, de um pensamento que se dá na reconhecimento (reconhecimento) dos saberes. A escola reproduz esse tipo de pensamento, os pensamentos dogmáticos, os pensamentos projetáveis, isto é, todos eles já pensados e provavelmente com um fim já determinado para uma utilidade. A cognição (conhecimento) não pode ser aprisionada ao mesmo, ao prefixo “re” como repetição do já conhecido, ele precisa ser liberto para o campo da potência. Cognição como invenção e não reconhecimento de algo já dado.

Ao pensar estranhamente, ao seguir *a linha de fuga do voo da bruxa*, abre-se o campo do risco no pensamento, das experimentações que não têm como pretensão institucionalizar; experimentar está para o campo do perigo, da sensação de calafrio, de cruzeza, de zarpar para aquilo que não se sabe em que pé findará, se é que a pretensão de uma experimentação é findar. Crê-se que não. O experimento em pensamento extrapola as condições impostas pelos regimentos e normas predefinidas pelo meio social e escolar e familiar e. Ele é a chance para escapar do que está impregnado nos corpos. Ele é a chance de fazer variar outros modos de pensar desamarrados dos estabelecidos.

É nesse sentido que a aprendizagem pode se colocar aberta às linhas de fuga, às conexões do que um pensamento pode quando se alia aos *intercessores*, isto é, aquilo ou qualquer coisa que produza movimento e faça o pensamento variar. O aprendiz é forçado a pensar a sua maneira através de um encontro com um objeto, sujeito, acontecimento; é forçado a zarpar voo justamente por aquilo que é *ensinado*, ao modelo do saber que é uma figura maior de ensino. Através do encontro intensivo que esse aprendiz é forçado e violentado à variação, e é com esse variar que o escolar pode criar novos sentidos, no tocável a ele, na sensibilidade que esse encontro tornou possível. “É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém.” (Deleuze, 2006, p. 210).

E é nessa via de pensamento que trago para compor ao pensamento de Deleuze os estudos da cognição realizados por Virgínia Kastrup (2007) em seu livro *A invenção de si e do mundo* e sua tese das aprendizagens inventivas, onde a autora trabalha com uma outra abordagem do conceito de cognição. Ela defende uma cognição inventiva e não reconitiva, uma vez que o tema da cognição vai além da mera aquisição do conhecimento. A cognição se volta para um “devir criativo (...) ao pensamento que vive sua própria inovação.” (p.12).

Se a cognição é devir criativo a sensação de vazio é um potencial para a ação criativa. Essa sensação de se sentir um completo idiota frente aos conteúdos ensinados em sala de aula é suprimida por um sopro de tesão pela aprendizagem em algo ou alguma coisa. Onde esse desejo em não saber se maquina numa busca e não morre num corte de fluxo improdutivo de desejo. A cognição como criação abre fluxos e não corta desejos. Produz maquinarias inventivas no pensamento.

É nesse sentido que o pensamento é abertura ao campo problemático, ele é poder de afetar e ser afetado, pois ele é aberto a todos os fluxos que a máquina escola produz (seja burocrática, seja pedagógica, seja didática, seja repressora, seja auto reguladora, etc.), sempre aberta aos fluxos do poder de afetar e ser afetado. Assim a autora apresenta dois componentes que se tornam importantes para pensar a cognição, são eles, a invenção e a não fragilização dos problemas posto ao pensamento.

A cognição foi e é pensada em muitos estudos no campo da psicologia. Nessa área os estudos se concentram na aquisição de conhecimento, e coube a educação a distribuição do conhecimento e a criação de métodos para tal distribuição, mas sempre ancorados aos estudos da própria psicologia. “A psicologia não realiza qualquer investigação da cognição baseada na ontologia do presente, o que determinou, a meu ver, a ausência do problema da invenção nesse domínio.” (Kastrup, 2007, p.22). A psicologia se deteve no campo do conhecimento como um campo rochoso e irremovível, onde a imperadora chama-se verdade. Dura e estagnada perdeu-se no passado, e o presente não é considerado.

Trazendo o conceito da invenção para a educação acredita-se que ela consiste num movimento de problematização das formas cognitivas constituídas. Onde invenção se distingue de criatividade. Deixamos preservado o termo criação que é restrito ao

campo social de problemas já dados, isto é, tudo que já foi inventado é criado, portanto a invenção conserva a característica do ineditismo.

A invenção tem como componentes de suas atualizações a sua relação com o tempo, ela é digna de conservação, espera, paciência, implica uma certa duração, todo um trabalho com as sobras e restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. É um trabalho de artesão, de minúcias e pequenezas nunca são desprezadas. Na invenção cada peça é preciosa para compor e engendrar problemas.

A colocação dos problemas é o segundo componente fundamental para que então a invenção seja visível, não se cria do além, é preciso ter um impulso, um cutuco para inventar. Os problemas são esses cutuco potentes que nos dão força para produzi-los. Os dois estão sempre juntos, a invenção e a colocação de problemas e, então, para não fragilizar a invenção, um está implicado no outro.

Entendida como invenção, a cognição deve ser definida por sua abertura para o novo, para o inesperado, para o inantecipável. Em termos bergsonianos, reiteramos que ela deve ser tratada como capacidade de colocar problemas, e não só de solucionar problemas já dados. (Kastrup, 2007, p. 62).

Nesse meio de percurso a filosofia cognitiva dá limites ao pensamento, define modos de pensar em categorias do saber e assim, foge de qualquer tipo de variação. Tudo que varia, prolifera e sobra é perigoso, plausível de desconstrução do castelo poderoso do saber. Porém a autora apresenta uma outra visão sobre a cognição, e é essa sua tese principal, apresenta a cognição numa visão prática e aberta, onde a variação é vista como um campo inventivo e aberto para o encontro necessário às linhas de fuga. Além de ser uma cognição aberta e prática, ela também se apresenta como híbrida.

A invenção é amorfa, é vapor, é imperceptível. Há um tempo da invenção, mas ela também é deambulante, passageira, fluído que transborda espaços que tem como caráter a predominância da ordem de um Saber. A invenção pode ser facilmente capturada, por isso ela é silenciosa, ela se dá no meio, nos espaços menos previsíveis, num pensamento mais discreto possível. Na imagem do aluno que aparenta estar atento ao conteúdo da lousa, mas que em seu pensamento faz-se uma festa de cores e cheiros incapturáveis.

Fazer da cognição uma *aprendizagem inventiva* do múltiplo, isto é, daquilo que coloca o pensamento em devires, em processamento, em uma prática do pensamento num campo dos imprevisíveis. A *aprendizagem inventiva* consiste num movimento de

problematização das formas cognitivas constituídas, é a *aprendizagem inventiva* que abre o leque para as múltiplas entradas do que se pode pensar. A aprendizagem é uma força plástica. Portanto, se pensa em um exercício para subverter a cognição, retirar ela desse campo que está alocada ao lado da representação, do instituído e criar rachaduras por entre ela.

Reduzir a invenção a um conjunto de leis cognitivas invariantes é reduzi-las ao já conhecido. É pressupor o que se pretende explicar. É eliminar a imprevisibilidade de seu resultado. Sem surpresas potenciais, a invenção, se tematizada, é destituída de seu principal atributo, que é a produção de novidade. (Kastrup, 2007, p. 67).

Submetido ao processo de reconhecimento “a invenção cede lugar a uma aprendizagem de regras e a construção de esquemas intelectuais”. (Idem, p.71). Por melhor que sejam os professores, por melhor que sejam os alunos, por melhor que sejam os métodos, o problema está justo no que se ensina. O ensino é visto como o grande vilão do castelo. Ele é o conde. Ensino conde. Ensino burocrático. Ensino obrigatório. Ensino sistematizado. Ensino regulador. Ensino programático. Estratégias de ensino. Por favor, novidades ao pensamento! Espaços de invenção na escola! Deixar existir essas linhas de fuga que percorrem pensamentos todo o tempo em nossas salas de aula como aprendizagem inventivas válidas ao conhecimento tanto quanto o conhecimento escolarizador! Um possível para todos respirarem. É visível que ninguém mais aguenta, nem professores, nem alunos. Pra que nos matarmos em vida?

2ª LINHA DE FUGA: “AS FOTOS” – F

A segunda parte da escrita tem como linha de fuga principal a cartografia em seu estofado furado. É um meio oco, quase um sem meio. Meio que tem um olhar do pesquisador que chega na sala de aula sempre no meio da aula. São assim minhas observações. Gosto dos meios. Cartografo os meios. Procuro pelos trajetos em andamentos, nada parado, nem para começar, nem para acabar. Por isso essa conversa louca mais uma vez é apoiada em Deleuze no seu texto *O que as crianças dizem*, em *Crítica e Clínica* (1997) e para dar um impulso na nossa conversa sobre cartografia.

Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidades, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o

espaço, ao que subtende o trajeto. (...) É sempre uma constelação afetiva. (...) É o mapa de intensidade que distribui os afectos, cuja ligação e valência constituem a cada vez a imagem do corpo, imagem sempre remanejável ou transformável em função das constelações afetivas que a determinam. (...) É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro. (p.86-87-88).

Pesquisar nos moldes da cartografia implica em intervenção, implica intervir nos processos suscitados, é um mergulho sem determinação e sem ao menos prescrições, pois não se sabe de antemão que acontecimentos surgirão quando se fala no plano do processo, ainda mais se esse plano for em uma sala de aula. “A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção.” (Kastrup, 2009, p. 32).

O pesquisador cartógrafo é um performático, ele deve estar atento aos acontecimentos que o rodeia. Ele se expressa no campo da imprevisibilidade, por isso é necessária certa atenção aos movimentos que o rondam, pois cada acontecimento pode ser uma fonte de grandes descobertas para a invenção. Assim, ele é atento aos movimentos e aos cursos do imponderável. Ele inventa em ato a sua *performance*, esse é o caráter interessante da cartografia, esse vir a ser imprevisível. Entra-se nesse processo como um estrangeiro “visitante de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. (Barros; Kastrup, 2009, p.61).

A cartografia se abre aos processos de criação que a vida convida, sua ciência está na descoberta de novos caminhos a seguir, de novas rotas marítimas a serem exploradas nesse oceano de virtualidades. Cartografar é fazer surgir efeitos na subjetividade dos indivíduos que participam desse processo. Logo, é preciso pensar nos termos de movimento, transformação e processualidades como aliados de modelos que problematizam o processo educativo no campo escolar.

Para realizar uma cartografia do pensamento escolar, se alia a construção de oficinas pedagógicas de aprendizagens inventivas. Entende-se oficina como um campo aberto e favorável aos novos modos de se pensar a própria educação. Ao pensar assim, acredita-se que a educação seja levada sempre como processos de educação, isto é, qualquer coisa que cause e produza modificações e diferenças nos modos de pensar.

Pensar em oficinas como um processo, é se abrir para outro tempo, um tempo intensivo e não cronológico. A invenção independe de um tempo programável, ela se dá aos poucos, por experimentações que vibram para além do certo e errado; são experimentos e todas as soluções para um problema dado serão tidas como válidas, uma vez que uma solução é apenas um caminho para as inúmeras formas de insistir em existir um problema.

Uma oficina inicia quando não se sabe alguma coisa (como cartografar a variação do pensamento escolar?), eis aí um germe para dar um impulso inicial em uma busca, uma vez que o aprendiz é que está em constante busca, ele é aquele que não sabe de certas coisas no início; ele investiga, experimenta, sente. Logo, a aprendizagem é a passagem viva de um não saber para o saber (Deleuze, 2006). Porém este saber é repleto de buracos vazios (passagens), que foram deixados, propositalmente, para que novos experimentadores encontrem seus próprios tesouros perdidos.

AVERMELHAR

Minha pesquisa com o F. (12 anos) em específico já tem 8 meses. Vou contar um pouco então como procede as oficinas pedagógicas de aprendizagem inventivas. Chego na escola por volta das 8h e 45min. A aula inicia as 7h. no início ele perguntava porque eu não chegava junto com eles no horário da entrada. Hoje em dia ele sabe. Tenho uma filha e deixo ela na creche antes de ir para a escola. Ele conhece ela por fotos e sempre pergunta como ela está. (Há um vínculo entre o F. e eu). Enfim chego. Sento aleatoriamente onde tem espaço na sala. Sempre procuro o olhar do F. e confesso que tenho preferência por trabalhar com ele. Não sei se por ter mais tempo de projeto com ele, ou por me solidarizar com a história de vida dele. Ele é uma criança divertida e nós dois formamos uma boa dupla de baderneiros. Mas respeito seu olhar. Se ele não me procura eu procuro outro para trabalhar comigo. O método de encontro é o mesmo com os outros, com o olho, deixo o encontro acontecer sempre pelo cruzar de olhos. As oficinas quase sempre são individuais. Vez que outra o professor pede por favor para eu trabalhar com “aqueles” em grupo. (Dar uma folga para o professor também vale e serve como parte do meu campo problemático de investigação e análise do projeto). “Aqueles” são sempre os terríveis e problemáticos, claro.

F. me encontra no olhar. Chamo ele com o olho se quer sentar do meu lado. Ele recolhe seu material e senta ao fundo da sala ao meu lado. Conversa vai, conversa vem. Falamos de amores, drogas, mães, comida, cores, lição de casa, colegas, etc. São nesses momentos que o pesquisador precisa estar atento para tentar extrair algum elemento da conversa e conectar com alguma coisa que despertou interesse durante a conversa, e é nesse momento que se cria o repertório de ação para a intervenção da proposta para a oficina. Eis a entrada para alguma coisa que não se sabe se dará certo. É apenas um chute no escuro. Um lançar de flecha que não se sabe onde vai parar, nem mesmo quem recolherá esta flecha. É como que ocorresse um salto criativo intensivo no pensamento do pesquisador para propor uma nova ação para a oficina, é assim que o pesquisador cria seus elementos para compor um início de oficina.

Num momento após nossa conversação convido F. para passear pela escola. Pergunto para ele (novamente) qual era a sua cor preferida e ele me responde que era vermelho. Nesse momento eu retiro meu celular do bolso, coloco no modo câmera, entrego para ele e disse que iríamos tirar foto de tudo aquilo que ele encontrasse de vermelho na escola. Podia ser do campo visível e não visível. (Conversamos a esse respeito um bom momento). Surpreso e feliz, aceitou meu convite. Perguntou do modelo do meu celular, como usava a câmera e se tinha internet. Seguimos nas fotografias. Foram alguns poucos minutos, não mais que dez e a atividade já havia terminado. Conversamos sobre perspectiva, luz, foco, posição, tomada. *Muita coisa professora*, disse ele. Não se interessou muito e me convidou para jogar UNO. Fomos para biblioteca jogar. Jogamos por um bom tempo o tal do UNO e lá pelas tantas F. me pergunta o que iríamos fazer com as fotos, eu respondi o que ele queria fazer com elas, ele disse que queria ver essas fotos, então respondi que no próximo encontro traria as fotos reveladas. Fim de um dos primeiros encontros da atividade das oficinas com fotos.

Quando fui revelar as fotos haviam outras fotos da escola, algumas eu havia tirado e outras o próprio F. havia tirado em outras atividades que incluíam toda a turma. Cabe relatar esta atividade, pois a composição destas fotografias deste dia mais, as da cor preferida de F. é que formam a composição final da oficina de fotos, sendo então duas oficinas pedagógicas de aprendizagem inventiva que darão um toque ao que podemos chamar de oficina final de fotos.

Em uma visita na escola, o professor estava realizando uma atividade fora de sala de aula com os alunos. Era uma atividade chamada Triângulo da Matemática. Nesse dia pedi licença ao professor e convidei F. que não estava participando da atividade porque estava com frio e pôs sua cadeira no sol e convidei-o para então ser o fotógrafo de tal atividade. Falei que assim o frio iria embora na hora. Inventei uma história sobre repórter e narradores, ele ficou impressionado ou não entendeu nada do que falou. Ele topou e registou o momento brincando com a imagem fotográfica, tirando fotos de ângulos diferentes.

Dessas duas atividades resultaram um quadro significativo de quase 100 fotografias tanto da estrutura escolar (fotos avermelhar) como dos estudantes (Triângulo da Matemática). Assim foi que a pesquisadora teve o trabalho de revelar as fotos e levar em um outro momento para então realizar uma atividade de garimpo das fotos, isto é, escolher aquelas que tinham algum significado para F. Em um terceiro encontro então F. escolheu as fotos. Sua preferência dominou pelas que tinham seus colegas impressos nelas. Rostos, corpos, caretas, pernas, cabelos, risadas, pés. As da estrutura escolas foram mais difíceis de escolher, algumas tiveram minha opinião no meio da decisão. Assim chegamos por volta de 60 fotos.

Também cabe ressaltar que em meio a todos os encontros F. é um bom viciado em UNO, sempre quer jogar, seu desejo transborda qualquer coisa que proponho fazer com ele. Ocorreram encontros em que ficamos metade da manhã jogando UNO. E metade da manhã eu perdi. Na maior parte das vezes eu perco. O menino é bom no UNO. Eu tento negociar com ele e dividir o meu desejo de fazer outras coisas com o desejo dele de jogar UNO, então assim, sempre chegamos num acordo de dividir nosso tempo em duas partes, a minha e a dele.

Eis o dia da oficina de fotos. Fotografias selecionadas, F. disposto. Realizamos a oficina em sala de aula. Os outros alunos estavam realizando as avaliações finais. F. já havia terminado a sua que foi diferenciada e específica para seu nível de compreensão. Enfim ele estava livre para realizar a oficina. Eu levei cartolina, canetinhas, canetas e canetões, tesoura, cola, fita adesiva e as fotos. Coloquei tudo em cima da mesa e perguntei para ele o que iríamos fazer com aquele material. Ele disse que não sabia. Pensou um pouco, olhou para o lado, viu seu amigo brincando com o outro, chamou a atenção dele, falou palavrão, e logo desviou do assunto da oficina. Vi que a coisa iria

começar a perder o interesse, desfocar do uso que tínhamos como proposta: fazer alguma coisa com as fotografias. Eis aí a entrada doicineiro, a sensibilidade na hora exata, no tempo oportuno, no salto criativo. (Observação: entre tantas fotos que revelei duas delas saíram sem querer, uma era uma self minha e outra uma foto da minha filha no parquinho).

Nesse exato momento pego essas duas fotos, pronto, ele já parou de chamar a atenção do outro colega. Ficou olhando a minha foto e me olhou e disse, *bei professora* e olhou para a outra e disse que era minha filha, eu disse que sim. Comecei uma história com ele e disse que amava muito a minha filha e que estava com saudades dela e queria ela perto de mim naquele exato momento. Ele me olhou com um olhar de interrogação, só faltou me chamar de louca. Aí comecei a explicar, é isso mesmo F. queria juntar minha filha comigo agora mesmo, como eu posso fazer? Mesmo assim ele não entendeu.

Nesse momento eu peguei a tesoura e recortei minha cara da fotografia e coleei na fotografia da minha filha. Pronto ele caiu na risada! *Ahhhh agora eu entendi*. E fiz a proposta de realizar uma oficina corte, recorte e colagem das imagens que iriam se tornar outras imagens, reconfigurando espaços e pessoas. F. amou a ideia, nesse momento o mundo parou para ele, focou no trabalho de uma forma esplêndida. Trabalhou toda metade da manhã. Outro aluno que terminou sua avaliação mais rápido que os demais, juntou-se até nós para trabalhar na oficina. Adorou a ideia e pôs-se a cortar, recortar, colar.

Ao final da proposta montamos um total de 3 cartolinas com todos os devires monstros como indiquei chamar (nome fantasia, pois o cartaz levou como nome “A-vem-tu-ras repicadas: turma da liberdade!”). Ganhamos 15 minutos da aula formal do professor para apresentarmos nosso trabalho para toda turma, uma vez que todos estavam implicados no processo, pois suas fotos compunham a cena da oficina, além do mais todos haviam ficado curiosos para saber o que estávamos fazendo no fundo da sala de aula e rindo muito.

Menina virou metade esqueleto metade menina em cima do armário da biblioteca. Menino virou mão gigante do professor, cabeça pequena do outro e colocado em frente da goleira. A menina mais odiada da turma foi posta na lixeira (esta foto foi vetada pelo professor). Corpo de menino de uma foto foi posto em outra a empinar pipa

desenhada com canetinha. Cabeça do professor colocado em corpo de menina pulando amarelinha. Cabeça de F. com duas torneiras nas orelhas olhando o horizonte da escola...

Assim foram criadas as imagens monstros naquela manhã do último dia de oficina do ano de 2014. Que ao leitor caiba recriá-las em novas imagens monstros no pensamento. Aos efeitos intensivos que trouxe aos estudantes, um pouco mais de alegria e riso ao contexto escolar que é tão, mas tão duro, inflexível, rígido, sério. As oficinas pedagógicas de aprendizagens inventivas trazem um ar leve, uma brisa, quando tudo parece estar enrijecido e triste, quando tudo parece que não vai dar certo, elas chegam para dar um ar de graça, um sorriso se instaura quando chego na sala, mas não é pessoal, sinto que é um ar de leveza geral, mesmo com os alunos que não faço as oficinas. Porque eles vêm e me abraçam? Porque eles anunciam meu nome quando eu surjo ainda longe aos passos rápidos e sempre atrasados? *Olha lá a Laisa chegando!* Alguns me confidenciam segredos e não ao professor da sala.

Outras aberturas se manifestam quando um estrangeiro chega até seu território, eles manifestam sua empolgação de diferentes formas, querem mostrar sua atenção para comigo de diferentes maneiras, claro que não são todos, alguns nem reparam na minha presença. Mas como o projeto não é para todos, não consigo dar conta de toda subjetivação deles em tão pouco tempo, fico com alguns. Para cartografar toda uma turma, precisaria acompanhar eles por todo o ensino fundamental e não só um ou dois anos. Mas para aqueles dois ou três que tenho como participantes da pesquisa e aqueles que entram de gaiato vez que outra um dos resultados que posso afirmar que extraio com as oficinas são os sorrisos e risos, pois alguns momentos de felicidades nesses espaços tão regrados são necessários e precisos.

Se extraí sorrisos, risos, lágrimas, vazios, bravezas. Se vê rostos com desejos em querer outras coisas, em mudar a situação que se encontram. A escola e todas suas ferramentas formais de ensino escolarizante estão sendo pouco para dar conta de toda subjetivação existentes nos corpos juvenis. Dar voz, imagem e sentido a invenção no pensamento pode ser uma via possível para dar conta desse estudante que perdeu o prazer e o respeito pela escola, pode ser uma via de acesso a um desejo perdido. Voltar os conteúdos escolares aos desejos dos alunos, a esses pensamentos que parecem ser insignificantes parece ser uma via possível para sanar esses distúrbios criados para

nominar aquilo que a sociedade escolar não dá conta. Dar atenção aquilo que é visto como desregramento, desatenção, desvio. É isso que as oficinas ecoam e que impulsionam o desejo de querer voltar à escola toda semana, saber o que se passa no pensamento dos jovens em potência inventiva turbilhante e o que se pode fazer de interessante com isso. Inventar.

BIBLIOGRAFIA

CORRÊA, G.; PREVE, A. **A educação e a máquina escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas**. REU, Sorocaba, SP, v. 37, p. 181-202, dez. 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 4ª reimpressão – 2006.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudis Leão. São Paulo: Ed. 34, 5ª reimpressão, 2008.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1ª reimpressão – 2002b.

_____. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Editora Escuta: 2002.

_____. **Proust e os signos**. Trad. Antonio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Florence-Universitária, 1987.

_____. **Imagem-Tempo**. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Perbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

KAFKA, F. **O castelo**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. São Paulo: Autêntica, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PREVE, A. M. H. **Mapas, prisões e fugas: cartografias intensivas em educação**. Campinas/SP, set, 2010. (Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação, Unicamp).