



Aprenderes desregrados e o ato de criação em sala de aula

POR LAISA B. O. GUARIENTI

batupre@gmail.com

- Apresentação: as indisciplinas do saber

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 da 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 relações que se conectem ao conceito de *aprendizagem inventiva*¹.

Nessa perspectiva de 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. Desse modo, percebe-se que é criado 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.

¹ Conceito criado e desenvolvido por Virgínea Kastrup em “A invenção de si e do mundo” (2007).



O abismo seria como um campo aberto às invenções, é o espaço aberto para o pensamento variar. Esse abismo aparece na expressão ensino-aprendizagem. O abismo é o hífen, ele é o espaço da *aprendizagem inventiva*. É onde se buscará subsídios criativos da pesquisa, é a peneira conceitual de possíveis, é onde nada se passa e tudo se passa ao mesmo tempo, é a explosão de afetos.

Dentre essa perspectiva, a problemática deste trabalho 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.

Desse modo, procura-se traçar e problematizar, através de oficinas pedagógicas, a variação do pensamento escolar, justamente onde diagnosticam um problema de aprendizagem, como os chamados Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e fazer variar, o que a escola e especialistas chamam de transtorno, em uma potência interessante para a aprendizagem do aluno. Propor uma subversão do diagnóstico dos problemas de aprendizagem escolar: da incapacidade para a potência; para a ação do pensamento múltiplo e não acomodação ou adaptação dos mesmos modos de pensar.

Aqui a hipótese é que a variação do pensamento de um escolar pode ser potencializada para uma *aprendizagem inventiva* que ganhe força juntamente com a potência das proposições/expressões artísticas e que escapem pelos processos estritos de aquisição da oralidade, leitura e escrita. Para além dos conteúdos programáveis, as oficinas com os estudantes, que tem como foco, práticas artísticas, imagéticas e corporais, problematizam e criam estratégias para que a variação do pensamento seja processada para algo que afete os corpos imagéticos e de signos dos alunos, para algo que possa ser



variado em uma aprendizagem interessante para suas singularidades e não somente para assimilação de conteúdos e acomodamento de um pensar pré-definido.

- Pensamento dogmático e pensamento experimental

Mas de que pensamento está se falando quando se pensa o pensamento ensinado na escola? Gilles Deleuze (2006), em sua obra *Diferença e Repetição*, onde 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, representação) dos saberes.

Aparentemente a escola comporta somente um tipo de pensamento (dogmático e representativo) mas é possível se deixar afetar pelas linhas de fuga que circulam por esse espaço e que podem se fazer outras categorias de pensares. É peneirando o espaço escolar entre sala de aula e alunos que se encontram pistas para produzir outras possibilidades de aprender. Peneirar aquilo que sobra, aquilo que não é válido, aquilo que incomoda, o resto, os farelos.

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 extrapola as condições impostas pelos regimentos e normas predefinidas pelo meio social. 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*. 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).

Eis a força do pensamento enquanto ação rumo à invenção: um pensar pirata, que não é cópia, ele se transforma em outra coisa, em outro sentido, em outro significado, é o bandido que rouba do pensamento dogmático e prolifera um pensar multiplicador e potente para si.

O pensamento, nesse sentido, se torna movente por não parar de estabelecer relações. São os afetos dos encontros intensivos que movem o pensar às conexões. Uma força é sempre um afeto, é sempre algo que dispara para o novo, para um sentir diferentemente. Assim, o afeto entra em movimento para as experiências intensivas corpóreas: eis o encontro, uma força que afeta e que produz uma sensação sentida de outra maneira (intensidade). Eis a variação do pensamento escolar; um encontro que faz proliferar um sentir diferente e que produz novos modos de pensar, novos sentidos que se estabelecem através de relações que estavam fadados à repetição e legitimação do mesmo. Aí a aprendizagem interessante, justamente nesse encontro que faz o pensamento variar daquilo que era tido como imposto, como adequado.

Diferentemente dos modos de ensino da instituição escolar, investiga-se as linhas de fuga do pensamento instituído como verdade a um escolar e para onde esse pensamento é conduzido. Dessa maneira que pensamos cartografar, através de oficinas pedagógicas com ênfase nas artes, os processos de invenção quando este escolar aparenta desinteresse e desatenção durante uma aula. Investigar que conexões ele cria e, o que o afetou para a variação do pensamento quando este sobrevoa outros campos. Variar o pensamento é uma prática educativa, artística e filosófica de experimentação e assim, um certo maneirismo é experimentado pelos estudantes durante essas variações, multiplicando possíveis modos de criação em algo novo com diferentes formas de expressão, desvinculadas do que é obrigado a ser realizado em sala de aula: acomodar o corpo para ler, escrever e escutar. “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.” (DELEUZE e GUATTARI, 2008, p. 11).

O escolar varia o pensamento por que sente um fluxo intensivo que o faz prender voos para outros rumos; algo sempre passa; seja na fala da professora, seja o pássaro que pousou na janela ao lado, seja a faxineira que cantarola pelo corredor, seja seu colega desenhando no caderno, seja o que for; esse escolar foi afetado e levado a campos indeterminados do pensamento, a campos abertos às multiplicidades do pensamento. Por isso o perigo, no sentido interessante do termo de pensar a aprendizagem no campo da escola, pois “[n]unca se sabe de antemão como alguém vai aprender. (...) Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo.” (DELEUZE, 2006, p.237).

São os signos instituídos na cultura que violentam o pensamento, mas, paradoxalmente, fazem o pensamento variar, é justamente por eles que o pensamento vira um pensamento pirata, este pensamento que cansou de um processamento conduzido por outros e serviçal de um mesmo capitão e, assim, cria seus próprios percursos para encontrar seus próprios tesouros, isto é, seus próprios modos de pensar. E é por piratear nos oceanos que cada vez mais se permite aberto a sentir; eis o ato mais subversivo.

- Cartografia e oficina: ações com os estudantes

A pesquisa 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. “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 de uma metodologia implicada na 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 e 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, pensa-se em se aliar a construção de oficinas intenso-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.

As oficinas compõem o método cartográfico como campo empírico de experimento. O papel das oficinas é fundamental para poder colher e erigir materiais para pensar a



problemática, compondo a base de toda análise metodológica. As oficinas têm a dimensão de destaque para conectar os espaços de *aprendizagem inventiva* na criação de propostas que se aliam aos experimentos artísticos, investindo no corpo do estudante como fonte de inspiração para outras formas de expressão que não somente as visíveis no campo da aquisição de letramento e escrita, por exemplo.

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.

As oficinas nos guiam a pensar na variação como uma máquina pirata que combate o pensamento dogmático. O combate nesse sentido, não está no bombardeamento de outros barcos; aqui piratas aliam-se a piratas, não pensam no combate destrutivo, criam alianças, encontram aí a força necessária para o combate coletivo. Escolares variantes aliam-se a outros, juntam-se para afirmar suas diferenças, suas singularidades nos diferentes modos de pensar.

A força da criação se dá em ato, na decisão de um problema “x” que emerge na relação entre os envolvidos. Seus desejos são expressos e coletivizados para imprimirem nos seus corpos (memória corpórea) efeitos singulares rumo a uma aprendizagem que se deseja problematizar e que se transforma em uma “arma” de enfrentamento afirmativo da vida. Compor esse mar de pensamentos interessantes ao coletivo e a si para sentir, agir e inventar aquilo que potencializa o pensamento para as mais variadas conexões possíveis, eis o pensamento, eis alguma outra estratégia de se pensar a educação e suas questões implicadas ao sistema de ensino(-)aprendizagem, pois também é possível, inventar outras formas de expressão na escola.



Obras consultadas

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.

_____. **Péricles e Verdi: a filosofia de François Châtelet**. Trad. Hortência Santos Lencastre. – Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

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



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.

SPOLIN, V. **O fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

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).

ROLNIK, S. **Clínica Nômade.** In: Equipe de acompanhamento terapêutico do hospital dia A Casa (Org). *Crise e cidade: acompanhamento terapêutico.* São Paulo: Educ, p. 83–97, 1997.



3er Congreso Latinoamericano
de Filosofía de la Educación



FFYL · UNAM · ALFE