

Série Pós-Graduação
Volume 15

BIOGRAFEMÁRIO DE UM APRENDER:

Escrileituras em meio à vida

JOSIMARA WIKBOLDT SCHWANTZ





Ciências Sociais Aplicadas

Série Pós-Graduação Volume 15

Biografemário de um Aprender:
Escreituras em meio à vida



Reitoria

Reitor: *Pedro Rodrigues Curi Hallal*

Vice-Reitor: *Luis Isaias Centeno do Amaral*

Chefe de Gabinete: *Aline Elias Lamas*

Pró-Reitor de Graduação: *Maria de Fátima Cósio*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: *Flávio Fernando Demarco*

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: *Francisca Ferreira Michelin*

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Otávio Martins Peres*

Pró-Reitor Administrativo: *Ricardo Hartlebem Peter*

Pró-Reitor de Infra-estrutura: *Julio Carlos Balzano de Mattos*

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: *Máριο Renato de Azevedo Jr.*

Pró-Reitor de Gestão Pessoas: *Sérgio Batista Christino*

Conselho Editorial

Pres. do Conselho Editorial: *João Luis Pereira Ourique*

Repr. das Engenharias e Computação: *Darci Alberto Gatto*

Repr. das Ciências Biológicas: *Flávio Roberto Mello Garcia* e *Marines Garcia* (suplente)

Repr. das Ciências da Saúde: *Francisco Augusto Burkert Del Pino* e *Claiton Leoneti Lencina* (suplente)

Repr. das Ciências Agrônômicas: *Cesar Valmor Rombaldi*, *Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti* (suplente) e *Fabício de Vargas Arigony Braga* (suplente)

Repr. das Ciências Humanas: *Márcia Alves da Silva* e *Cláudio Baptista Carle* (suplente)

Repr. das Ciências Sociais Aplicadas: *Carla Rodrigues Gastaud*

Repr. das Linguagens e Artes: *Josias Pereira da Silva* e *Eleonora Campos da Motta Santos* (suplente)



Ciências Sociais Aplicadas

Série Pós-Graduação Volume 15

Biografemário de um Aprender:
Escreituras em meio à vida

Josimara Wikboldt Schwantz



Filiada à A.B.E.U.

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto
Pelotas - RS
Fone +55 53 3227 8411 - editora.ufpel@gmail.com

Direção

João Luis Pereira Ourique
Editor-Chefe

Seção de Pré-Produção

Isabel Cochrane
Administrativo

Seção de Produção

Gustavo Andrade
Administrativo
Anelise Heidrich
Revisão
Rosendo Caetano
Criação/Edição
Ingrid Fabiola Gonçalves (Bolsista/Estagiário)
Criação/Edição

Seção de Pós-Produção

Morgana Riva
Assessoria
Madelon Schimmelpfennig Lopes
Administrativo

Revisão: Anelise Heidrich
Diagramação: Ingrid Fabiola Gonçalves
Edição da Capa: Ingrid Fabiola Gonçalves

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini – CRB-10/920

S398b Schwantz, Josimara Wikboldt

Biografemário de um aprender : escrituras em meio à
vida / Josimara Wikboldt Schwantz – Pelotas : Ed. UFPel,
2017.

145 p. : il. – (Linguagens e arte. Pós-Graduação, v.14)

ISBN: 978-85-7192-965-4

1. Educação. 2. Aprender. 3. Leitura. 4. Biografemário. 5.
Filosofias da diferença. I. Título. II. Série.

CDD 370.1

Toda obra é uma viagem, um trajeto, mas que só percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto.

Prólogo (DELEUZE, 1997).





SUMÁRIO

PRIMEIRA PESSOA	9
TERCEIRA PESSOA	10
SOBRE OS MÉTODOS... UM APRENDER	11
O TESTE FINAL	11
<i>UMA</i> CRIANÇA: APRENDIZ-LEITORA	21
<i>UMA</i> PROFESSORA: FABULANDO UM MÉTODO	28
ERA UMA VEZ <i>UMA</i> ABELHA... <i>BZZZZZZZZZ...</i>	33
MANEIRAS DE LER; TREJEITOS DE ESCREVER	36
ABCRIADOR: DA ESCRITA ÀS ESCRITURAS	41
O CADERNO	41
ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA	45
ESCRILEITURAS EM MOVIMENTO	55
PODE JUNTAR? APRENDENDO...	62
POR ENTRE AS FOLHAS DE UM <i>BIOGRAFEMÁRIO</i> : O ABECEDÁRIO	64

DECIFRANDO APRENDERES OU APRENDER A DECIFRAR	74
PIRATA-PROFESSORA	74
SIGNOS	81
SIGNOS QUE PASSARAM NA OFICINA DE ESCRILEITURAS	84
SIGNOS QUE PASSAM NO <i>BIOGRAFEMÁRIO</i>	111
LUGARES DE <i>UM</i> APRENDER EM ESCRILEITURAS	117
LUGARES DIVERSOS DE UM MAPA	117
PLANO EXTENSIVO [TRAJETOS]	119
PLANO INTENSIVO [AFECTOS]	120
APRENDER EM ESCRILEITURAS	123
O QUE DIZER DE TUDO ISSO?	130
REFERÊNCIAS	136

PRIMEIRA PESSOA

Os traços individuais que compõem esta escritura¹ é a manifestação de um devir. Trata-se da forma de expressão singular provida da personagem [*uma* professora] traduzida durante a trajetória de constituição de si. O *Eu* é o ponto presente que configura a personagem, movimentando uma literatura na intenção de potencializar a investigação aqui proposta. Esse *Eu* é todos nós. Uma composição de escrituras singulares. As transformações de *um* aprender infinito, compondo-se de múltiplas faces em variados espaços. A primeira pessoa está aqui para dizer dos acontecimentos e das forças advindas de campos extensivos e intensivos que acionam *um* aprender. Ocupa-se menos da narração de fatos memorialísticos. Tenta criar cenários no ato de inventariar e fabular *uma* vida docente universal, que aprende na passagem entre o real e o imaginário. Essa composição biografemática se faz presente no seu *biografemário*².

1 Termo inspirado em Roland Barthes (2003; 2010). Trata-se da produção de um texto singular para aquele que cria e que inventa novas línguas, permitindo engendrar outras formas de expressão e de conteúdo capaz de diferenciar-se na estrutura da linguística. A escritura quer o abandono às metalinguagens, incentivando o exercício escritural no interior dos textos lidos alcançando uma nova tradução.

2 Caderno que tem por propósito a escritura a partir do olhar do ínfimo de uma vida e do processo por onde se efetiva o aprender. Material inventariado pela pesquisadora e inspirado no conceito de biografema de Roland Barthes. Trata-se de composições escriturais de uma professora-que-aprende fabulando maneiras para ler-escrever em meio e movido pela vida.

TERCEIRA PESSOA

É Ela que seguirá fazendo parte das trajetórias na composição desta escrita. Uma³ professora é a personagem escolhida em torno dos conceitos desenvolvidos para pensar a educação, mais especificamente, o aprender. Trata-se de uma figura subjetiva construída pelo individual, mas, também, pelo coletivo. São forças movidas pelas circunstâncias que regem a vida e seus percursos, levando às transformações constantes dos modos com que Ela se expressa, lê e escreve. Experimentação escritural conduzida por uma existência ao agenciar saberes e fazeres.

3 Indefinido que abarca o cenário de uma multiplicidade docente. Usa-se o artigo na intenção de ampliar a potência do impessoal que não quer a generalidade, mas sim, a singularidade onde não é mais possível distinguir-se daquilo que se torna (DELEUZE, 1997).

SOBRE OS MÉTODOS... *UM* APRENDER

○ TESTE FINAL

Uma pequena sala. Um grande corpo sentado a uma mesa com uma folha à sua frente. Óculos ovais que se apoiavam na curva superior do nariz. Cabelos curtos e castanhos. Ombros largos e pescoço fino. Caneta na mão direita e um olhar aterrorizador por entre aquele instrumento de ver de perto. Dalí emanou uma voz que fez estremecer:

– Bem-vinda ao teste final de leitura! Pode sentar.

Ou lia-se bem o código que levaria à passagem secreta de “salvação” para aquelas vidas, ou então seriam retidos novamente e obrigados a repetir mais um ano: *A* de avião... *E* de elefante..., sussurra. O nervosismo toma conta de seus pensamentos. Acreditava, por uns instantes, que não conseguiria ler o que estaria ali naquela folha mimeografada. Fazia calor. Suava as mãos

na espera da vez. Aos poucos, formou-se uma fila entre todos os alunos da primeira série que aguardavam impacientemente. Boatos diziam que estava muito difícil a tal leitura. Ela queria logo o fim daquela sessão de tortura e ir para casa brincar e desfrutar seu primeiro dia de férias.

Sentou-se à frente daquela mulher grande de um olhar apavorante a qual lhe alcançou uma folha. Olhou para o papel. Sentiu medo das letras. Respirou fundo. O cheiro do álcool exalava fortemente, entrando por suas narinas. A folha tinha sido copiada pouco antes de começarem o teste. Estava novinha, novinha. Pronta para servir de navalha, cortando as cabeças daqueles que não saberiam decifrá-la.

Um Papai Noel. Sim! Um Papai Noel estava desenhado ao lado das letrinhas. Era um texto sobre o mês de dezembro e suas respectivas comemorações cristãs. Veio-lhe a vontade imensa de largar aquela folha e ir logo pegando um maço de algodão para colar nas barbas daquele velho de gorro e blusão. Também não entendia por que, naquele tremendo calor que fazia, o senhor Papai Noel usava aquelas roupas tão quentes. Mas não era o momento de pensar na aula de Arte. Era hora do teste final.

Voltou a atenção ao que tinha para fazer.

– Agora leia! Disse a grandalhona mal humorada.

Respondeu que já havia lido. Risadas sugerem que leia novamente, mas, dessa vez, em voz alta. Sorriu, também. Já não aguentava aqueles 15 ou 20 minutos em que estava ali, naquela sala apertada e abafada. Desejava modificar o tempo, enganá-lo.

Sabia que não era apenas reconhecer aqueles símbolos secretos para poder fugir da múmia. Precisava berrar para que soubessem que era esperta para ser engolida e presa em sua tumba. Como todo aprendiz, ela invadia a zona obscura de uma caverna, para aí decifrar hieróglifos e linguagens secretas. Como um “egiptólogo, em todas as coisas, é aquele que faz uma iniciação – é o aprendiz” (DELEUZE, 2003, p. 86).

É fato: Foi aprovada na leitura!

No ano seguinte, acompanhando a dissociação escolar, tinha a tarefa de aprender a escrever. Entre passagens de uma vida vivida, ela brinca com os tempos. Alivia-se dos medos e escreve. Neste momento, “só as coisas rasteiras me celestam” (BARROS, 1996, p. 41). Rastros de escrita numa folha parda de papel em um caderno de anotações. *Biografemário*, intitula-se. Rabiscos de um devir-escritora que aprende. Composições escriturais de uma transformação: aluna-professora-aluna. Busca, nessa trajetória, os fluidos de um pensamento que faça escrever, no movimento entre a alfabetização e a criação em Oficinas de Escreleituras.

É possível desenvolver uma prática docente para além do funcionamento dos métodos? De tudo o que se falou sobre os modos de ensinar e aprender a leitura e a escrita, a partir da trajetória histórica de constituição da alfabetização como prática escolar no Brasil, talvez essa escrita seja mais uma entre as que já existem, entre as que deixaram de existir e aquelas que ainda tentam sobreviver neste tempo em que se experimentam tantas coisas e se deixam de provar outras mais. A necessidade para esta

pesquisa surge a partir de problemas que já foram levantados por importantes estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Autores que se ocuparam, e ainda se ocupam, em pensar sobre a temática da aprendizagem por variadas perspectivas e em tempos, também, diversos: Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Paulo Freire (1921-1997) e Emília Ferreiro (1936) podem ser citados como importantes colaboradores para pensar o ensino e a aprendizagem atualmente na área educacional.

A perspectiva adotada para a operacionalização da pesquisa proposta é a das Filosofias da diferença, mais especificamente, os estudos de Gilles Deleuze (1988; 2003), para trabalhar com a ideia do aprender tramada aos movimentos de escritura finalizados neste material. Se um método preocupa-se em traçar um caminho para se chegar a determinado fim; se deseja ordenar um modo de aprender a partir de conjuntos procedimentais técnicos e científicos, é pertinente a questão: Como tornar possível outro aprender? Por que tensionar os métodos [como o sintético da *Abelhinha*, por exemplo] que fizeram, e ainda fazem, ler e escrever? Para responder a esses questionamentos, é pertinente recorrer à história da alfabetização, a partir de Mortatti (2014) com intenção de utilizá-la para as posições em relação à que se vem propondo na pesquisa: um aprender para além de métodos. Justifica-se a escolha desse material para percorrer a trajetória histórica dos métodos de alfabetização em razão de ser uma leitura usual e até mesmo obrigatória nos cursos de Pedagogia. O curso de formação da professora torna-se presente neste momento de estudo, transformando-se em um elemento-suporte para tensionar os métodos. Ela não deseja destituir aquilo que funciona. Propõe

pensar em modos de fazer o que já é feito, operacionalizando-o de maneiras diferentes.

A fim de contribuir para pensar sobre os processos de mudança nos métodos de alfabetização, bem como o que leva a professora a afirmar aquilo que esgota em termos de potencialidades do aprender, é delineado um movimento histórico das práticas operadas em torno da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização das crianças. É uma maneira de demonstrar os repetidos esforços ocupados em modificar modelos consolidados em determinados períodos de tempo. Daqui, recupera-se a compreensão da dimensão das disputas hegemônicas traçadas em torno da afirmação e comprovação da suficiência de um método em relação ao aprender dos estudantes. Mortatti (2014) demarca quatro momentos no período histórico brasileiro [da Proclamação da República aos dias atuais], cada um deles caracterizado pelas disputas em torno de temáticas, normatizações e concretizações consideradas “novas e melhores” em relação ao ensino das primeiras letras e leituras.

A *metodização do ensino da leitura* é percebida por Mortatti (2014) como um primeiro momento de preocupação, na segunda metade do século XIX, em organizar a instituição escola de maneira mais ampla de forma a se desapropriar dos modos como se efetivavam o ensino nas ditas “aulas-régias”⁴. Salas abrigavam alunos de diferentes idades e séries. Os materiais de trabalho, principalmente aqueles direcionados ao ensino da leitura, eram precários e as

4 Primeiro modelo de escola pública e laica do Império brasileiro, que atendia apenas uma pequena parte da população brasileira. O ensino se dava de maneira assistemática, e em locais muito precários.

condições de favorecimento da aprendizagem se perdiam diante de tais dificuldades encontradas.

As Cartilhas de ABC serviam como instrumento mediador para a aprendizagem da leitura e da escrita nas instituições escolares. Para ensinar a ler, professores utilizavam-se dos *métodos sintéticos*: soletração [partindo do nome da letra], fônico [partindo do som correspondente da letra] e silábico [partindo do som da letra ao uni-la em famílias silábicas]. Dessa forma, instruíam essa prática a partir do reconhecimento dos nomes e sons das letras, passando para a leitura silábica na formação de pequenas palavras, que geravam frases isoladas ou agrupadas. Em relação à escrita, Mortatti (2014, p. 5) aponta que “esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras”. Na contrapartida, por volta de 1876, publicada em Portugal, a Cartilha Maternal ou Arte da leitura, que desenvolve um método chamado *João de Deus* ou *método da palavração*. Consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra e depois analisá-la a partir dos valores fonéticos de cada letra. Em meados de 1880, esse trabalho passa a ser executado no Brasil de forma sistemática. Tanto o método sintético quanto o método da palavração passam a acirrar uma disputa no sistema escolar e seus defensores fundam uma tradição: a aprendizagem da leitura e da escrita passa a se valer de uma questão de método determinada por uma ordem didática subordinada a uma forma linguística vigente de determinada época.

É notório que o método desenvolvido nas Cartilhas de ABC se torna frágil na medida em que orienta o processo alfabetizador de forma hierárquica [do menor – som – para o maior – frases

isoladas], levando o estudante a uma compreensão fragmentada e, por vezes, rala dos artifícios criativos que as letras têm. As Cartilhas se esgotam no momento em que não possibilitam as “efetuações do pensamento” (DALAROSA, 2011, p. 15), pois ainda são determinadas por uma ordem de condução da expressão escrita.

Como segundo momento apresentado por Mortatti (2014), a *institucionalização do método analítico* se efetiva dentro do período de implementação da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, por volta de 1890. Essa reforma trazia consigo uma nova metodologia para ensinar a ler e a escrever: o método analítico. Constituiu-se com a intenção de ensinar a leitura a partir do todo [sentencição, palavração, historietas], pois compreendia a forma de apreensão do mundo pela criança de maneira sincrética. Logo, após observar o todo, é o momento de realizar uma análise de suas partes [dos pequenos textos às palavras e às sílabas]. A escrita ainda era tratada apenas como uma atividade para aprimorar a caligrafia e esse aperfeiçoamento dava-se ao passo que se realizavam exercícios de cópias e ditados de palavras, o que é, ainda, muito comum de observar nos dias atuais. A escrita como exercício de fixação de um modo de escrever estruturado e organizado. É ao longo desse segundo momento que o termo alfabetização ganha sua existência, em meados de 1910, para referir-se ao ensino do ler e do escrever.

Não se pretende aqui destituir as maneiras de ensinar, metodologicamente, a leitura e a escrita que, por vezes, funcionaram. Sem dúvida, foram, e estão sendo, importantes para marcar aquilo que já não serve mais ao pensar nos processos de *um* aprender que os estudantes permeiam nesta contemporaneidade. Tempo de movimento rizomático, onde não existe um ponto de início,

meio ou fim. Tempo das tecnologias como artefatos que, muitas vezes, ocupam o lugar da professora, destituindo-a do dever de “transmitir” conhecimento. Cabe a ela inventar um modo de fazer as informações disponibilizadas no meio virtual servirem para “pensar o vivido no campo das singularidades” (CORAZZA, 2011a, p. 6), experimentando formas de expressão na composição de áreas do conhecimento, como a Arte, a Filosofia e a Ciência, por exemplo.

A *alfabetização sob medida* passa a ser o terceiro momento descrito por Mortatti (2014) ao percorrer os caminhos de composição histórica dos métodos de alfabetização no Brasil. A datar de 1920, em função das demandas políticas e sociais, professores resistem à utilização de métodos analíticos e partem em busca de outros modos de ensinar, que dessem conta dos problemas ainda não sanados relativos às dificuldades de aprendizagem⁵ nesse período de alfabetização das crianças. Surge, então, uma tendência de relativização da importância dessa prática metodológica, considerando-o como tradicional, ao passo que havia a necessidade de um olhar mais atento aos processos psicológicos desenvolvidos pelos estudantes nessa fase de alfabetização. Nesse entremeio, o método global [de contos] se constitui em mais uma opção para conduzir a aprendizagem, inspirado no analítico, ao ensinar a leitura a partir do todo se utilizando de histórias na modalidade

5 Neste caso, a verificação das dificuldades se efetivava em torno de perceber as habilidades motoras, visuais e auditivas das crianças a partir dos testes contidos no livro intitulado *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934) escrito por Lourenço Filho, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2014, p. 9).

de contos onde a criança, ao ler, componha sentidos ao que está sendo lido. Da mesma maneira, surge a possibilidade de mistura, os chamados métodos mistos ou ecléticos [analítico-sintético ou vice-versa].

Este momento provoca a professora a pensar na potencialidade da multiplicidade ao fazer composições com aquilo que é percebido como intensivo em um campo constitutivo de forças na produção de *um* aprender. Um método por si só não foi suficiente para sanar dificuldades enfrentadas no dia a dia de uma sala de aula, de acordo com as passagens históricas relatadas por Mortatti (2014). O olhar precisou ser ampliado. As amarras das estruturas e das hegemonias precisaram ser quebradas, em parte, para o sistema educacional funcionar de modo contrário ao que vinha trabalhando, pois os resultados ainda apontavam deficiências na efetividade da aprendizagem. Isso prova que é necessário, em qualquer período histórico e sociológico, uma ampliação nos modos de observar o percurso da criança-aprendiz. A professora aprende: é preciso entrar em um estado de “estar à espreita”, onde o corpo todo seja capaz de captar e reagir aos signos emitidos em determinada relação (DELEUZE; PARNET, 1997).

O quarto e último momento descrito pela autora é intitulado de *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*. A partir da década de 1980, surge a perspectiva do construtivismo, com sua percussora na alfabetização Emilia Ferreiro, a partir de pesquisas relativas à psicogênese da língua escrita. Os procedimentos metodológicos para ensinar a ler e a escrever passam a ser questionados em função de sua efetividade de modo que pudesse enfrentar a problemática do fracasso da escola diante da alfabetização.

O construtivismo trata não de um método novo, mas é um termo conceitual a ser destacado para pensar nos processos cognoscentes pelos quais a criança passa durante períodos em que se desenvolve. Emilia Ferreiro e colaboradores começam a se questionar quanto à necessidade do uso de cartilhas, observando a expansão do movimento tecnológico e outros diversos recursos que poderiam servir para usar em sala de aula, a favor do aprender. Percebe-se, hoje em dia, a construção hegemônica efetivada em torno das ideias do construtivismo, percebidas por um discurso institucional, verificadas em propostas de concretização, conforme salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo.

Levando em consideração a afirmação de Mortatti,

[...] permanece a psicologia como base teórica com função diretora no ensino da leitura e da escrita. Ou se podem observar, também, as semelhanças e filiações entre as várias tendências em psicologia que se apresentam como diferentes entre si, encontrando-se, porém, algumas delas, assentadas em bases epistemológicas comuns (2014, p.13).

É possível compreender e afirmar aquilo que, fracamente, serve para pensar a prática alfabetizadora. Aprisionada por parâmetros, pareceres, avaliações de desempenho e habilidades psicológicas, a professora acaba deixando de criar estratégias para colocar em exercício as leituras e as escrituras. Pensa em uma prática para além de outra função que não o método para aprender a ler, nem o exercício da cópia para aprimorar habilidades ortográficas na escrita. Ela deseja, como professora-pesquisadora, pensar em algo

com mais ímpeto. Um movimento de escreitura (CORAZZA, 2011a), tratando a escrita como escritura e a leitura como prazer (BARTHES, 2010). O prazer de ler o ato de escrever, eis a tarefa que exalta aqui: Proporcionar *um* aprender experimentado em meio à vida. Que as crianças possam aventurar-se no mundo da criação, ao vivenciar outras funções dessa linguagem com menos ênfase nas formalidades apresentadas pela escola.

Para compor a pesquisa nesse emaranhado de informações e tecer considerações a respeito daquilo que delinea, ela construiu alguns caminhos teóricos e fabulísticos que auxiliarão na composição de uma nova imagem no pensamento (DELEUZE, 1988) a respeito do aprender pela perspectiva filosófica da diferença. Acredita na possibilidade de articular e movimentar conceitos potenciais que contribuirão para pensar nas estratégias de enfrentamento dos problemas vivenciados no campo da educação no que tange aos modos com que são realizados os processos do aprender de *uma* professora e dos estudantes do ensino fundamental para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escritura.

UMA CRIANÇA: APRENDIZ-LEITORA

Primeiramente, a professora se dirige à ideia de que, para escrever, deve haver uma necessidade para tal acontecimento (DELEUZE, 1999). Dessa forma, mapas são construídos no propósito de indicar os caminhos percorridos, bem como as transformações ocorridas nos processos subjetivos em relação à sua aprendizagem enquanto leitora e escritora. Indica os movimentos

realizados em torno da busca por um aprender: *A busca de uma aprendizagem perdida* que se mescla em composição com as forças emitidas pelos meios, sendo “feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos: por exemplo, a rua e suas matérias, como os paralelepípedos, seus barulhos, como o grito dos mercadores, seus animais, como os cavalos atrelados, seus dramas [...]” (DELEUZE, 1997, p. 83).

A professora quer mostrar a importância de expor os mapas, cartografando trajetos percorridos que delineiam suas transformações. Nessa perspectiva, não somente de trajetos se constituem os mapas, mas de afectos⁶ em função das intensidades que se reverberam no/do corpo. De acordo com Deleuze (1997, p. 87), “uma lista de afectos ou constelação, um mapa intensivo, é um devir” tornando-se um meio onde determina a existência de um personagem. O devir se integra na potência de um impessoal, deixando expandir as variações do meio em que se relaciona, exalando uma heterogeneidade em que já não é possível mais distinguir-se daquilo que se torna. Refere-se à produção de um indefinido. Eis o conjunto que afirma as escolhas que causaram esse trabalho.

A proposta da professora é cartografar a transformação disposta na relação de *uma* aprendizagem da leitura e da escritura. Não pretende realizar um estudo crítico em torno dos métodos existentes de alfabetização, nem tampouco promover novas receitas de como ensinar a ler e escrever. O que propõe e demonstram são as transformações que a povoaram em frações de tempos e espaços de sua formação, das coisas que aprendeu e experimentou

⁶ Não se trata de sentimentos, mas sim de devires estabelecidos nas forças embricadas na relação de dois corpos [humanos ou não] possibilitando um vir a ser outro em si mesmo.

e das Oficinas de Escrileituras. Traz como problema de pesquisa, desde então, uma questão: Como são realizados os processos do aprender de *uma* professora e dos estudantes junto às Oficinas de Escrileituras?

Ela observa como se aprende, escreve e lê por vias filosóficas, a partir da escritura como possibilidade de exercício artístico e literário em prol do pensamento. Persiste em perguntar: De que maneira este percurso afeta *uma* professora e compõe um devir-escritora? Experiência de se desvencilhar das estruturas linguísticas e normalísticas que organizam modos de ler, escrever e viver. Ela realiza a dobragem de si sobre o aprender, demonstrando possibilidades de desapego aos métodos na construção de *um* aprender sensível aos signos que se passam na experimentação das escrileituras.

Pensar em modos de ler e escrever ou proporcionar a leitura e a escritura, a fez retomar as maneiras com que foi alfabetizada, nas quais aprendeu [pela reconhecimento] a codificar e decodificar as letras e seus respectivos sons. Não havia a *História da Abelhinha* em sua classe de alfabetização. Lembra-se do livro que a alfabetizou: *Carrossel* (NAHUM, 1993). Na capa, havia desenhos representativos de duas crianças sentadas em cima de bichos de um carrossel [brinquedo de parque infantil]. Nessa cartilha operava-se um método sintético de alfabetização, na qual são estabelecidas correspondências a partir de elementos mínimos de um processo que consiste em ir das partes para o todo [sílabas-palavras-pequenos textos]. Tratava-se de um artifício que tinha por intenção acionar as faculdades da memória, reconhecendo uma lógica de correspondências entre o som e forma [grafia, desenho] de determinada letra, conforme a

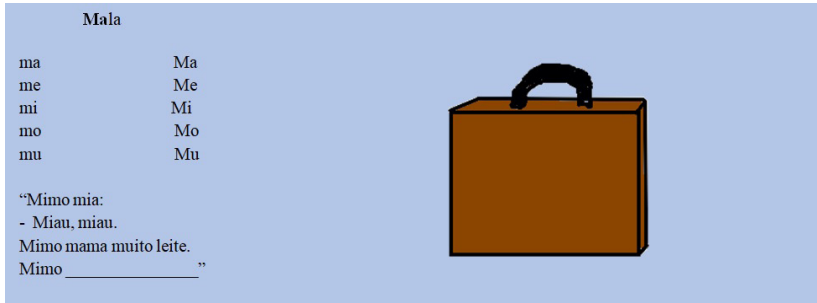


Figura 1 – Aprendendo a letra M
Fonte: NAHUM, 1993, p. 30-31

O exemplo acima [desenho da mala e família silábica] trata de conduzir a uma aprendizagem da codificação e decodificação das letras e sons. Ao reconhecer o significado do qual a palavra diz, é capaz de formar uma composição sígnica [significado + significante], conforme a perspectiva da linguística moderna. Já o pequeno texto que se refere ao gato, chamado *Miau*, não faz relações diretas com o desenho da *mala*, que apareceria como objeto central ao iniciar a aprendizagem das sílabas familiares da letra *M*.

Aprendeu.

Só não sabe se aprendeu no processo, por quais signos. Analisa pelo resultado: hoje professora de um quarto ano dos anos iniciais do fundamental. Retorna no percurso, naquilo que a fez gostar de ler...

Ela pensa nas revistas de histórias em quadrinhos [HQ] que, a cada semana, ganhava do pai. Ele a presenteava toda vez que

atendia um cliente em uma banca de jornal na cidade do interior do Estado. A aprendiz-leitora degustava aquelas pequenas leituras. Até que uma vez se arriscou a criar uma HQ. Gostava de desenhar, achou interessante a ideia. Arrastou o sofá, interditou o corredor da pequenina casa. Transformou a bancada que servia de suporte para a TV em uma mesa especial. Naquele instante de invenção, tudo era especial. Demarcou seu território. Não dominava técnicas de desenhos nem estilos de escritas, apenas tinha a curiosidade de arriscar. Vá que desse certo! Nunca se envolveu com grupos artísticos nem deles participou. Nunca fez aulas de violão, balé ou futebol. Resultado: um primeiro dia para criar, desenhar, escrever e pintar as HQ. E um segundo para acabar com a ideia.

Ainda assim, aprendeu.

Admirava a professora que a alfabetizou. Não se opunha aos muitos treinamentos de caligrafia. Voltinhas para fazer em cima das linhas pontilhadas. Trabalho de coordenação motora. Reconhecimento espacial. Essa professora, de cabelos longos e cacheados, a apresentou às letras: *A* de *avião*... *E* de *elefante*... *I* de *igreja*... *O* de *ovo*... *U* de *urubu*. Utilizava a revisão e as associações com outros objetos. Por esse caminho, ela aprendeu a decifrar os símbolos alfabéticos, reconhecendo e codificando letras, sons e seus respectivos nomes, tornando-se “competente” no ato de ler.

É fascinante observar o modo como as crianças se encantam com o aprender. Pelo menos, lembra-se das expectativas em ir para a aula, à tarde, para que a professora apresentasse mais uma letra nova e sua respectiva “família”. Simpatizou com a letra D, de *dado*. Era bonita sua cursiva. Cheia de voltas e barriguinhas: uma ao

começar e a outra ao terminar, bem maior. Uma letra gordinha. O dado, o dedo, o bode e o cabide, palavras que auxiliavam como chaves para o início da leitura.

Engraçado como a língua portuguesa, a língua-mãe, permite a algumas palavras se combinarem e rimarem tão bem como, por exemplo, os títulos de pequenos textos inseridos na cartilha em que realizava as leituras na escola: *A fada Filó*; *O gato gago*; *A vaca Vivi*; *Xixo e a caixa*; *Ziça, a vaca zebu* entre outras. A lista era imensa de combinações que, supostamente, acreditavam contribuir para sua alfabetização.

Talvez até tenha colaborado, de alguma forma. Mas e os belos livros? E as literaturas infantis? A fabulação e a criação que permite aventuras enquanto leitores? Ah! Isso não pertencia à primeira série. Ela tinha ainda o dever de codificar códigos de escrita de uma língua materna estruturada. Como em um templo egípcio onde se corre o risco de não conseguir desvendar o mistério dos escritos para acionar alguma passagem secreta ao fugir de múmias e faraós armados. Aquele que não aprendia a decifração dos códigos da língua era retido mais um ano, tornando-se prisioneiro do “Faraó”.

Foi aprovada.

Talvez tenha aprendido a decifrar alguns signos que os “Faraós” exigiam que dominasse. Dessa forma, era avaliado seu processo enquanto aprendiz. Converteu-se em uma amante dos livros. Incentivada pela linda biblioteca que existia em uma das escolas em que estudou, desbravou mundos encantados, estradas perigosas, sentiu medo nas páginas de livros de terror, ficou entediada com algumas histórias, não chegou até o final. Foi contemplada com um

prêmio por ter sido uma estudante assídua àquele espaço. Sentiu-se importante.

Estudou, leu e, mais uma vez, aprendeu.

Não tinha aptidões para decorar. Sofria ao ter de estudar dependendo de sua memória, que era frágil como um cristal. Essa faculdade era potente, pois sua memória curta agia instantaneamente, à frente de um tempo de significados e significantes, essa “memória curta compreende o esquecimento como processo; ela não se confunde com o instante, mas com o rizoma coletivo, temporal e nervoso” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 35).

Hoje é capaz de enxergar o processo, pois sua frágil memória concebeu agir para fora de si mesma encontrando na escritura a condição de descontinuidade e de rupturas no seu aprender. Escreveu diários, alguns poucos. Entediava-se do contar as mesmas coisas que “exatamente” tinham acontecido no dia. Acreditava que essas escritas ajudariam a lembrar a vida vivida. Tinha medo do esquecimento, de perder-se no limbo da imanência. O diário foi tornando-se fraco, escreveu apenas um nessa configuração de narrativas a partir de lembranças reais de um cotidiano. A probabilidade de sua vida ser despotencializada era grande. Precisava inventar outra maneira de escrever. Admirava a vida de alguns de seus personagens literários favoritos: Dorothy, Alice, João e o Pé de Feijão. Cada um aventurou lugares, desbravou feras e compôs trajetórias com simplicidade e coragem. Consolidou amizades e aprendeu. Ainda assim não encontrava maneiras de viver como seus personagens, dado que a realidade de sua existência não permitia acontecimentos mágicos como os contos de fadas que lera.

Aos poucos, o papel da escola enquanto produtora de pensamento foi cada vez mais ficando esquecido e comprometido em função de avaliações predeterminadas por um sistema que não valoriza a criação e, sim, a produção do nada apresentado em forma de uma nota quantitativa. Esqueceu-se de seus desejos de inventar *uma* vida pela escritura e seguiu as regras durante o seu percurso enquanto escolar até o momento em que decidiu tornar-se *uma* professora.

Na Universidade, muitas oportunidades de escrita e de leituras se fizeram. Aprendeu muitos métodos para ensinar e, também, aprender. Relacionou-se com livros, teorias, virou vegetariana, participou de grupos de pesquisa, permaneceu em um, desbravou viagens, apresentou trabalhos e, mais uma vez, sentiu-se importante. Conheceu o Projeto Escriteituras, reencontrando aí uma oportunidade para voltar a seus escritos, agora conhecendo e experimentando a escritura, inventando seu próprio método, um procedimento. Voltou a escrever. A aspirante-escritora deparou-se com um modo de trabalho potente para suas pesquisas na composição de escrituras fabulísticas.

UMA PROFESSORA: FABULANDO UM MÉTODO

Ela tornou-se *uma* professora. *Uma* folha em branco. Os primeiros riscos começaram a compor os elementares traços de *um* mapa. Abre a mala e inicia sua criação. Já não consegue viver naquele ambiente escolar que amordaça e aprisiona seu cor-

po, alguns corpos, todos os corpos?! Percebe, pelo sossego dos pássaros, que ali nada mais *acontece*⁷. Eles não cantam mais. Apenas pousam nos fios e encolhem as asas como em dia áspero de *um* forte inverno do sul. Pensa e sobrevive. Além e aquém das lembranças das pedagogias indutoras de determinados hábitos escolares que a perseguem. Como a eletricidade, ao exalar um fluxo de carga podendo movimentar algo ou paralisar, descarregar. Os estudantes, naquela escola da professora, criaram suas próprias resinas, impedindo que os signos passassem e algo acontecesse naquele espaço, *um* aprender.

A professora retorna a seus pensamentos. Dispersa-se dos afazeres e arquiteta um plano: criar seu próprio método. Revira gavetas, abre portas, reencontra com velhos cadernos preenchidos com palavras. O diário. Rasuras de uma vida de professora passada e esquecida como “o próprio indizível pessoal” (BARROS, 1996, p. 27). O silêncio ressoava as lembranças. As memórias esquecidas no diário tentavam compor pedaços de si e do mundo. Pedaços de mim e de ti.

Para além de recordações, inventou o *biografemário*. Uma vastidão de letras: juntas carregavam tais palavras. Os sons e sentidos de uma vida morriam e renasciam a cada linha escrita e lida. Inventada e real, pois é “através das palavras, entre as palavras, que se vê e se ouve” (DELEUZE, 1997, p. 9), uma vida em movimento.

7 Refere-se ao conceito de Acontecimento em Gilles Deleuze (1998). Acontecimento da ordem da singularidade. Não se refere a algo que acontece [um acidente], mas alguma coisa *no* que acontece, remetendo-se a um sentido. Efetua-se a partir da mistura de corpos [materiais e imateriais]. Não está afeito a um tempo cronológico, mas a uma temporalidade paradoxal.

Todos os seus escritos espalhados pelo chão como água da nascente de *um* rio. Desviavam-se das curvas do olhar procurando ideias para a criação de um método. Aquelas escritas diziam dos desacontecimentos. Da necessidade de uma relação existencial com algo não humano: as folhas de papel e um lápis. A professora começou a dar-se conta dos mapas construídos por suas escrituras, em uma relação viva consigo pelas passagens e metamorfoses que se operavam. Buscava a criação de estratégias desejanter neutralizadoras do veneno exalado daquelas grades curriculares. Via-se, por vezes, imobilizada diante de todas as avaliações submetidas a seus alunos e a si própria. Expressava, no *biografemário*, aquilo que a atravessava, a potência de um pensamento indicando condições de cura para as feridas abertas que se alastravam.

Lia os fervores de uma década. A leitura exalava anseios e dúvidas em relação à vida, à profissão, à política. Uma “imersão na memória das sensações vividas naquele período” (ROLNIK, 2011, p. 21).

Escuto rumores de uma política militar: meus pais não desejam que eu seja *uma* professora. Sou teimosa. Discuti com minha mãe. Ela chorou. Eu engoli cada lágrima que teimava rolar em minha face. Só espero acordar amanhã e voltar a ver meu sorriso despreocupado igual ao que tinha aos sete anos quando andava de balanço no quintal de nossa casa no interior da cidade. Lutarei para levar meu sonho adiante [...] [Escritura do biografemário]

A dúvida realça o desejo de aprender. Escreve a professora, em seu *biografemário*, ao reler sua trajetória e passagens de uma vida

que estava em vias de ser nos dias de então. Sentia os silêncios. Vastidões de páginas em branco. Uma ou duas palavras preenchiam algumas folhas que passavam despercebidas. Tinha como intenção retornar ao ano desvendando aquilo que tinha feito não escrever. Deparou-se com uma enorme carga horária de trabalho.

O cansaço me domina. Tantos planos de aulas para fazer, provas para corrigir [...]. Já não estou conseguindo te manter, escritas diárias. É a escrita que me potencializa a vida, combustível, sem ela já não conseguirei mais ser a mesma professora vibrante e inventora. Preciso desacelerar, pedirei demissão de uma das escolas em que leciono [...] [Escritura do biografemário].

Percebe que é preciso estar predisposta a *um aprender*. Estar atenta aos signos que passam e deixam algo. A aprendizagem não se faz às pressas. Como uma cartografia, as escritas no *biografemário* serviam, e ainda servem, para o desmanchamento de mundos, na perda de sentidos, para formação de outros porvires. Lugar de expressão na escrita dos afetos, de uma linguagem que se apoderava para dizer tudo o que não se dizia na fala. Conforme Milner (1987), referindo-se *Alíngua* [termo lacaniano], um modo de registro que consagra o equívoco, um espaço para o desejo como agenciamento. As escrituras dispostas no *biografemário* serviam de superfície para que a palavra dominasse sua fala, desestratificando, confundindo sistematicamente som e sentido, misturadas à linguagem poética inspiradas na vida. Ela encontrou nos seus escritos *um* “impossível” na linguagem, concebendo, para além de

uma narrativa, o seu *fora*⁸.

Quando me escutar escrevendo, poemol!

Frases nas nuvens:

Da vida

Dádiva

Vívida

Flor da vida

Professora feliz

Diva!

Sorri

No divã

Diz, como uma abelha em busca de flores de cores monótonas e escuras:

- Voei! Voei! Aqui cheguei.

[Escritura do biografemário].

Experimentações de fuga da língua-mãe. Aprende a escrever... experimenta... novamente escreve. Uma necessidade. Um desejo de poetizar a escrita. Criar procedimentos. Falar da vida toda. A palavra contando uma história... de amor... de confissões... de dor. Busca por um modo de proceder seu trabalho criando imagens

8 Palavra que tem por objetivo trabalhar com a ideia de força que ultrapassa as bordas do interior de uma vida. Não remete à parte excluída de um campo de visão nem ao menos se refere a um tempo, espaço e lugar de objetos. Trata-se de uma força que produz diferença.

no pensamento e não identificações e significâncias, isso não mais servia para ela.

ERA UMA VEZ *UMA* ABELHA... BZZZZZZZZZZ...

Percorre seus escritos, olha-os cada linha, cada palavra, cada ponto. O que se passou? Percebe os mapeamentos feitos durante períodos lecionados nos anos iniciais do ensino fundamental. Lembrava-se dos momentos de solidão na escola, por tantas vezes que se viu pensando e criando estratégias pedagógico-educativas para trabalhar com seus alunos. Sozinha. Observava as crianças brincando no pátio, enquanto tomava café. Preocupava-se com elas. Suas aprendizagens estavam sendo realmente efetivadas? Duvidava da necessidade de trabalhar com alguns conteúdos. Burlava o programa obrigatório do currículo. Ninguém perceberia mesmo, pois a velocidade de seu pensamento era inalcançável. Velocidade da luz. Poderes de *uma* professora. Precisava dar vazão a esse pensamento veloz. Utilizava seus escritos para tal.

No emaranhado de linhas construídas, deparava-se com ideias que ela ia tecendo sobre seus problemas mais remotos: da aprendizagem aos métodos, da linguagem formal às escritas de vida, dos amores aos ressentimentos. Precisava criar novos procedimentos de trabalho para continuar os experimentos sobre modos de ser professora. As escolhas procedimentais se tornaram marcadas pelos seus problemas, pelo seu olhar e pelos vários encontros que ia tendo com o pensamento caótico. Não se tratava nem de vencer nem de fugir do caos. Tratava-se, bem mais, de conviver com ele

e dele tirar possibilidades criativas (GALLO, 2003), encarnando ideias que se atualizam na dramatização [exercício do pensamento filosófico] de novos conceitos, pois “só aprendemos à medida que descobrimos a Ideia que opera sob esse conceito, ou os campos de individuação, ou os sistemas que envolvem a Ideia, os dinamismos que a determinam a encarnar-se” (DELEUZE, 2006, p. 139).

Estuda muito. Lê bastante. Cansa.

Duas horas e quarenta da manhã. Ainda lê. *A metamorfose* de Franz Kafka (1997), material literário considerado potente para pensar sua formação, bem como as escolhas feitas por ela. A escrita de Kafka sempre a impulsionou: os detalhes descritos minuciosamente, a vida dos personagens e seu sofrimento por conflitos existenciais, ou seja, era a sua própria vida que o autor descrevia, e não a de Gregor Samsa, por isso algo ali passava. Gregor vive uma vida alienada e, quando pensa em mudar sua posição em relação ao seu trabalho, seu corpo o surpreende: vira um inseto. Fim de jogo quando um corpo não pode ir adiante em frente àquela mudança. Não há potencialidade, não há fluxos que movimentem a afirmação da vida e a escolha de outros critérios para existir.

Ventava forte do lado de fora de seu apartamento. *Um* lugar pequeno e bem aconchegante. O vento fazia barulho na janela de alumínio. Esquentou água para o café. Precisava dar continuidade ao seu trabalho, criar novos projetos de aprendizagem, pois muitos estudantes ainda não compreendiam o sentido de terem de ler livros e escrever nas folhas de seus cadernos. Para que serve a leitura e a escrita? Para quem ou para quê escrevemos? Correu novamente

os olhos nas linhas escritas em folhas avulsas de ofício, todas espalhadas em cima do tapete da sala. Havia de achar uma saída. Ouve os gritos do macaco de Kafka (2014) durante um relatório para uma academia. Questionava sobre aquilo que as instituições fazem com os corpos, mentes e a capacidade de inventar outras línguas na própria língua, através da escrita sem medo do erro, já que escrever é um caso de devir (DELEUZE, 1997). Segundo a compreensão da professora, não há erro quando se alcança um estado de ser, apenas, novos percursos e experimentações.

De repente, ela escuta um barulho. Não era o vento. Era um ruído estranho, parecido com o som de um inseto.

BZZzzzzz! BZZzzzzz!

Não entende de onde vem tanto ruído. Um estrondoso zumbido alfinetava sua cabeça. Já não escutava o som da rua. Nesse momento, sente. Devir-abelha. Visitante de flores discretas, pousa em muitas delas durante seus voos diários em busca do néctar. Recolhe-se para sua colmeia. É uma operária. Trabalha muito. Vive em uma sociedade organizada. Não vê sentido no que faz [repetições que levam a lugar nenhum], mas faz.

Volta a escutar muitas vozes em sua mente apesar do silêncio que permeava o espaço após a tempestade ter-se acalmado. A rainha lhe ordena, lhe amedronta: o sistema. Seus dias estão contados. Não consegue mais respirar organizadamente pela tensão que ali criava. Precisava de arejamentos. Escolhia a palavra para abrir sulcos naquele lugar. Outras linhas se entrecruzavam: Um método para que serve? Para constituição de problemas, desde que da ordem da invenção (DELEUZE, 1988), local por onde se passa o

aprender, era o que ela estava prestes a acreditar.

MANEIRAS DE LER; TREJEITOS DE ESCREVER

Por um instante, teve a sensação de ter realizado em algum ponto de suas escritas, o feliz encontro com o acaso. Ali se constituiu uma docente, por meio dos registros deixados pelas vivências de uma vida de professora. Vida que se dissolve na amargura dos dias e também na doçura de cada saber alcançado e compartilhado entre as crianças, estudantes da educação básica. As angústias, as dúvidas e as inquietações enquanto professora-pesquisadora, também, emergiam em outros espaços, na tentativa de pensar sobre os processos do aprender desenvolvidos pelos discentes em relação às suas práticas de ler e escrever.

Em devir-poeta, a professora revira-se nas suas escrituras. Lê o que escreve e compreende o que lê: o caderno é o lugar por onde habita o desejo. Delira... Sente medo. Por ora tem a impressão de estar enlouquecendo. A incerteza das coisas lhe tira o sossego. Escreve:

Aprende sei mas daqui fora não aprende mais sei
cem vezes que tentei

Página cento e cinquenta e nove.

Aprendo a escrever, nova[mente]

Leio poemas

Aprendo a poematizar – experimento

Poematizo o cotidiano, o tempo, as circunstâncias,
as cores e flores

Ignoro os significados e as durezas da alma

Moldo.

Não para criar um jeito

Mas transfigurar as máscaras que enganam e para-
lisam repetindo sempre o mesmo. Enjoa!

Trabalho. Estou louca. Feliz porque escrevo.

Vagas lembranças de uma vida que aprende

que deseja

que ensina

que escreve

que apaga o que escreveu.

Letras disformes; palavras repetidas que não des-
grudam

Letras de todos os jeitos: grandes, tortas, soltas e
invertidas. Divertidas!

Há aquelas saltitantes. Pulam do pensamento ao
papel.

Há, também, as tímidas, que insistem em aparecer,
mas que, ao passo que são apresentadas pelo lápis
ao papel, escondem-se como pequenas mariposas
camufladas.

Mãos trêmulas.

Escrevo mesmo assim.

Algo me move nessa tradução e na outra... e outra...

Não posso mais!

Silêncios, memórias [coisas velhas sem sabor]

Trajetos problemáticos de um aprender que agora escreve e lê

Lê o que escreveu e escreve aquilo que leu.

Uma singularidade que opera na contramão do individual

Escritora que se faz no entre. Um coletivo.

[Escritura do biografemário].

Um estado percorre seu corpo e sua alma. Escreve desatinadamente. O problema do aprender torna-se vivo dentro dela: “- Quando a gente aprende?”; “- O que me move a escrever?”

Como a busca incessante pelo tesouro

Continuo a decifrar *////* aprender

Crio mapas

Rasuro-os

Reescrevo

Transcrio [tento, pelo menos]

O que se passou?

Em busca da aprendizagem perdida
Vazios também proliferam-se
Medos instantes do nada saber

São tantas perguntas no meio de nenhuma respos-
ta.

Solidão!

Experimenta a escritura:

Tormento... tormenta

Telhado que pinga

Pensamento que pensa. Goteira

Escrevo... delírios

Luta contra o cansaço

O sono... a chuva...

Traços infames no infinito de uma superfície: o
caderno

Estranha mão que está a escrever. Dor.

O que dizer se já não sei distinguir uma coisa da
outra.

As coisas se misturam: o que era daqui vai pra lá

E o que era de lá fica aqui.

Rizomas de um trabalho fecundo.

As folhas se mesclam. Embaralham meus olhos,
me traem.

Um complô. Não querem que eu as leia. Foge de
mim.

Cadê a folha?

Maldita memória que me abandona

Malditas atenções que me faltaram justo agora que
mais necessitava delas.

Não há possibilidade de escrever.

Uma dobragem em meu corpo

Agora ele para; respiro, diluo, reformulo, pergun-
to, escrevo, fim

[Escritura do biografemário].

ABCRIADOR: DA ESCRITA ÀS ESCRITURAS

○ CADERNO

Tudo que ela faz, aquilo que lhe acontece, registra ali. Seu caderno querido, que sempre a acompanha. Já não consegue desgrudar-se dele, como um vício. Necessita dele tanto quanto ele necessita dela. Ambos consolidam uma relação. Tarde de outono. A professora e o lápis se jogam nas linhas do caderno. Ele os seduz, oferecendo-lhes uma sedosa folha de papel para escrever. Com a ponta dos dedos, ela toca a capa do caderno, que brinca com cores sígnicas: um verde que se mescla em tons de amarelo satisfeito e marrom *vintage*. Ao abrir a primeira folha, sente o cheiro do papel misturado à tinta. Um frio desce sua nuca e para nas suas costas. Seus dedos, polegar, indicador e médio, apertam a quase ponta do lápis em um preparo para o romance. Iniciava-se ali uma relação de amor. O desejo transcorria-lhe a pele fazendo sentir arrepios cada vez mais longos como se tivesse recebendo sussurros e beijos no pescoço. A ponta do lápis escorrega na primeira linha da página, vai adentrando e deixando marcas naquela folha em branco.

Palavras são formadas, frases diluídas. Prazer. O gozo é inevitável. A professora, imbuída em seus pensamentos, escreve, rasura e reescreve tudo outra vez. Entradas e saídas movimentam aqueles “corpos”. Ela enxerga, no pequeno espaço de vinte e três linhas, um universo de possibilidades para encarar a vida, a profissão e seus anseios. Naquelas entrelinhas, navega e embriaga-se. Deixa-se penetrar. Sente os mais vivos prazeres do texto que escreve. Delira em poemas. Faz perguntas. Responde em seguida. Pula uma folha em branco. Sua mente faz produzir uma escritura lubrificada, trêmula de prazer. Ao ler o que escreveu, apaga. Escreve novamente e, nesse incessante movimento, acaba atravessando o interior do outro. Na superfície rala daquele caderno, dissemina suas ideias, seus projetos, seus mundos e fundos. Um ponto final jamais seria o fim, apenas o começo daquela história de amor ao escrever.

O que difere uma escrita de uma escritura? Roland Barthes (2003), escritor francês que se ocupou de pensar os modos de projeção da palavra, convida [não diretamente] a escrever. Uma escritura singular do impessoal carregada de desacontecimentos a partir da composição de histórias de vida e as palavras. Dessa forma, a professora escreve biografemas.

Não se trata de redigir uma biografia a partir de fatos lineares de uma vida, mas, ao contrário, fatos a-históricos, composições de linhas retiradas do ínfimo de uma existência vivida (COSTA, 2010). Trata-se de signos ralos, podendo ser observado em Oliveira (2010) como uma menor matéria que é possível de ser operada na escrita de forma a variá-la de uma estrutura preconcebida, alcançando

outra maneira de abordar a vida. O método biografemático é possível de ser explorado, também, em outras obras como a de Frichmann (2012), que trata de uma autobiografemática, de Costa (2012), desvendando o corpo em obras, de Adó (2013), pensando no funcionamento da autocomédia intelectual de um educador como um programa biografemático para a Educação.

A professora propõe uma meta: dizer da escritura. Barthes (2004) afirma a relação da escrita com o prazer, pois escrever é, também, “uma prática corporal de gozo” (Ibid., p. 293) como que em um encantamento erótico, por uma necessidade de deleite. Do mesmo modo, para o autor, escreve-se porque essa ação descentra a fala, individua, realizando um trabalho cuja origem não é evidente. A escrita marca uma diferença em si. É por meio dela que a vida, o acaso e o *fora* são protagonizados. Escreve-se para encher o ego, na procura de reconhecimento, de ser lida, admirada, amada e, até mesmo, contestada. Também, escreve-se para cumprir tarefas de cunho ideológico e, até mesmo, contraideológico. Para produzir sentidos novos, para burlar a ideia, o ídolo e habilitar assim o valor superior de uma atividade pluralista, sem causalidade, finalidade nem generalidade, como o é o próprio texto.

Essa escritura quer abalar as certezas que são carregadas para fazer pensar de novo. Nela não existe o autor, pois não determina identidades de quem escreve um texto, a literatura serve apenas como a prática do escrever. O prazer da leitura surge pela beleza do texto, pela diversidade de experimentações que são permitidas. Do mesmo modo, a leitura aglomera-se como uma matéria importante para o ato de escrever, pois é por meio dos agenciamentos realizados que se possibilita alcançar a composição de

escritura, como um *continuum* de forças que se apodera da leitura para a produção de um texto singular. A leitura, segundo Barthes (2004, p. 171), é “um fenômeno *sobredeterminado*, que implica níveis de descrição diferentes. *Leitura é aquilo que não pára.*” Há leituras mortas, que são aquelas estereotipadas, submetidas às repetições mentais; e as leituras vivas, que produzem no leitor um texto interior, uma fuga, uma verdade, um prazer no próprio texto.

Prazer do texto. Clássicos. Cultura (quanto mais cultura houver, maior, mais diverso será o prazer). Inteligência. Ironia. Delicadeza. Euforia. Domínio. Segurança: arte de viver. O prazer do texto pode definir-se por uma prática (sem nenhum risco de repressão): lugar e tempo de leitura: casa, província, refeição próxima, candeeiro, família lá onde é preciso, isto é, ao longe e não longe (Proust no gabinete com aromas de íris), etc. (BARTHES, 2010, p. 61).

Por que a escola não está entre a lista dos lugares que Barthes cita ao sentir prazer de ler um texto? Qual o lugar e o tempo da leitura e da escritura nas escolas? Uma experimentação em escreleituras poderá auxiliar responder a essas questões e colocar outras em jogo.

ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA

A professora descreve aquilo que move a experimentar possibilidades de uma escritura biográfica. Ela pensa sobre as aprendizagens, a sua, a tua e a de seus alunos. Escreleituras de um projeto que a encontrou e produziu coisas nela. Diz mais.

O Projeto denominado *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* foi aprovado pelo edital nº 038/2010 vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ele é inventivo.

Em conjunto com a CAPES, o INEP, bem como com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), opera na tentativa de articular a Pós-Graduação, as licenciaturas e as Escolas de Educação Básica, estimulando a produção acadêmica em nível de mestrado e doutorado. Toda proposta de trabalho advinda de Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, com proposição de estudos e pesquisas em educação, tem seu espaço para realizar submissão aos editais de seleção do OBEDUC.

Audacioso. Adaptável. Nunca sai sem deixar um pouquinho de si e levar outro tanto de todos.

Pode-se pensar que, além de financiar trabalhos envolven-

do o Ensino Superior, conjuga essa modalidade ao ensino básico de educação. Ao oferecer bolsas de trabalho aos estudantes e professores, favorece uma ampliação dos saberes acadêmicos para as práticas de sala de aula.

Outro fator que chama a atenção, ao observar o envolvimento do OBEDUC na área da educação, é o fato de ter como proposta estimular a utilização de dados estatísticos oferecidos pelo INEP, como subsídio de aprofundamento nas pesquisas em relação à realidade educacional brasileira. É uma possibilidade de articulação entre duas instituições em prol dos benefícios extraídos para a educação.

Sobrevoando o contexto do Projeto Escrileituras, na tentativa de localizá-lo em um tempo real e cronológico, descobre-se que ele é, também, atemporal, não localizável, que se situa em todos os espaços e em nenhum ao mesmo tempo. Circula pelas superfícies. Cria passagens de vida nas leituras e escrituras que produz nos diversos lugares por que passou.

Sobre sua proposta de trabalho e de pesquisa, o vínculo teórico ao qual se desenvolve faz referência à linha de estudos das Filosofias da diferença. Busca uma tentativa de operar, inseparavelmente, com a teoria e a prática, a leitura e a escritura, ambas trafegando em via de mão dupla nos caminhos educativos. Visa a atuar mais no experimento do ler e do escrever como potência e menos na representação daquilo que já se sabe.

Escolhe seus próprios teóricos. Tem vida própria. Um bando se junta ao Projeto e ele aceita. Dizem coisas dele e fazem dele uma potência para pensar em novos problemas na educação, porque

“sobre os velhos” muita gente já opinou. As respostas estão dadas. Ele não quer o dado. Quando o dado já está dado, não há nada mais para se fazer. Quer o dramático, o espantoso, o imemorável, o inteligível.

Como “disparador de cenários que pensam a educação *com e na vida*” (DALAROSA, 2011, p. 15), ele implica ensinar e aprender a partir do ato de criação textual, no agenciamento de três áreas do conhecimento: Arte, Filosofia e Educação. Por esse meio, vem articulando seus trabalhos e realizando Oficinas de Escriteiras pelo país.

É espalhado.

Nessa proposição, quatro professores de universidades federais e estaduais compõem Núcleos⁹ de trabalho que ampliam a abrangência do Projeto a nível nacional. Cada um dos Núcleos compõe grupos de estudos com ênfase ao ensino, à pesquisa e à extensão. Planejam e realizam as atividades em Oficinas tanto na educação básica, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto no ensino superior.

Ele se amplia e se alastra como fogo. Já não é possível mais alcançá-lo em um número estatístico. Também é como a água que escorra por qualquer espaço esburacado. Em um mínimo ponto vazado, ele se esparrama, inunda. Dispersa e inventa novas modas. Enlouquece qualquer tipo de gente.

9 Núcleo UFRGS coordenado pela professora Sandra Mara Corazza; Núcleo UFMT coordenado pelo professor Silas Borges Monteiro; Núcleo Unioeste coordenado pela professora Ester Maria Dreher Heuser; Núcleo UFPel coordenado pela professora Carla Gonçalves Rodrigues.

As Oficinas atuam com a ideia de Escrileituras, que acontecem em atos de ruptura e desterritorializações. Esse conceito aparece, para muitos, como uma nova proposta pedagógica no campo da linguagem ou, até mesmo, como uma metodologia diferenciada para o ensino do ler e do escrever. Segundo Corazza (2011a), surge como uma asserção para o Projeto a partir de um questionamento bastante presente na educação: Como qualificar o ensino básico no Brasil no que tange à leitura e à escrita, considerando os baixos números que constam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?

Fecundam um pensamento oculto e dão vazão àquele cheio de ideias por meio das formas com que se lê a partir daquilo que se escreve e vice-versa. Não é função das Oficinas fazer interpretar, raciocinar, refletir, significar ou identificar algo nem ninguém. Seu procedimento tenta ativar maneiras de ler e formas de escrever. Suas atividades escrileituras desenvolvem-se em torno da exploração-experimental para varrer os clichês que poderão sobrepor-se aos modos de invenção e fabulação na escritura.

De onde vem a invenção do Projeto?

De Sandra. De outros e tantos. Da Filosofia. Dos alunos. Da Literatura. Dos problemas. De Nietzsche. De Deleuze. Das leituras e escrituras. Do poético. Da negação aos clichês. De Guattari. Da Arte. Da mesmice. De Barthes. Da Universidade. Das ideias. Do pensamento. Da Ciência. De Foucault. Da vida.

Almeja escrever um texto produtivo que dê abertura às interferências do meio em que o escritor se situa, tornando o texto traduzível de múltiplas formas. Abre espaços para a criação

oferecendo lugar a outros formatos de expressão. Conforme Barthes (2010), que o leitor-escritor, em sua prática de escrever, possibilite, no texto, o inusitado, obtendo uma vontade de fruição desejando produzir escrituras.

Assim, o Projeto Escrileituras compreende “a experimentação como condição da aprendizagem” (CORAZZA, 2011a, p. 13), em que a própria vida é o elemento disparador das circunstâncias que fazem *ler-escrever*. Ela é comparada a uma obra de arte, conforme em Nietzsche (2005), permitindo pensar o desordenamento como processo de criação; os encontros com outros corpos como processo de afecção para fazer variar a língua, liberando forças criadoras na construção de um estilo.

Ele potencializa. Despotencializa. Inverte o jogo.

O trabalho de *ler-escrever em meio à vida* traz ressonâncias nos modos de produção de sentidos, histórias e de vidas que acontecem nos variados espaçamentos não pensados no ato de escrever. Os textos produzidos nas Oficinas têm a intenção de exercitar a imaginação a partir dos agenciamentos possibilitados pelos objetos brutos oferecidos durante a proposta. Desse modo, permeando a ideia de Deleuze e Guattari (1995, p. 23), “podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes”. As Escrileituras tentaram operar com a linguagem, durante os quatro anos de trabalho [2010-2014] por um método tipo rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que realiza um descentramento, inibindo o fechamento de si enquanto estrutura e poder.

O Projeto rizomatiza ao criar linhas na composição de mapas

que sucedem a vida. Diz e pensa *num* aprender. A força da reconhecimento no pensamento deixa a desejar em relação a uma aprendizagem como acontecimento (ROOS, 2005), pois sua capacidade de produção torna-se limitada apenas a exprimir as coisas dizíveis e visíveis. Interessa mais, nessa perspectiva de trabalho, pensar *num* aprender diferente de um entendimento consensual na educação, como o desenvolvimento da ação mental. A abrangência conceitual planifica-se nas noções de encontro, signos e interceptação, tornando-se conceitos potentes explorados nas Oficinas para pensar nas práticas de leitura e de escrita realizadas nos ambientes educacionais.

Trata-se de um método não teórico, mas artístador, pois

consiste antes em um método de criação perspectivista, que deriva de inflexões diferenciais e estabelece um ponto de vista, como lugar, foco ou posição. Essa atitude conforma uma radical liberdade, na constituição daquilo que o Projeto considera objetivo, por processar a escolha de um ponto original, escolhido pelos participantes, que são os seus artistas-sujeitos; isto é, aqueles que se instalam naquela variação de ponto de vista; sem que este ponto varie com cada participante, mas enquanto condição para que cada um deles aprenda algo (CORAZZA *et al*, 2014).

Esse modo de operar não objetiva estruturar, hierarquizar e estigmatizar as atividades em torno da alfabetização, mas para dar vazão às possibilidades universais de ler e escrever. Compactua com o procedimento. Possibilita espaço para a leitura em variados âmbitos da escola [a calçada, a quadra de esportes, o refeitório, e a

própria sala de aula, por exemplo] na experimentação de matérias, que não somente livros, mas obras artísticas, fragmentos de filmes, ideias filosóficas, música e teatro.

A metodologia desdobra-se em Oficinas como possibilidade de que elas se tornem matéria de pesquisa por seus participantes. Para tal, são descritas seis modalidades, segundo Dalarosa (2011, p. 21), como “seis linhas de intensidades a serem multiplicadas numa cartografia intensiva”. São essas linhas também os eixos temáticos que planificam as atividades escriturais: artes visuais; biografemas; filosofia; lógica e pensamento matemático; música e corpo; teatro. Seu método de análise é o cartográfico, pois atua na experiência, pensando no próprio caminho da investigação, pesquisando o processo enquanto tal, adentrando-se nos estudos e firmando acontecimentos. Também faz de inspiração a esse trabalho o método genealógico¹⁰ empregado por Foucault (*apud* DELEUZE, 2012).

Destrói. Territorializa. Arquiteta modos de atuar com a escrita por meio de pontes conceituais modalísticas. Utiliza-se de termos. Traduz conceitos. Lê e escreve.

Incorporada por essa proposta, Corazza (2011a) sinaliza algumas características do eixo comum às Oficinas, tais como transdisciplinaridade; imersão na estrangeiridade dos textos afinados; aportagem de problematizações acerca do vivido; produção de pesquisas; exercício de escrituras; espaço de

10 Este método é citado no Projeto como um propulsor para colocar os conceitos em perspectiva genealógica, podendo modificar perguntas generalizadoras de pesquisa, “O que é pensar?”, por outras que possam questionar: Quais as condições possíveis para o pensamento? (HEUSER, 2011, p. 19).

correlações entre leitura, invenção, sensações, afectos e pensamento; vivência de diferentes processos de singularização.

O que, de fato, são as escreleituras?

A concepção de escreleituras desdobra-se em múltiplos sentidos, propõe a criação de um texto aberto às interferências do leitor e, portanto, escrevível de variadas formas. Remete-se à criação de uma escritura inspiradora e cheia de ideias, capaz de produzir a diferença em seu exercício, deixando de lado as reproduções que inibem a capacidade de invenção. Os escritos criados nas Oficinas são singulares e passíveis de desvelamento de subjetividades acionadas devido ao trabalho investido nesse campo.

Trata-se de um movimento de escritura autoral que não funciona por modelos ou metodologias estruturadas. Elas funcionam a partir da experimentação de matérias artísticas, filosóficas e científicas que, ao provocar o pensamento, concede lugar aos processos do escrever. Escreleituras operadas a partir do movimento de leitura pela escrita e a escrita pela leitura que caminham juntas no processo de aquisição da linguagem.

Estão em jogo, nas escreleituras, os afectos e os perceptos, as funções e os conceitos¹¹ incididos, respectivamente, pela Arte, pela Ciência e pela Filosofia. Nas Oficinas, são observados a partir daquilo que é emitido em matéria de escritura, através de quem lê e escreve, ao se deparar com seus variados elementos. Trata-se

11 Para Deleuze (1997), não somente a arte efetua criações, mas também outras áreas de conhecimento. Dessa forma, a arte cria afectos, que são os devires, e perceptos, que são as paisagens produzidas no pensamento. Já a ciência cria funções, que são as relações estabelecidas em um conjunto, e a filosofia cria conceitos, que são sempre imanentes, dados a partir do arranjo de elementos escolhidos de um plano.

de uma maneira de destituir o senso comum referente à geração de uma escrita, propondo novas formas de pensar sobre esse conhecimento, tentando experimentações no ato de ler e escrever, possibilitando o exercício do pensamento, principalmente, ao agenciar dispositivos floartísticos.

As Oficinas são trabalhadoras e inventoras. Elas agenciam autores visto como os “mal-ditos”, infames e minúsculos. Põe a vida em jogo no processo de alfabetização, usando-a como alavanca para impulsionar o desejo e o prazer de ler e de escrever.

As atividades escriturais denominam-se, também, Oficinas de Transcrição (OsT). Tratam, da mesma maneira, de trabalhos que envolvem a pesquisa, a criação e a inovação. Funcionam “por meio de uma arte menor e de um planejamento de desnaturação, as OsT constituem um campo artístador de variações múltiplas” (CORAZZA, 2011b, p. 53). Operam por meio dos Afectos, dos Perceptos, das Funções e dos Conceitos, a partir de obras que outros autores designaram na Arte, na Filosofia e na Ciência, usando-os como alavanca potente para criar textos e leituras outras.

Segundo Corazza (2011b), a matéria principal das Oficinas é a vida. Já se tratando de política, o que move suas atividades é a multiplicidade, funcionando por intermédio de uma resistência contra a mesmice e os clichês em educação. No que diz respeito aos movimentos que as desencadeiam, afirma-se que elas devam extrair acontecimentos das coisas, dos corpos, rejeitando as modelizações, capturando e liberando forças que agem sobre os estratos, favorecendo a cultura do dissenso: reinventando novas formas, sentidos e posições de grupos e/ou indivíduos.

As Oficinas traduzem e transcriam o já dito e o já pensado. Quando se trata de falar em tradução, não quer dizer cópia, mas uma tentativa de modificar o original, pois é no ato de traduzir que se “produz correspondências entre Literatura, Filosofia, Artes, Ciências, Educação” (CORAZZA, 2011b, p. 63). Daí nasce a transcrição, pois, além de se ocupar da criação do novo sobre o velho, preocupa-se com a informação estética desse original.

Cada participante das OsT é um Didata-Tradutor (DiTra), um escreiteiro, que transcria e transcultura Perceptos, Afectos, Funções e Conceitos, praticando e produzindo arte, instalando a diferença “como condição de nosso estar com os outros” (MATOS, 2005 *apud* CORAZZA, 2011b, p. 67). O escreiteiro cria, durante as OsT, seus próprios procedimentos, que têm por função propor e desenvolver experimentações para que as Oficinas funcionem. À vista do que foi apresentado a partir deste estudo, entende-se que tanto as Oficinas de Transcrição quanto sua Didática da Tradução pretendem a experimentação por aquele que participa, sendo um escreiteiro, traduz outras maneiras de ler e escrever em meio à vida na experimentação da estrangeirização¹² da língua.

Retomando a questão anterior sobre o lugar e o tempo das leituras e escrituras na escola, talvez seja interessante pensar não somente o espaço das salas de aula. É, também, o pensamento, um meio para iniciar-se o processo que leva a ler e a escrever em que a fabulação seja a promotora de escrituras que se difere em sua forma, se utilizando das interferências do meio [não somente escolares] para produzir seu próprio texto. Do mes-

12 De acordo com Deleuze e Guattari (1977), trata-se de inventar outra língua na própria língua, variando-a de seu regime vigente.

mo modo, as leituras acompanham esse movimento, pois está em recíproco compartilhamento entre a composição de palavras e aquilo que se lê. Trata-se de um processo de leitura pela escrita e vice-versa. Um está ligado ao outro. Se o lugar é todo, o tempo é múltiplo porque não se orienta pela cronologia. Nessa perspectiva adotada de escreleituras, a experimentação do ler e do escrever passa por espaços heterogêneos, de saberes e de pessoas que se predisponham a criar suas escrituras em movidas pela vida na tradução de acontecimentos.

ESCRILEITURAS EM MOVIMENTO

A professora retorna aos seus escritos. Faz de tudo para colocar suas ideias em ação. Propõe um trabalho de escreitura, pois é a partir dessa configuração conceitual que inicia a investigação aqui proposta. Do projeto, ela é uma integrante; da vida, também. Percebe, por suas trajetórias vividas, que há algo que permeia a escrita muito maior que qualquer prática ou “hábito” de um suposto escrever. Há uma potência que faz emergir a vontade de escrever, e essa potência produz uma variação de forças de existir que podem aumentá-la ou diminuí-la em razão dos encontros que se tecem durante uma vida (SPINOZA, 2007). A escritura se utiliza da existência enquanto dispositivo para dizer, em palavras escritas, o que a fala não é capaz de transmitir, puras sensações. Professora-que-fabula cria cenas, de maneira intensiva, por meio de uma escritura, contendo devires de um trabalho analítico textual em torno de uma Oficina de Escreleituras realizada em uma escola. Trata-se dos rabiscos de uma experimentação para dizer se funciona.

Cena 1

Bate o sinal. Os estudantes adentram os corredores da escola. Barulho constante: gritos, arrastões de pés, mochilas se debatendo pelas paredes, assobios, freios de bicicleta, música de *rap* saindo de um alto falante da pequena caixa de som comprada no camelô.

Qualquer dia do mês do ano. Tudo normal como de costume. Em local específico, no fundo do corredor principal, à direita, última peça da escola. Ali se situava a dita sala de aula, do terceiro ano C do turno da tarde. Algo aconteceria. Chega o primeiro aluno. Qual sua reação? Susto, risada e um passo para trás.

Não entra na sala. Retorna para encontrar os demais colegas que se aproximavam pelo corredor. Avisa-os da composição estrutural daquele espaço e dos “outros-novos” componentes junto à sua Professora.

Não existiam mais classes. As cadeiras já não estavam mais lá para sentar. O chão era seu único consolo. E as mochilas, onde colocar? Desespero! Onde sentar? Desequilíbrios, desajustes. Começava aí um novo currículo do espaço.

A Professora titular adianta: - *Terão novas experiências com os “outros-novos”, coisas diferentes que poucos viram e fizeram. Irão dançar, escrever e filosofar.*

Ela ausenta-se da sala, mas antes adverte os “outros-novos”: chamem se alguém perturbar a aula.

Os estudantes, ainda agitados por não saberem onde ficar, tentam encontrar o “melhor” espaço no chão, já que as cadeiras não serviam mais para sentar, estavam em outro lugar que não

aquele representado por todos. A Professora titular não sabia que ali não ia se “dar uma aula” e, sim, fazer funcionar um pensamento com as crianças.

Os professores que estavam naquela sala de aula, entre graduandos e mestrandos, profissionais das Letras, Artes, Dança, Pedagogia, Informática e Biologia, tinham um objetivo em comum: provocar um pensamento que produzisse, também, leituras e escrituras em Oficinas de Escriteiras.

Aqueles novos professores apresentaram-se aos alunos, que se dispersavam com muita frequência. Dúvidas surgiram a partir das suas observações: Será que o trabalho iria dar certo?

Agitação. Gritos e alvoroços. Não queriam participar das atividades propostas.

Uma alternativa: contar histórias.

As luzes foram apagadas. Quando os professores começaram as atividades, um grande barulho percorreu a sala. De repente, um clarão! Todos fecharam os olhos diante daquela luz estonteante. Mãos nos rostos para tentar enxergar. Na parede tangente ao quadro negro, surgiu, como num passe de mágica, um portal.

Daquele estranho “buraco” das profundezas, apareceu um homem com uma vasta cabeleira cacheada. Todos se assustaram. Ele pediu que se acalmassem e se apresentou. Era Spinoza, um filósofo do século XVII. Conversou com os estudantes, falou um pouco de si, de suas aventuras pensamentais e de “descobrimientos”. Discorreu sobre o afeto, os modos como o corpo é afetado e que não há possibilidade de conhecer-se a si mesmo e aos cor-

pos exteriores senão pelas forças que eles produzem uns sobre os outros (SPINOZA, 2007). Eis o encontro!

O professor alertou os discentes a que veio: fazê-los experimentar um passeio. Um trabalho de movimentos. Experimentações do que pode a leitura, a escritura e o pensamento. Spinoza convidou-os a entrar pelo portal pensamental. Lugar onde iriam conhecer o espírito como a ideia de corpo. Um modo de pensar. Os estudantes, meio confusos, admiraram e, ao mesmo tempo, desconfiaram daquele homem, mas entraram junto com seus colegas e os “outros-novos”, Nietzsche e Lispector.

Cena 2

Da sala branca

Do portal pensamental, chegaram a uma sala, toda branca: o chão e as paredes brancas. Como uma sala de hospício ou coisa parecida. O som ao fundo de uma voz dizia: Como teu corpo e tua mente funcionam em ti? O que é pensar?

Em seguida, Lispector, uma mulher alta de ombros largos, olhos puxados e grandes, assume a fala para contar sobre uma vida, não humana, a da galinha Laura. Antes mesmo de ela começar a contar da vida de Laura, eis que surge...

Laura aparece naquela sala branca. Uma galinha falante e pensante. Laura pensa sobre a sua vida e conta seu íntimo. De Luís, seu galo marido, ao seu filho frango, Hermann. Conta dos dias ruins que passou quando um ladrão atacou seu galinheiro e do escândalo que fez até acordar Dona Luísa. Laura, ao contrário de ou-

tras galinhas, fala e pensa. Tem sentimentos também. Ficou triste ao saber que estava velha e que iria servir para um prato gostoso de frango ao molho pardo. Enganou Dona Luísa, que matou outra galinha achando ser ela. Ela é bem esperta, pois sabe até mesmo como os humanos são por dentro: São muito complicados.

- Mas é óbvio que a gente pensa. Sempre! Mas uma galinha não pensa. Pelo menos, nunca nenhuma nos contou que pensa, disse um estudante.

- Nós só pensemos porque somos violentados por algo que nos tira o sossego, a professora Lispector retrucou. Para ela, a ideia de que Laura é uma galinha que fala e pensa lhe tirou o sossego de uma verdade preconcebida de que os animais são diferentes dos seres humanos. As pessoas fazem uso do seu pensamento quando conquistam problemas do cotidiano a partir dos encontros que se consolidam. A galinha Laura proporcionou um encontro de pensamentos para a criação de outras questões. Criaram um problema a partir daquilo que é o seu portador: a fala da galinha. Essa fala prendeu a atenção das crianças e da própria professora. O movimento de ideias e troca de discussões a respeito daquela situação vivenciada fez pensar.

O portal pensamental se abre novamente, uma luz amarela irradia. Os alunos são convidados a entrarem. Despedem-se de Laura e saem da sala branca.

Cena 3

Da sala amarela

Nietzsche, o “outro-novo”, começa a escrever. Escreve em um quadro todo amarelo escuro. Escreve sobre aquilo que lhe aflige: o que pode o corpo? Provocou a pensar sobre a possibilidade de dançar em todas as suas formas. Isso não pode ser excluído do currículo da educação. Haverá um currículo do espaço escolar onde se permita dançar com o corpo e, por que não, dançar com a caneta? Tentaremos!

Nesse momento, Nietzsche aperta um botão do lado esquerdo do quadro e uma música instrumental começa a tocar ao fundo. Os estudantes são convidados a se movimentar por aquela sala vazia amarela. Começam a surgir ideias e parecem escrever nas paredes e no chão da sala.

Escrevem aquilo que pensam ser o sentido para além de um senso comum: do corpo e da alma.

- Corpo é dança! Afirmo uma aluna.

- Alma é um vento que controla o corpo, escreve outro aluno.

Nietzsche sorri e continua...

Põe a rodar um vídeo e atenta os alunos a observarem as cenas do filme. Em língua estrangeira e sem legendas, o filme vai adiante. Cenas rápidas são lançadas em movimentos corporais dançantes. *Billy Elliot* rodopia aos olhos curiosos das crianças, vorazes por novidades.

Uns acharam graça dos movimentos de Billy. Outros se misturavam ao chão da sala, numa exaustiva tentativa de imitação

de seus movimentos. Corpos debatidos e agitados deram forma à composição corporal estudantil gerada por aqueles fragmentos cinematográficos. Quem contém o que é colocado a vazar?

A escrita não apareceu. Pelo menos, no papel. Talvez nos riscos desenhados no chão pelo salto de cada sapato e tênis no momento em que se locomoviam pela sala. Aquele espaço e as matérias fizeram escrever, mas não com a caneta, tampouco o lápis se movimentou. Proporcionou, isso sim, uma escritura corporal em meio à sala de aula.

A música para. Um sinal é acionado. Como em um sonho, quando o despertador é ativado, tudo desaparece.

Era hora de voltar para aquele espaço-estrito. Para a Professora titular de todos os dias. Copiar e responder as soluções corretamente. Ler e escrever em folhas branquinhas de papel ofício ou de caderno de espiral. Voltavam a seguir o “plano” de aula da Professora. Ficar em silêncio. Imobilizar o corpo-crianceiro. Corpo que pede vida na escola. Potência!

Todos os “outros-novos” se despediram dos estudantes e da escola, retornaram a seus afazeres. Naquele dia um movimento de mudança, mesmo que pequeno, houve na sala. Os alunos voltaram para seu dia a dia escolar. Aprenderam que aprender é infinito e que só pensamos quando criamos nossos próprios problemas, fabulando outros modos de ser e de pensar na dispersão dos corpos, inventando, lendo e escrevendo nossas próprias histórias. Aprenderam, também, que ler e escrever é muito mais do que copiar, é inventar a própria vida em meio às linhas de uma folha de papel.

PODE JUNTAR? APRENDENDO...

Para aprender, é preciso estar atento, pensa a professora. Uma atenção não identificável como uma faculdade inerente aos seres humanos, mas, sim, um estado de estar à espreita, conforme cita Deleuze (1997) em *A de animal* no *Abecedário*. Cada ser constrói arranjos com as coisas às quais se vincula em sua singularidade, uma materialidade exposta e virtualidade acometida, que têm o poder de potencializar e despotencializar a vida. Aprender está no entre. Acontece pelo meio, entre o não saber e o saber (DELEUZE, 1988, p. 271). Aprender se dá no fazer, no experimentar outras formas de se relacionar com o pensamento, seja lendo, escrevendo ou criando.

Por meio de um procedimento transversal, o conceito de aprender é vislumbrado por outra configuração pensamental. Um aprender filosófico, poético, anônimo. Transversal porque atua por uma zona rizomática que não é estabelecida por nenhum modelo estrutural ou gerativo (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Agindo dessa maneira, é possível agenciar-se a vários campos do conhecimento sem priorizar um em detrimento de outros. Filosófico porque se ocupa de criar outras imagens no pensamento sobre o que se presume que seja o aprender e como alguém aprende. Um aprender poético porque acessa um tempo virtual, a-histórico e fabulístico, permitindo que se efetivem os encontros tanto a partir da literatura quanto das artes. E, por fim, um aprender anônimo, pois não se enquadra em perspectiva científica alguma, não possui uma identidade nem significado, não opera por métodos, é um clandestino que vaga pelas desertas cidades abandonadas do velho

oeste curricular.

Escrever exige esforço, concentração e uma pitada de loucura. *Uma* professora que se atreva a tal ousadia é uma docente em potencial, pois escrever “é um processo” (DELEUZE, 1997, p. 11) que cresce a cada percurso de transformação. Por onde e de que forma seduzir o movimento de escrever? Como possibilitar a “abertura ao inusitado, à raridade e ao desejo de escrever”? (CORAZZA, 2011a, p. 7).

O procedimento de agenciar convoca possibilidades diferentes de produzir pensamento e escrituras. A Arte é envolvida para facilitar o movimento de criação. Com ela, é possível ver, ouvir e sentir a obra: Francys Alÿs e seu bloco de gelo¹³ (1997); Frida Kahlo e suas surpreendentes pinturas que retratavam e compartilhavam a dor e o sofrimento de uma vida. O que reverbera a necessidade de criar tal arte? A emergência de expandir um desejo a conduzir blocos de sensações em quem os experimenta. Já a Filosofia cria conceitos. Isso auxilia na produção de imagens de pensamento em relação àquilo que se quer escrever: uma poesia, uma música, uma estória, etc. Eles são produzidos a partir de um plano de imanência, local onde se recolhem os elementos desse plano e o seu arranjo produz o conceito. A filosofia trata de orientar o pensamento a enfrentar os problemas construídos. Assim, o conceito se refere a um acontecimento no pensamento que é mobilizado por aquilo que inquieta. Na Ciência, são criados os functivos, que tratam da relação entre limite e variável, são as funções que conduzem à desaceleração do caos (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

13 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZedESyQEnMA>>.

Tendo em vista tal intenção em agenciar elementos diversificados para produção de escrituras, é benevolente pensar naquilo que serve de material para a coisa escrita: Tudo serve! “Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma, detritos e coisinhas sem importância, enfim, todas as coisas jogadas fora podem convergir para o mesmo ponto, o ponto inicial da escrita” (COSTA, 2010, p. 9).

POR ENTRE AS FOLHAS DE UM *BIOGRAFEMÁRIO*: O ABECEDÁRIO

De volta aos seus escritos, a professora tece considerações. Descobre-se na sala de aula, sua sala, seu espaço de constituição onde compila devaneios e experimentações com os estudantes. Retorna à infância. À sala da pequenina casa que transformara em um espaço de criações para composição de suas histórias em quadrinhos. Gostaria de tornar especial, também, a sua sala de aula e, para isso, sabia que um longo preparo seria a chave para que as aprendizagens se consolidassem. Não sabia disso na época em que fazia tentativas de escritora.

Crise de identidade. É quando a ponta do lápis já não consegue descrever o que se é de fato. Descobre o biografema. Uma composição da vida pela escritura a partir do ínfimo de uma história apresentada pelas circunstâncias que a sucedem, “o biografema é apresentado como um ‘traço biográfico’, como o ponto (*punctum*) que coloca o observador para fora da obra histórica propriamente dita” (COSTA, 2010, p. 28). Um movimento de ler a própria vida como um texto e menos como um apanhado de fatos históricos

e cronológicos, tornando-se a constituição do invisível. Talvez, o biografema sirva para uma exploração das diversidades observadas de um olhar atento à vida para a construção de uma estética docente. Para a professora, seu reflexo no espelho não retratava mais a realidade desejada, não respondia mais ao que ela era: boa professora e muito inventiva? Clicherizada e individualista? Não havia respostas, apenas o silêncio de uma tarde de inverno.

Pensativa, a professora observa a sala de aula vazia, minutos antes de seus alunos e alunas adentrarem aquele espaço. Letras do alfabeto dispostas na parede retratavam a situação. Ela os olhava. Todos enfileirados em determinada ordem com sua respectiva representação: *A* de abelha, *B* de bola, *C* de caderno...

Das significâncias queria se desfazer. Começou a compor escrituras¹⁴ de sua vida a partir do conjunto de letras que a língua dispusera para criar e pensar. Gostaria de fazer outra coisa com as letras que não reconhecê-las em um estrato linguístico. Não enxergava mais a importância das letras. Dessa forma, foi à procura por si mesma.

A letra *A* poderia servir para muitas outras funções e não apenas representar, já não era mais da abelha, do avião ou da aranha. Era de *Amor*, de *criação* e de *aprender*. *A* de *animal* (DELEUZE; PARNET, 1997), enquanto sua relação com o mundo: de estar à espreita. Usava essa letra para pensar em como escreve e o que a faz escrever. É preciso estar *atenta* aos signos que passam nas relações que se estabelecem em uma vida.

14 Escritura fabulística inspirada em *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Disponível em: < <http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>.

Pensava sobre a letra *B*. A professora não gostaria de ver o *B* apenas representado pela baleia ou pela bola. Queria vê-lo fazendo sentido na família dos *bem* dotados na escrita, das *belas* combinações, da *liberdade* na linguagem e, também, na *bebida* (DELEUZE; PARNET, 1997) por potencializar a vida na medida em que a revigora, desde que, com precaução, consiga ficar em alerta para não deixar-se escravizar por ela ou em função dela. Escrever como um vício a uma *bebida*. Embriagar-se nas tramas do texto e das composições históricas agenciadas para produzir sentido naquilo que escreve ao “incisar ritmicamente uma superfície virgem (sendo o virgem o infinitamente possível)” (BARTHES, 2004, p. 293).

Já a letra *C* deixou de acompanhar o coco ou a cuia para passar a dar sentido à *cultura* como condição primeira para *um* aprender. A professora admira a *cultura* não para abastecer o cérebro a uma reserva de saber (DELEUZE; PARNET, 1997), mas para usá-la a favor dos encontros. Não somente encontros com os estudantes ou outras professoras, mas encontros com arte, com conceitos filosóficos, livros literários, etc. Parte à espreita dos encontros com coisas disponíveis pela *cultura*, e que isso produza o pensar, ao ir se alimentar de outras fontes para além daquelas que já a mantêm.

Observa a letra *D*. Vê nela um potencial: a produção do *desejo*, principalmente ao reler seu *biogramerário*, lugar onde compõe o *indizível*, no esgotado tempo que lança memórias e aprendizagens a partir da escritura. Abandona o dado, o dia e o dedo. Forma um conjunto de tudo o que a move a pensar sobre o aprender, *deseja* esse aprender, não aquilo que falta, mas aquilo que se produz nela: o currículo, a *cultura*, a reprovação, os métodos e

as teorias desenvolvidas pelas psicologias da educação. Desbrava um aprender em filosofia. Constrói um agenciamento em torno do *desejo* de aprender, na experimentação de outras formas de ler e escrever. Arquiteta um território onde possa ver e falar daquilo que inspira, mas também para sair dele na geração de outros novos.

O elefante não representa mais a letra *E*. Para a professora, o *E* é *espaço* de criação, *esperança* de chegar ao que deseja na transformação de *um* aprender que inventa seu próprio modo de partir e de entrar pelas circunstâncias que se efetivam. Lugar de falar da infância [*enfance*], ou melhor, de escrever a partir dela. Escrever por ela, e não sobre ela. É muito mais do que tornar-se uma memorialista, é escrever algo da vida que se passa em si, um *dever-criança*. Aprender a ler, talvez, para a professora, seja comunicar, fazendo com que seus estudantes apreciem a beleza de um texto a datar de uma infância que não é a sua ou particular de alguém, mas que é um modo de inventar a infância do mundo (DELEUZE; PARNET, 1997).

A letra *F* já não podia mais ser usada para representar apenas a fada, era mais do que isso. A professora criou um conto que não tinha fadas, construiu uma *fidelidade* com sua escritura que se transformava. Esse vínculo só foi possível na percepção dos signos que emanaram de uma relação, seja na escola, ou na vida particular (DELEUZE; PARNET, 1997).

A letra *G* não representava mais o gato para ela e sim a *grande* Ideia, de estar engajada em algum movimento de esquerda [*gauche*]. Acreditava que poderia expressar-se de maneira a ser vista por um maior número de pessoas. Aos poucos, foi-se dando conta

de que isso não era suficiente e que necessitava estar engajada em si mesma em um pensamento operatório a partir do que desejava ser enquanto professora. Precisava ter ideias. Necessitava de algo que lhe fizesse coçar a cabeça: um problema!

H não era a horta apenas, mas sim a *H*istória ou *estória* de vida que se constituía nas folhas de seu *biografemário*. Uma vida imanente, plural. Uma *h*istória que é dela e de todo mundo. Uma multiplicidade que é criada a partir de um processo de tradução poética de uma vida já vivida. Não se trata de tradução, mas uma composição do velho sobre o já existente na articulação de novos recomeços. A tradução é vista, nessa perspectiva, como um processo de criação (CORAZZA, 2011b).

I não queria mais ser a igreja. Queria outra *I*deia. Do pecado à redenção. Da traição aos métodos e estruturas da linguagem às inventivas maneiras de escrever. A busca da loucura do pensamento transposto em palavras. Queria encontrar uma *I*deia para expressar na escritura que exaltasse um complexo de sensações a quem os lia.

A letra *J* não servia mais para representar o jabuti e, sim, inspirava o *jeito* de escrever, exaltando uma alegria [*joie*]. Devia partir dessa alegria para preencher uma potência no seu trabalho, uma docência que originasse resistência e vida. Deixar de lado aquilo que entristece para preencher uma professoralidade em potencial (DELEUZE; PARNET, 1997).

A letra *K* não entendia muito bem, pois era uma das letras que não constava naquele alfabeto, será que nada significava? Começava a gostar das palavras descompassadas, excluídas de um todo

universal. Era como se todas as outras letras manipulassem o que ela escreveria, mas a letra *K* não. Pensava nesse problema da letra. Uma letra que não tinha significado representado naquele momento de exposição de sala de aula. A professora fazia uma tentativa de busca aos problemas, assim como Kant [filósofo prussiano da era moderna] que criou, em seu tempo, muitos problemas. Admirava Kant não por sua filosofia crítica, especificamente, mas por tratar da praticidade da filosofia, operando conceitos com base em problemas da existência humana. A letra *K* fez pensar em Kant.

A letra *L* não podia representar mais a lata. Para a professora, *l* estava para *literatura*, vida em essência. A criação de personagens em suas escrituras possibilitava exercer um pensamento em torno daquilo que queria dizer sobre determinado conceito em educação, a aprendizagem, por exemplo. A literatura possibilita a formação de um pensador, seja ele filósofo ou professor. Os personagens literários atuam na dimensão de um conceito, pois testemunham em favor da vida (DELEUZE; PARNET, 1997). A letra *L* lhe inspirava escrever.

M de mala já não servia, era pobre de ideias. Queria *mais* coisas para tirar dessa mala: invenções, fabulações, atualizações e uma boa saúde. Não há literatura sem fabulação, pois ela retribui com uma saúde que expressa um povo menor que procura resistir a uma doença [*maladie*]. Doença que aprisiona e inibe a escuta à vida. A literatura serve para a professora como uma possibilidade de “abrir um sulco para si” (DELEUZE, 1997, p. 15). A saúde fraca minimiza a potência de agir. Dessa forma, a letra *M* lhe fez pensar na doença.

Na letra *N*, buscava pensar no nó da escritura. Os pontos de ligamento entre pensamento e ação, interferidos ou não pelos signos mundanos, posicionados no limite da própria ignorância para ter o que dizer e o que escrever (DELEUZE; PARNET, 1997). A letra *N* também lhe provoca a pensar sobre o mecanismo cerebral, estudado pela neurologia na medicina. O que acontece com o cérebro quando escrevemos? Não era sua especialidade, mas a curiosidade imperava e era manifestada em suas criações. Talvez *nós* são firmados nesse território que é o cérebro, lugar de possibilidades de exaltações, fendas, composições, extremidades nervosas, associação e consolidação de ideias.

O de ovo? Que coisa mais sem graça. A professora desencadeou uma função para a letra *O*: iria servir para ouvir os barulhos, os sussurros e até mesmo os silêncios que se instalavam durante suas aulas. Haverá aprendizado na composição de um silêncio? Queria escrever sobre isso que a desequilibrava e era a partir desse sistema que recuperava algo novamente: uma ideia, uma palavra. Apenas os gritos de uma ópera faziam pensar na possibilidade de um não silêncio que provoca, ao mesmo tempo, uma espécie de desequilíbrio quanto há o canto fora do tom. A professora avalia sua trajetória formativa em torno dos desequilíbrios no qual sempre algo é readquirido durante o processo. Um estilo, quem sabe.

P não era mais para representar o papagaio. Mesmo que gostasse da repetição do papagaio, ele não servia para representar essa ideia. Procurou na função de ser professora aquilo que não imaginava que poderia transcriar por meio de suas aulas. Considerava *uma* aula a matéria em movimento onde um tanto de coisas acontecem (DELEUZE; PARNET, 1997). Dessa forma,

precisava de inspiração, de uma longa preparação para oferecer aos seus estudantes algo que, de alguma forma, fosse percebido por eles: um signo.

Q representava, naquele alfabeto exposto na sala de aula acima de sua cabeça, o quati. Pobre animal nem sabia para o que estava sendo usado: uma mera representação entre significado e significante. O *Q* para a professora destacava-se na produção de questões que movimentassem seus pensamentos. Não queria criar interrogações, pois elas não têm o poder de fazer pensar, mas queria elaborar boas questões que dessem o que escrever.

A palavra rato era a representante da letra R. Mas a professora queria produzir na sua escritura a *resistência*, essa era sua necessidade: liberar a vida de *uma* professora das prisões da mesmice, dos clichês, da falta do que pensar, por meio da escrita.

S era representado pelo sapo. Mas essa letra inspirava trabalhar com a ideia de estilo [*style*] como um devir da língua. Precisava de uma composição para aquilo que escrevia. Uma transformação da língua-mãe em outra língua. Pensava em suas escrituras como uma alternativa de variar as formas estruturadas de operar com a linguagem escrita de forma menos odiosa. Desvendava um modo de escrever que se fazia poético, atingindo um limite ao impregnar seu próprio ritmo ao texto. Atentava para o estilo que se formava.

T de tatu não serve mais para a professora. *T* agora seria o tudo. Todas as percepções que pudessem estar concentradas na sua escritura para ressoar o afeto era o que desejava. Ainda pensava no estilo. Agora sob corpo, como uma variação das suas atitudes. O esporte proporciona a criação de um estilo ao corpo, comprometendo

a sua estrutura física preconcebida. É possível, talvez, acreditar nos estilistas, sejam escritores ou esportistas, como grandes inventores, pois, além de desfazer-se dos modelos vigentes, criam novas táticas jogadas no campo inserido. A professora, inspirada nos estilistas, pelo abecedário, procura inventar novas formas de produzir aprendizagens e estratégias para escrever.

A letra *U* representava o urubu. A letra *U* projetava-se para o sentido de *único*, de singularidade e menos do *Uno*. Não gostaria de representar um *universal*, modo de talhar a escrita que sirva de modelo. Repudiava os modelos, almejava as multiplicidades, porque é a partir delas que é subtraído, eliminando, assim, o universal. Almejava a criação na sua forma mais complexa, pois sua necessidade partia da interrogação: o que uma professora cria?

V estava exposto na parede e configurava uma vaca. Para a professora, a letra *V* estava ligada à *viagem*. Desejava uma viagem imóvel. Mergulhava na literatura, nos personagens e suas inspiradoras vidas para traçar seu caminho de aprendizagem. Preferiria a solidão para isso. Naquela sala de aula, estava só. O vento que entrava pelas janelas emperradas soprava um ar nebuloso. Uma voz a absorvia inteiramente; um sonho ou um fantasma? Foi na caneta e no papel que se transcreveu a escritura. Um devir-professora-nômade pela escritura.

W não aparecia naquele abecedário. Uma falha? Um menosprezo? Será que essa letra não apresentava serventia para a Língua? Mais uma letra descompassada, perdida da ordem. Uma letra interessante. Uma letra simulacro /v/ [som da letra *V*].

A letra *X* representava o xale. Para a professora, aí estava o

grande mistério: o elemento *X* da questão: Por onde aprendemos? O ainda desconhecido na educação: Por onde deixamos de aprender?

A letra *Y*, da mesma forma que a letra *W*, não comportava uma organização ou a organização não a comportou por ser dinâmica, veloz e sem precedentes, uma letra simulacro /i/ [som da letra *I*] do indizível.

Do *Z* de *Zazá* para *z* do *ziguezague animalesco* e de um zumbido. Tudo o que lhe emite um zumbido a faz entrar em alerta, por isso a vontade de ver a letra *Z* no sentido de um barulho da vida animal dos insetos [*ZZZzzzzz*]. Esse grito aguça sua pele e a faz ir até o limite da audição. Tudo o que a provoca até o limite a faz vibrar. Procura um procedimento de variação da própria língua, pela escritura, que leva a linguagem a um alcance demarcado (DELEUZE; PARNET, 1997). Como criar seu estilo a partir das letras simulacros? Invenções de *uma* professora-nômade-que-fabula.

DECIFRANDO APRENDERES OU APRENDER A DECIFRAR

PIRATA-PROFESSORA

Naquela sala de aula, ela percebe o entorno. Sente o cheiro, vê os olhares, desconfia das constituições. Ela aprende. Eles aprendem. E, nessa conjugação verbal, vai tecendo linhas em seu mapa. Volta aos estudos. Revê afirmações. Duvida das aspirações. Como a busca incessante de um pirata pelo tesouro, a professora procura, no manuscrito acadêmico institucional de uma sala de aula, desvendar os enigmas de um mapa na tentativa de chegar ao tesouro de *um* aprender. Esse é seu foco. Não tem perna de pau, nem olho de vidro, mas enxerga o futuro emaranhado ao presente abraçado no passado. Tenta decifrar os criptogramas voltando aos estudos. Nesse retorno, dá-se conta daquilo que a faz mover-se pela busca de uma interpretação, iniciando *uma* aprendizagem. Percebe que sua escola é o mar. Ela navega por águas profundas, mas aprende nas superfícies onde se dão os encontros. Tem o compromisso da busca de uma aprendizagem perdida. Algo

foi esquecido, abandonado, deixado para que ninguém ou pouca gente descobrisse o tesouro. O mapa está em suas mãos, tem por tarefa encontrar essa riqueza escondida em algum lugar, aprende a decifrar. A professora se emaranha nas entradas, múltiplas e de todas as formas, segue o trajeto descrito. Perde-se. Encontra-se e se perde novamente. As ondas da escola do mar a sacodem, querem expulsá-la daquele lugar. Ela não pertence a ele. Mas não desiste, o tempo está a favor dos sonhadores. Já os desacreditados e céticos não sobrevivem por muito tempo às fortes tempestades. Poucos dominam a arte de navegar. Uma pirata- professora sente o momento de desembarcar. Foi guiada pela correnteza das águas. Enxerga o horizonte porque está implicada nele, é o seu signo. Passou a avistar o costumeiro de modo incomum, assim como em um país das maravilhas.

Como decifrar o aprender em meio à vida pela escritura? De acordo com Deleuze (2003), tudo aquilo que ensina algo emite signos que não são incididos de abstrações, pelo contrário, são objetos de um tempo real e presente. A aprendizagem vaza por entre as linhas de um mapa. Em uma sala de aula, lugar de inscrição de um aprender escolar, há signos. O egiptólogo é aquele que, como um aprendiz, faz sua iniciação ao tentar desvendar hieróglifos e mensagens secretas registradas em uma superfície.

O mundo é formado por um sistema de signos que são emitidos por pessoas, objetos, matérias que carecem de uma interpretação ao se pôr em relacionamento com algo ou alguém. Eles não são homogêneos, possibilitam a cada encontro uma

evolução, transformação ou substituição. Cada signo que é interpretado possui um tipo, uma matéria que o constitui, um efeito que é produzido naquele que o interpreta. Dependendo de seu tipo, há uma relação estabelecida entre o sentido, o sujeito e o objeto em questão. Da mesma forma, há um estabelecimento de relações entre as faculdades envolvidas, bem como entre o tempo.

Aprender, para Deleuze, requer essencialmente a ação de interpretar signos, pois é ele o objeto do encontro e que exerce uma força sobre aqueles que o interpretam, “o acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado” (DELEUZE, 2003, p. 15). O que força a pensar são os signos. É deles que emanam as forças que violentam o pensamento no embate com alguma matéria. Não há como significá-los. Eles só podem ser sentidos, pois “nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos” (Ibid., p. 91).

Não há a busca pela verdade, mas a busca por *uma* verdade que move o pensamento em função de um desejo singular, vontade própria de descoberta de algo que inquieta, específico de determinado lugar, matéria e tempo. A inquietude é o signo que violenta e que rouba o sossego. O tempo perdido não é simplesmente o tempo que já passou, “é também o tempo que se perde, como na expressão ‘perder tempo’” (DELEUZE, 2003, p. 3).

A busca da professora, também, gira em torno de uma trajetória que tem por visão prioritária o futuro e, menos, o passado, de forma que este passado sirva como um meio de intervenção para *um* aprender. Como a busca incessante de um pirata pelo tesouro, o tempo é seu facilitador. Não vai atrás daquilo que já passou. O pira-

ta procura reencontrar o que alguém escondeu e que está presente em algum lugar. O próprio caminho tracejado do mapa serve de matéria prima na composição das linhas de *um* aprendizado, pois há um ato de decifração. As trajetórias percorridas pelo pirata, em cada curva alcançada, a cada aventura desbravada nesta empreitada, são emissores de signos.

Enquanto remávamos. Discutia-se o mapa. A cruz vermelha era, sem dúvida, vaga demais para servir de guia; e os termos em que fora feita a anotação no verso do mapa eram também ambíguos. Como o leitor há de lembrar, estava escrito assim:

Árvore alta, saliência do Telescópio, um ponto ao N de NNE.

Ilha do Esqueleto, ESSE e ao E.

Três metros e meio.

Uma árvore alta era o sinal principal. Ora, bem à nossa frente, o ancorado era limitado por um platô de sessenta a setenta metros de altura, que ao norte se ligava a uma encosta elevada do Telescópio, a qual, ao sul, se erguia de novo formando o cimo rochoso denominado Colina do Mastro da Frente [...] ainda estávamos na metade do caminho, e Long John, dando de ombros, dizia que era preciso esperar até chegarmos lá (STEVENSON, 1995, p. 196-197).

Dos signos, a professora tenta extrair a unidade e seu pluralismo. Não busca, através de sua memória, situações vivenciadas de um passado sombrio ou feliz. Ao contrário, é pela pluralidade de uma vida vivida, em conjugação a todos os tempos

[passado, presente e futuro] que compreende o fato de que “os signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica” (DELEUZE, 2003, p. 5).

Tempo suspeito

Acordo pela manhã.

Penteio o cabelo.

Penso na vida.

Olho o relógio.

Suspeito desse que se dizem chamar tempo.

Que medida é essa que não conseguimos medir?

Ora sinto que quinze minutos se tornam um tempão.

Que saco!

Ora um tempão se torna quinze minutos.

Nossa!

Ele nos comanda, nos guia, nos faz, movimenta e articula.

Disciplina meu corpo.

Faz dele o que bem quer:

branqueia meus fios de cabelo,

deforma meus ossos,

consome minha pele,

desgasta minha fala,
reage sobre mim.
Que lugar é meu aqui e teu ali?
Faço desse ensejo o que ele faz de mim.
Construo territórios.
Fujo,
para outros lugares, desconhecidos desterritórios.
Ninguém entende o que faço, nem meu próprio eu.
Estranhamentos...
“Longe demais do cais do porto perto do caos”.
Traço um plano, acabo com ele.
Me virtuo num complexo agenciamento.
Estaciono, estaciono, paro!
Desejo seguir em frente, estou conseguindo.
O tempo está a meu favor (se é que ele existe, ele existe?).
Não consigo esquecê-lo.
Às vezes, tenho forte sensação de que me persegue, louca eu?
Hoje, ontem, amanhã. Existirá um novo amanhã?
Dá tempo, professora?
Espera,
calma,

não tem pressa,

até logo,

nunca mais...

Palavras do tempo.

Tempo que guarda, cuida, transforma, que não
tem mais o que fazer.

Tempo perdido.

Acharemos? Acharemos ele algum dia?

Suspeito tempo que foge de mim.

Que corre, ousa, sobressai, me surpreende.

Que compõe meu destino e trama meus passos,
compõe meus ritmos e afaga minha esperança.

Qual meu lugar?

Qual teu lugar?

O que te faz suspirar neste tempo?

[Jan. 2013¹⁵]

Múltiplo e devastador; sombrio e sonoro, “assim é o tempo, a dimensão do narrador, que tem o poder de ser o todo *des-sas* partes, sem totalizá-las, a unidade de todas essas partes sem unificá-las” (DELEUZE, 2003, p. 161). Os signos são objetos

15 Composição escritural realizada no 2º Seminário de articulação educação, arte, filosofia: Estudos sobre subjetividades contemporâneas, coordenado pela professora Carla Rodrigues do PPGE/UFPel.

de um aprendizado temporal, o que invoca um andamento nessa trajetória que é em busca de um tempo perdido para adentrar a um redescobrimto, sendo “antes de tudo um tempo que redescobrimos no âmago do tempo perdido e que nos revela a imagem da eternidade; mas é também um tempo original absoluto, verdadeira eternidade que se afirma na arte” (Ibid, p. 16).

Uma forte relação temporal, não cronológica, é estabelecida no decorrer de *um* aprender docente, pois, ao decifrar os signos, faculdades são acionadas, mas que não competem com funções psicológicas predeterminadas. Cabe ao tempo determinar a potencialidade, ou não, da emissão dos signos, que ressoam para um tempo que poderá ser redescoberto (DELEUZE, 2003).

SIGNOS

Os signos possuem muitas matérias, conforme Deleuze (2003) afirma ao analisar a obra *Em busca do tempo perdido* (PROUST, 2010). Explora a emissão e a interpretação, bem como sua produção e multiplicação. Da mesma forma, evidencia sua relação pluralista por se constituírem de diferentes tipos: mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos.

Os signos mundanos são vazios, não constroem problemas, são opacos, sem vida, sem vigor, não dizem nada, nada passa por eles. Mas existem. Surgem “como o substituto de uma ação ou de um pensamento, ocupando-lhes o lugar. Trata-se, portanto, de um signo que não remete a nenhuma outra coisa, significação transcendente ou conteúdo ideal, mas que usurpou o suposto valor

de seu sentido” (DELEUZE, 2003, p. 6). Ele não abre espaço para interpretações, trabalha com o óbvio e com as significações, não remete a alguma coisa, vai direto para a substituição, valendo-se por seu sentido.

Ocupa o lugar do pensamento e da ação, anulando-os. Causa exaltação nervosa porque se dá no corpo ao exprimir “sobre nós o efeito das pessoas que sabem produzi-los” (DELEUZE, 2003, p. 6). Esse signo tem uma relação de vazio com o sentido que deseja lançar. Sobre a maneira como alguma coisa é emitida e apreendida entre ele e um objeto, a princípio, acredita o autor, devam ser vistos e escutados em sua materialidade (Ibid., p. 80). A inteligência é a faculdade que o interpreta. Em relação às estruturas temporais, há sempre um tempo que se perde, pois “esses signos são vazios e reaparecem, intactos ou idênticos, no final de seu desenvolvimento” (Ibid., p. 81).

Por outro lado, os signos amorosos são inscritos em matérias como a mentira, surtindo efeitos como a angústia e o sofrimento. Trata-se de uma interpretação silenciosa. Segundo Deleuze (2003, p. 7), “amar é procurar *explicar, desenvolver* esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado”. São signos mentirosos, pois escondem o que demonstram, seu mundo desconhecido que lhes dá sentido. Em relação à maneira com que é emitido e apreendido, é preciso confessar, na medida em que rende uma homenagem ao objeto. A faculdade que o explica, também, é a inteligência, mas de forma diferente, porque “o esforço da inteligência não é mais suscitado por uma exaltação que precisa ser acalmada, mas pelos sofrimentos da sensibilidade, que é necessário transmutar em alegria” (Ibid., p. 81). No que concerne às linhas de

tempo, situa-se no tempo perdido porque ele só se desenvolve na medida em que aquele que correspondia a seu sentido desaparece.

Os signos sensíveis proporcionam uma estranha alegria. Não são vazios nem enganadores, são verídicos, afirmativos e materiais por presentear uma alegria incomum. Sobre a relação com o objeto e o sujeito é necessário observá-lo e descrevê-lo. A principal faculdade que o explica é a memória involuntária e a imaginação, nunca concomitantes. Já a relação temporal é estabelecida pelo tempo que se redescobre no âmago do próprio tempo perdido (DELEUZE, 2003).

Por fim, os signos da arte possibilitam trabalhar, fazendo um esforço de pensamento com a finalidade de apreender as significações e os valores objetivos que, ao se desiludir, lança-se no jogo das associações subjetivas (DELEUZE, 2003), tornando-se um signo imaterial. Sobre a relação dos efeitos, eles causam alegria pura, reagindo sobre todos os outros, integram-nos, “dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham ainda de opaco (Ibid., p. 13). Trata-se de um sentido espiritual. Opera pelo pensamento puro como faculdade das essências. Sua relação é com o tempo redescoberto que reúne o sentido e o signo. É o momento em que todos os outros signos se transformam e o aprender é alcançado como processo, encontrando as verdades que cada um busca interpretar.

Nessa perspectiva, o movimento descritivo de pesquisa que se segue analiticamente, aposta num percurso cartográfico, em que estão sendo rizomatizadas as produções escriturais dos estudantes realizadas na Oficina *Filodança*, as escritas do *biografemário* da

pesquisadora, as reflexões teóricas adotadas e ao problema de pesquisa. A leitura atenta de todas as matérias agenciadas deixa rastros de um saber que se configura pelo meio e não no local estático de chegada a determinado ponto [da partida à chegada]. Tais matérias proporcionam observar o campo de ressonâncias produzido, os signos que são emitidos e de que maneira eles ativam o pensamento na busca pelo aprender [da Oficina *Filodança* e da composição escritural no *biografemário*] a partir de Deleuze (2003). Movimento de construção de diretrizes para as análises. Momento de desatar os nós. Dar continuidade ao processo para a escrita do texto. Uma maneira de desenhar a rede de forças à qual isso está conectado. Deixar-se levar por esse coletivo de forças. Buscar o que é intenso (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

SIGNOS QUE PASSARAM NA OFICINA DE ESCRILEITURAS

Se, anteriormente, a Oficina *Filodança* aparece de forma fabulística, dando força intensiva aos devires de um trabalho analítico textual, aqui ela é apresentada em sua forma extensiva, na composição de percursos que fizeram o trabalho acontecer. É a tentativa de demonstrar como se constitui *uma* aprendizagem dos estudantes junto ao Projeto Escrileituras. Se aprender é criar os próprios problemas a partir de um encontro que emite signos, de que forma a Oficina promoveu encontros e aprendizagens? Como outras Oficinas, também, produziram aprenderes? A reunião entre

imaginário e real tem por objetivo a transformação dos percursos da pesquisadora que possibilita um estado de ser que a constitui enquanto *uma* professora que lê e escreve.

A Oficina *Filodança* deu-se em razão das necessidades de se investigar as potências do corpo e sua influência no ato de ler e de escrever. Considerando o corpo como sendo tudo (NIETZSCHE, 2006) e entendendo-o como um produtor de intensidades, foi pertinente pensá-lo como um lugar de problematização que se relaciona com os escritos e questiona o mundo.

Assim, criou-se a proposta de trabalho em escrituras: operar com conceitos filosóficos de corpo e alma para Spinoza (2007), percebendo as relações efetivadas e a maneira com que se constituem por meio dos encontros com as coisas do mundo. Do mesmo modo, trabalhou-se com Nietzsche (2006), focalizando a ideia de que “tudo é corpo”. Agenciado a essa produção, o material literário de Lispector (2013) foi oferecido na proposição de observar como a autora trabalha com as palavras, questionando sobre o sentido da vida e da subjetividade, indicando uma ficção na história, confundindo-se com a realidade, podendo ser experimentada e transportada para qualquer fato humano vivido. A dança relacionou-se com a Oficina ao possibilitar pensá-la como potência de vida e como essa atividade corporal pode levar a uma superação da perda do *Eu* moral, acionando o movimento do esquecimento da identidade e proporcionando a experiência real de si.

Como objetivo, proporcionou-se o ato de ler e escrever no experimentar do corpo expressando seus ardores no papel. Possibilitar dançar com o pensamento e a caneta (NIETZSCHE, 2006), a partir

de elementos oferecidos que tratassem de desestruturar aquilo que é dito sobre os modos de leitura e escritura, por exemplo, a intensa relação entre escrita e cópia, observada na turma em que a *Oficina Filodança* foi realizada. Unir o coletivo para suportar o caos, criando um texto singular. A proposta visou a trabalhar com a valorização do corpo, que se agencia, vive, sente, pensa, deseja e se transforma, na dimensão da imanência.

A Oficina quis o experimento do “acaso” relacionando-se com o mundo e com o si mesmo através da dança, na tentativa de movimentar uma escrita poética, destituindo a ideia de escritura como repetição de materiais já existentes. Necessitou-se de um planejamento que auxiliasse o andamento do trabalho para estabelecer uma conexão entre os oficinairos e os estudantes e a própria Escola, dentro da proposta planejada.

Dessa maneira, os oficinairos visualizaram o trabalho direcionado aos estudantes, dentro de uma dimensão do coletivo que é processual ao compor uma participação grupal “para além das dicotomias e das formas hegemônicas de organização da comunicação nas instituições: para além da verticalidade que hierarquiza os diferentes e da horizontalidade que iguala e homogeneiza um ‘espírito de corpo’” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264). Utiliza-se a ideia de transversalidade para a desestabilização desses eixos, desmontando qualquer fronteira que possa surgir entre professor e aluno. A criação de contornos para o desenvolvimento da Oficina, no instante da sala de aula, por diversas vezes, foi tendo de ser realizada com as crianças considerando os efeitos do trabalho na Escola como, por exemplo, o espaço concebido, os recursos disponíveis e a localização geográfica da instituição.

O contexto escolhido para a realização do trabalho em escrituras já tinha destino: uma turma de crianças de uma escola pública. No site do Ministério da Educação (MEC), efetuou-se a busca pelo número do IDEB das escolas municipais da cidade de Pelotas/RS. Nessa busca, efetivou-se a seleção da instituição a partir de seu índice de desenvolvimento que se encontrava abaixo do esperado de acordo com o padrão estabelecido pelo Governo.

Realizou-se o contato, a princípio, com a Secretaria Municipal da Educação (SMED) da cidade. O secretário ouviu a proposta do Projeto Escrituras e solicitou um plano de trabalho que especificasse sua realização, bem como os objetivos e datas de efetivação. A aprovação foi alcançada, a tarefa estaria agora nas mãos dos escritores¹⁶.

A indicação de trabalho enviada à SMED estabelecia que o mesmo fosse realizado em três turnos, nos quais seriam produzidas atividades diferenciadas em uma mesma turma. Assim, no segundo semestre de 2013, o plano foi posto em ação. Os objetivos específicos a serem alcançados orientou-se em torno de possibilitar condições para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes no que se referia à leitura e à escrita, ao ampliar a capacidade de observação, de funcionamento de um pensamento, na perspectiva das Filosofias da diferença. Do mesmo modo, criar seu

16 Bolsistas do Projeto Escrituras que participaram da Oficina: Izabela Lippi [Acadêmica do curso de Design Digital], Josimara Schwantz [Acadêmica do curso de Mestrado em Educação], Lucas Pires [Acadêmico do curso de Ciência da Computação], Samuel Schnorr [Acadêmico do curso de Mestrado em Educação], Shaiany Gonçalves [Acadêmica do curso de Pedagogia], Tais Prestes [Acadêmica do curso de Letras] e Thuani Silveira [Acadêmica do curso de Dança] sob orientação da professora Carla Rodrigues [Coordenadora do Núcleo UFPel].

próprio meio de expressão pela linguagem proporcionada a partir de experimentos com arte, filosofia e literatura oportunizados pelas Oficinas de Escrita.

Nessa etapa, efetuou-se o contato inicial com a coordenação da Escola. Uma oportunidade de conhecer seu espaço, os funcionários e alguns discentes. Naquele ano, a instituição abrangia o ensino fundamental e a EJA, atendendo a cerca de 700 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. O local situado é um bairro da periferia da cidade de Pelotas/RS. Lugar de muitas histórias, zona dos estereótipos. Vizinhos da violência urbana.

A coordenadora pedagógica indicou a turma onde o trabalho seria desenvolvido, 3º ano do ensino fundamental, e apresentou a professora regente. Uma conversa se estabeleceu e as combinações firmaram a proposta de desenvolvimento do trabalho. É pertinente enfatizar que a turma escolhida pela coordenadora, em comum acordo com a professora, também se constituía por estereótipos, pois, ao mencionar os estudantes, a docente se referia a eles como “o terceiro C... C de Capetas”. Ficou percebido que essas estereotipagens reforçam o preconceito em torno do aluno, fortalecendo, conseqüentemente, a insegurança e a falta de respeito entre os demais, compreendida desde o momento em que os alunos foram apresentados aos oficinairos. É presumível acreditar que se trata de um modo de afirmação desses estudantes enquanto sujeitos de vida, pois demonstravam, a todo tempo, que as regras podiam ser rompidas.

Além da Oficina *Filodança*, outras duas Oficinas aconteceram em diferentes momentos de acordo com o trabalho planejado para

aquela turma. A primeira ocorreu dia 18 de novembro de 2013 e teve por título *Rabiscos de sensações na produção de um corpo crianceseiro*. Na sequência, dia 25 de novembro de 2013, aconteceu o segundo encontro denominando-se *Palavras sonoras*. Já no terceiro, e último encontro, aconteceu a Oficina *Filodança*¹⁷, dia 02 de dezembro do mesmo ano. É desse último trabalho que aqui será tratado, pois serve de *corpus* escolhido para a análise desta investigação em torno do problema adiantado: como são realizados os processos do aprender de *uma* professora e dos estudantes junto às Oficinas de Escrita, ao agenciar Arte, Filosofia e Ciência para ler e escrever?

13h45min. Momento das apresentações. Uma proposta: olhar para o corpo como suporte intenso para o ato de ler e de escrever. Houve encontro com as ideias sobre corpo em Spinoza (2007) e em Nietzsche (2006). Atentas, as 25 crianças daquela sala de aula questionavam-se: *Para que serve um filósofo?* Observaram, após a apresentação da biografia de cada um dos personagens [filósofos], que eles eram trabalhadores do pensamento.

A biografia da autora Clarice Lispector foi apresentada a eles. Houve a experimentação de leitura para discutir sobre *A vida íntima de Laura* (LISPECTOR, 2013). A escolha desse material foi feita por acreditar na potencialidade para fazer ler e escrever na trama de ideias de Nietzsche (2006), ao trabalhar com a afirmação de que tudo é corpo; e de Spinoza (2007), quando trata sobre a constituição dos modos de ser desde as relações e experimentações

17 Oficina escolhida para compor o plano de forças e de afetos, bem como a trajetória de *uma* professora que aprende, a partir de um envolvimento mais direto entre planejamento e participação nas atividades desenvolvidas.

realizadas no corpo, bem como seu comportamento. Ao focalizar a concepção construída desses filósofos, é articulada a questão da vida íntima à busca de um si mesmo a partir de pequenos atos dançantes. Esses atos puderam movimentar a realização de escrituras, ao dar vazão a um pensamento, assim como Laura fazia: “Ela pensa que pensa” (LISPECTOR, 2013, p. 6).

Foi um momento considerado produtivo durante a Oficina, pois a leitura proporcionou um diálogo com o leitor, a partir de um processo de pensamento dada a uma “temporalidade própria ao período de sua aventura: com paradas provisórias, velocidades que passam da aceleração infinita às lentidões necessárias [...]” (CORAZZA, 2011a, p. 9). A história de Lispector é movimentada por muitos questionamentos realizados ao leitor. Esse movimento fez com que os alunos participassem com mais curiosidade ao trabalho. Em conversa coletiva, após a leitura, os estudantes foram sendo questionados: *Quem era Laura? Por que a autora quer contar a vida íntima de uma galinha chamada Laura? O que quer dizer vida? É íntimo? Quais eram os pensamentos de Laura?*

Nesse momento, as crianças participaram ativamente respondendo às questões que a autora e, após a atividade, os oficinairos realizaram. Esse material literário pode ser considerado um emissor de signo, pois permitiu ao estudante encontrar-se no território da galinha Laura ao retratar algumas passagens do seu lugar, mas que, em certos momentos, muito se parecia à vida de cada um, fazendo parte de sua cultura: “Laura vive apressadinha. Por que tanta pressa, oh Laura? Pois ela não tem nada o que fazer. Esta pressa é uma das bobagens de Laura. Mas ela é modesta: basta-lhe cacarejar um bate-papo sem-fim com as outras galinhas”

(LISPECTOR, 2013, p. 5).

Essa matéria literária serviu como suporte sógnico, pois proporcionou às crianças realizarem um esforço de pensamento no momento de diálogo com a autora: “Por que será que Laura fica o dia inteiro bicando a terra e procurando comida? Não pode ser por tanta fome, pois a cozinheira Dona Luísa lhe dá muito milho” (LISPECTOR, 2013, p. 9). Signos sensíveis foram os emissores porque se tratou de uma matéria da ordem dos sentidos [a escuta], ocasionando o efeito da alegria, o que ainda não deixa de ser material, porque, de acordo com Deleuze (2003, p. 12), “não é apenas sua origem, mas sua explicação, seu desenvolvimento, que permanece material”.

Dois movimentos foram planejados para a produção de escrituras como tentativa de operacionalizar as escreleituras no instante da Oficina. O primeiro se deu a partir da ideia de escrever uma carta à galinha. Algumas crianças ficaram animadas com a proposta feita. Dos 25 alunos, 16 se propuseram a participar. Uma folha de ofício foi disponibilizada. Seis deles utilizaram desenhos para representar a galinha, além de expressar-se em pequenas frases.

Considerando que, para Deleuze (2003), o ato de pensar vai além do representar, não há dúvidas em relação ao ato recognitivo e representacional realizado por alguns dos estudantes diante da proposta de escritura epistolar direcionada à personagem principal do livro. Esse movimento demonstrou a frágil capacidade, ainda, de invenção pelas crianças ao modificar a realidade em questão a partir da escritura. Nesse primeiro movimento da Oficina, foi

percebida uma resistência à fabulação, fato ocasionado pela pouca exploração da escrita para determinado fim. Sete estudantes¹⁸ realizaram uma escrita descritiva de aspectos físicos e emocionais da galinha Laura conforme apresentado por Lispector durante a história. Nove, dos 16 estudantes, copiaram os mesmos escritos dos colegas.

“A Laura tinha muita mania de comer” (Alice).

“Laura tinha filhinhos, ela gostava de comer porque ela tinha mania” (Dorothy).

“Laura gostava de comer porque tinha mania. Laura é feliz do seu jeito. Beijo Laura” (Ruth).

“A Laura tinha o pescoço sem pena e muita fome” (Francisco).

“A Laura queria ser comida pelo Pelé, ela tinha sentimentos como todo mundo, ela achava que tinha vida, mas não tem” (Marcos).

“Laura era uma galinha com sentimentos. Ah! E antes que você pergunte como assim sentimentos? Ah! Não é aquele

18 As identidades dos estudantes foram preservadas neste trabalho. Todos os nomes apresentados são fictícios.

sentimento qualquer, é aquele sentimento só da gente” (Ana).

“O teu pescoço é muito bonito” (Não identificado).

É possível considerar essas escrituras a partir de algo que inflama esse movimento analítico: o efeito das questões realizadas pelos oficineiros após a leitura do texto de Lispector. Os problemas criados pelos oficineiros se tornaram frágeis em razão daquilo que se queria propor: um pensamento. A significação foi o efeito ocasionado em razão das perguntas direcionadas como, por exemplo, *Quem era Laura?* De acordo com Deleuze (1988, p. 243), sabe-se “que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe [...]”.

Dessa maneira, fez pensar em como foram criados os problemas durante o planejamento da Oficina, pois não causaram a implicação desejada: a produção do pensamento a partir de algo que o force a pensar, um problema. A preparação dos oficineiros em torno da construção de problemas foi rala. Não houve um espaço de criação a partir das questões trazidas pelos estudantes. Mostra-se importante olhar com atenção para esse aspecto de como produzir perguntas de maneira a alcançar *um* aprender. Os problemas não são dados, mas devem ser constituídos e investidos em campos simbólicos que lhes são próprios, de modo que violente o pensamento. Um problema não existe fora de suas soluções, mas está intimamente implicado com o sentido que é dado a elas, de acordo com as circunstâncias estabelecidas (DELEUZE, 1988). Portanto, a produção das escrituras ainda é vista de forma enfraquecida nesse primeiro movimento, na medida em que as questões não de-

ram o que pensar nem o que escrever de maneira inventiva.

É possível, ainda, perceber nos escritos de alguns dos estudantes aquilo que para eles ficou mais evidente após a história ter sido contada: a relação com a comida. Um fato que chamou a atenção dos oficinairos foi a constante “mania de comer” que as crianças tinham, tal qual Laura. A todo o momento das atividades, elas estavam mastigando algo, além de dois intervalos para refeições, um cedido pela escola e outro para aquelas que levavam seu próprio lanche. Talvez tenha sido uma ocasião pouco explorada pelos oficinairos que desenvolveram a Oficina, não aproveitando esse espaço para experimentar o corpo ao alimento, de maneira a observar o acontecimento derivado dessa ação, indo ao encontro da ideia trabalhada na Oficina de Escrita *Cores, sabores e texturas. Fantasias do corpo em cena* (BIATO, 2013, p. 99).

Essa Oficina teve como um dos objetivos minorar a temática saúde na escola. Da comida ao teatro, maneiras de construir um Corpo-sem-Órgãos (CsO) (DELEUZE; GUATTARI, 1996) por meio de uma escritura. Encontro entre alimento e corpo resultando em um acontecimento. Trabalho realizado com membros do Núcleo UFMT, alunos de graduação em nutrição e estudantes do quinto ano do fundamental de uma escola pública de Cuiabá/MT. Lançamento para fora dos discursos moralistas em torno da questão saúde e educação, daquilo que “se deve comer” e daquele que “se deve ser”. Uma experimentação para escrever sobre o próprio corpo e os alimentos. Degustações escriturais ao saborear um escrever pela própria comida. Ler e ruminar o que escreveu, saboreando as letras. Que sabor tem? Criaram-se cenas do que foi feito. Teatro da crueldade na produção de poesias sobre

o movimento de pensar com o estômago na experimentação de coisas *comíveis*. Trata de que corpo? Daquele que se movimenta e cria espaços para expor sua vida em cenas, seja no comer ou no sentir.

É perceptível que a Oficina também foi movida a produzir questionamentos em torno das matérias agenciadas ao ato de escrever, de forma que a criação de problemas fosse capaz de tirar o pensamento de sua eterna possibilidade (DELEUZE, 1988).

Alimentos pintados nas obras de arte de Giuseppe Arcimboldo inspiraram os alunos aos cortes e colagens em telas coloridas, enquanto o mistério do sumiço das letras pelo D comilão de Ziraldo instigou a invenção de estória acerca da questão “qual o sabor das letras?” Batimentos cardíacos em imagens; o corpo parado e seus movimentos; cravo e canela; câmara escura; geleias e gelecas; hóstia e sagu; corpos atados e invertidos; dança dos corpos em suas descargas elétricas; Barthes e Nietzsche; a questão: “e se eu pensasse com o estômago?” (BIATO, 2013, p. 101-102).

Em razão de um questionamento¹⁹ movido pelos pensamentos da professora-que-aprende, é possível detectar, de acordo com as palavras da oficinaira que conduziu o trabalho acima, que o aprender está relacionado à percepção, de maneira que é possível transcriar a saúde ao corpo, afirmando a relevância de operar uma

19 Ao agenciar, analiticamente, as Oficinas de Escreleituras, a professora-que-aprende sente a necessidade de fazer um questionamento, via *e-mail*, para a professora Emília Biato, integrante do Projeto Escreleituras, Núcleo UFMT: De que maneira(s) se constituiu (constituíram) a(s) aprendizagem(ns) do ler e do escrever na Oficina de Escreleituras denominada *Cores, sabores e texturas. Fantasia do corpo em cena?*

escrita de si como “produção de si, de estilos de individuação” [resposta de Biato ao questionamento da professora]. A oficinaira afirma um aprender em escrituras na medida em que percebe a participação de cada estudante na Oficina de Escrituras. Para ela, as atividades oferecidas proporcionaram um espaço de experimentação e ensaio às maneiras de tomar o corpo como inspiração para a produção de escrituras, livrando-se de pressupostos ao se disponibilizar para o inusitado.

Retornando à análise sobre os escritos dos estudantes participantes da Oficina *Filodança*, pode-se considerar a matéria *comida* como um signo sensível potente, pois é da ordem dos sentidos [sabor] que causa um efeito de alegria, também possibilitando a relação entre memória involuntária e a própria imaginação. Coerente com Deleuze (2003), a relação estabelecida com o tempo é de um tempo que se redescobre. O aprender é movido nessa circunstância em razão de que há um encontro com a *comida* e *Laura* de maneira que esses objetos “faz realmente nascer a sensibilidade no sentido [...]. Não é uma qualidade, mas um signo. Não é um ser sensível, mas o ser *do* sensível (DELEUZE, 1988, p. 231) oferecendo a possibilidade de escrever.

A comida foi um signo emitido à professora que aprende nesse instante em que enxerga a sensação ocasionada nela pelas escrituras das crianças, *um* excesso de fome. Esse “excesso” pode ser um fator a contribuir para uma não aprendizagem, pois não consegue manejar uma saúde singular, indo à busca de uma *gorda*

*saúde dominante*²⁰ que se apodera do corpo, tem pressa, precisa da memória, não encontra tempo para digerir aquilo [saberes] que consome. A saúde, aqui tratada, não se refere apenas ao funcionamento ordenado de um mecanismo fisiológico corporal, mas saúde no sentido de uma “amplitude de estados e afetos e, conseqüentemente, de relações que conseguimos fazer, nas nossas andanças pela vida” (COELHO; FONSECA, 2007, p. 68).

Como desejar *uma* fome às escrituras? Essa questão remete ao conto *Um artista da fome* de Kafka (2014), que jejua até morrer por uma necessidade. Qual a necessidade desses estudantes à mania de comer? De que forma é possível alcançar uma superação de si até o inconcebível pelas escrituras? Que fome é essa dos estudantes? O ato de comer é percebido como algo significado naquela instituição escolar, pois, de maneira alguma, aqueles intervalos poderiam ser adiados por alguns minutos. Uma necessidade de alimentar os corpos, de forma que este alimento auxilie no processo de aprender a partir de um organismo “bem alimentado” que se adapta aos padrões de saúde vigente.

Ao aprimorar uma técnica de escuta ao próprio corpo, é possível entrar em contato com seus ritmos e fruções. Aí está o processo singular de saúde através de um movimento lento de desaceleração sucedido do tempo da delicadeza (COELHO; FONSECA, 2007). A Oficina *Filodança* tentou favorecer essa percepção, de *um* corpo que, ao se movimentar, é suscitado a escrever pelas forças

20 Termo utilizado por Deleuze (1997) ao tratar da literatura como saúde. Inspirado em obras de Nietzsche, que adota a compreensão de saúde ao negar o padrão definitivo para um homem saudável e afirmar o corpo como estando em permanente combate entre forças (AZEREDO, 2011).

advindas do meio, um processo de escreleituras. Não há paradas obrigatórias [para ler; para escrever; para pensar] nem fluxos contínuos, mas escrituras intermitentes que se movimentam em um tempo que é redescoberto (DELEUZE, 2003), pela invenção de problemas que deem a pensar, alcançando *um* aprender a partir de *um* corpo à espreita. Esse processo de escuta ao corpo remeteu à Oficina de Escreleituras *Vida! Hoje tem espetáculo!* (BRACHT, 2013, p. 225).

O trabalho pretendeu produzir autobiografias pelas artes visuais e o teatro, uma vida em espetáculo! Promoção das ideias em um caloroso debate entre os estudantes. Teatro do invisível, escreleitores invisíveis. Teatro da Imagem, imagem do pensamento. Oficinas Atos em uma escola pública na cidade de Toledo/PR. Uso de máscaras, mascarando identidades. Agenciamento de olhares. Construção de personagens e jogos dramáticos. Produção visual de uma autobiografia. Reviver cenas de vida ampliando as possibilidades de escrituras. Produção biográfica aberta. Escrita de si. Transformação da escrita em textos poéticos. Produção de roteiros e escolha de figurino. A Oficina desenvolveu o ator-sujeito de sua ação pelas escreleituras.

As máscaras produzidas durante a Oficina *Vida!* emitiram signos aos estudantes no momento em que serviu como “disparador do autoconhecimento e do conhecimento do outro, fazendo nascer momentos de registros escritos informais e formais [...]” (BRACHT, 2013, p. 225). Assim é possível verificar a alternativa de criar, não somente em meio ao teatro, à dança e às artes, mas pelas escreleituras, um sentido a si mesmo, desmascarando as identidades incrustadas no corpo-aprendiz que lê e escreve a partir daquilo que

lhe toca. A professora-que-aprende, desempenha o questionamento²¹, também, para a oficinaira que realizou o trabalho acima, não obtendo nenhuma resposta.

Na continuidade da Oficina *Filodança* dentro da sala de aula, ao terminarem suas escrituras direcionadas à galinha Laura, as crianças se prepararam para assistir um fragmento do filme *Billy Elliot*²². Uma tentativa de demonstrar como a dança pode transformar as pessoas, as coisas e colocar o corpo em movimento a partir de uma potência que vibra dentro de cada um. É importante lembrar que o espaço da sala fora modificado antes mesmo de os estudantes entrarem para dar início às atividades programadas. As classes retiradas de seus lugares e o chão constituíram o local disponível naquele instante. A maioria dos estudantes se manteve o tempo todo dispersa em função da modificação, interrompendo, muitas vezes, a evolução daquilo que se queria trabalhar na Oficina.

Levando a entender o espaço como propulsor de intensidades que reverberam emoções e afecções, é possível associar sua ação como uma didática-artista de tradução estudada por Corazza (2011b), pois funcionou como uma tradução do espaço a partir de um plano transcendental que ligou o tempo ordinário à produção de algo novo. O novo produzido, nesse caso, se deu em torno da ocupação do ambiente e a movimentação dos discentes, destituindo a função da sala de aula de “domadora” dos corpos.

21 Ao agenciar, analiticamente, as Oficinas de Escrita, a professora-que-aprende sente a necessidade de fazer um questionamento, via *e-mail*, para a professora Shirlei Bracht, integrante do Projeto Escrita, Núcleo Unioeste: De que maneira(s) se constituiu (constituíram) a(s) aprendizagem(ns) do ler e do escrever na Oficina de Escrita denominada *Vida! Hoje tem espetáculo!?*

22 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jXd967T6mno>>.

Cenas do filme em que *Billy* se debatia pelas paredes, na tentativa de controlar a potência vibrante do seu corpo a dançar, chamaram a atenção dos alunos. Esse resultado é coerente com os estudos de Deleuze (2003) ao afirmar que é o signo o objeto de um encontro, gerando sobre aqueles que nele estão imersos, um esforço, uma violência no pensamento. O acaso desse encontro é o que garante a necessidade daquilo que é pensado.

Isso leva a considerar que as cenas foram emissores de signos interpretados pelos estudantes a partir dos gestos corporais realizados. Houve *um* aprender, visto que “não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por decifração e interpretação” (DELEUZE, 2003, p. 5). Há uma possibilidade desses fragmentos fílmicos retratarem a realidade e os enfrentamentos que cada criança vivencia em sua vida, reforçando que “a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias [...]” (DELEUZE, 1988, p. 270).

O filme reverberou signos ditos mundanos, em razão de causar uma exaltação nervosa como efeito de matéria advinda de uma ação corporal pelos estudantes: o movimento de atenção, os gritos ao observar a agitação dançante de *Billy*, os pulos sincronizados aos do personagem. Empurrões e chutes em meio à sala de aula. Apesar de se constituírem no vazio, ao substituir ação e pensamento, os signos mundanos não são desprezíveis, já que “o aprendizado seria imperfeito e até mesmo impossível se não passasse por eles” (DELEUZE, 2003, p. 6), há uma preparação para se chegar à aprendizagem, um processo evolutivo que se



efetiva por meio de signos.

Em função da dispersão de algumas crianças, adiantaram-se momentos da Oficina. O que exigiu deletar o vídeo *Café filosófico – O que pode o corpo?*²³, onde a bailarina Dani Lima e a filósofa Viviane Mosé discutem a possibilidade da dança como uma superação de um *Eu* moral. Dança que envolve uma perda de si e abre para outra possibilidade, oferecendo um desvio do olhar de um *nós* mesmos para ampliá-lo. Segundo a filósofa, esse esquecimento faz produzir uma experiência real de si, sendo aquilo que permeia uma vida da ordem do “infalável”, do singular.

Dando continuidade ao trabalho de escrituras, foi solicitado que os estudantes ficassem em pé. Nesse momento, experimentou-se uma atividade breve de movimentos corporais, imitando gestos da professora que conduzia a Oficina. Antes de saírem para o recreio, cada participante retirou, de uma caixa, pequenas frases recortadas do material literário (LISPECTOR, 2013) e dos conceitos filosóficos discutidos (NIETZSCHE; 2006; SPINOZA, 2007). Cedeu-se um espaço para o aluno que quisesse ler sua pequena frase. Apenas dois estudantes realizaram a leitura com certa dificuldade no próprio ato de ler, mas compreendendo a proposta de retomar o que tinham trabalhado no primeiro momento da Oficina. Alguns alunos manifestavam a rejeição ao trabalho afirmando com palavras firmes: “eu não leio direito” ou, até mesmo, “eu não sei ler”.

Essa inibição ao realizar a tarefa de leitura leva a considerar o postulado evidenciado por Deleuze (1988) sobre o “negativo do

23 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=oE3aoW2xp4w>>.

erro”. O erro é visto como um desvio do correto a se pensar, uma falha do bom senso. O que se desvia desses moldes é tido como loucura, besteira. Ele “rende homenagem à ‘verdade’, na medida em que, não tendo forma, dá ao falso a forma do verdadeiro” (DELEUZE, 1988, p. 244). O autor afirma o erro como um fato, sendo que a loucura e a besteira também se constituem como estruturas de pensamento. O medo de errar se deve ao episódio de não querer ser visto no desvio de uma “retidão”, tendo que executar um pensamento dentro de uma lógica ortodoxa escolar.

Com o retorno do recreio algumas dificuldades foram encontradas em retomar o trabalho, pois as crianças estavam muito dispersas. Queriam continuar brincando na rua, outras mostravam, na frente da porta da sala de aula, alguns movimentos aprendidos de como saltar e dar chutes. O que se percebia, naquele momento, era uma necessidade do corpo expressar-se, como o grito por um espaço em que ele pudesse respirar, articular-se, misturar-se àquele ambiente. Em relação ao corpo, Gil (2008) afirma que o organismo deseja uma organização dos órgãos e que, no entanto, essa organização serve de impedimento à intensificação de uma energia vital que se quer livre. O corpo discente escolar pede passagem a essa liberdade no instante em que se apropria do novo espaço da sala de aula e, também, ao desejar não estar mais nesse ambiente, pelo menos, nesse tempo em que é definido para se estar na sala de aula [quatro horas por turno] e o que se aproveita em matéria de aprendizagem, nesta ocasião. Há transformação de *um* corpo que reage. *Uma* metamorfose.

A Oficina de Escrita denominada *Filoescrituras com Kafka: experimentações no ensino fundamental* (SCHULER, 2013, p.

17) é incitada neste instante, por transcender aprendizagens à professora. O trabalho é inspirado em *A metamorfose* (KAFKA, 1997) para minorar um currículo, uma escrita e uma vida acionando um processo de transvaloração de valores a fim de criar escrituras, com estudantes de uma escola pública de Porto Alegre/RS. Produção de relações entre conhecimento e invenção. Conceitos foram fabulados ao modo Nietzscheano, Foucaultiano e Kafkiano, operando na transvaloração de valores, na estética da existência, na metamorfose, saídas e arte de jejum, respectivamente.

Tratou-se de uma Oficina com saída a experimentação de escritura relacionando com a vida através das ideias dos autores, filósofos e literato. Possibilitou lidar com a escrita para além da cópia, como um “alargamento dos limites do escrevível na escola” (SCHULER, 2013, p. 23). Construíram relações entre valores do senso comum e como apareciam na obra estudada. Os estudantes inventaram, a partir de procedimentos criados por eles, outros valores atribuídos às ideias postas, dispostas em um quadro de transvaloração com base na escolha de cinco conceitos disponíveis na obra de Kafka. Dessa maneira, tentaram criar um mundo por meio da experimentação em escrituras, unindo o ato de escrever ao prazer de ler (SCHULER, 2013).

Em razão de outro questionamento²⁴ movido pelos pensamentos da professora-que-aprende, agora direcionado à ofici-

24 Dando prosseguimento às análises orientadas em torno da Oficina *Filodança*, a professora-que-aprende sente a necessidade de fazer um questionamento via *e-mail*, também, para a professora Betina Schuler, integrante do Projeto Escrituras, Núcleo UFRGS: De que maneira(s) se constituiu (constituíram) a(s) aprendizagem(ns) do ler e do escrever na Oficina de Escrituras denominada *Filoescritura com Kafka: experimentações no ensino fundamental?*

neira Betina Schuler, é possível detectar, de acordo com as palavras dela, que conduziu o trabalho acima, que o ato de ler e escrever é tomado por uma experiência intensiva a partir de uma apropriação das forças que se expressam nos textos construídos. Dessa forma, ela afirma um aprender em escrituras passando por três funções: política [que busca atravessar toda uma maquinaria na linguagem que é tomada por representação]; ética [que problematiza os modos de subjetivação na contemporaneidade]; estética [que produz outras possibilidades de vida e pensamento]. Assim, o ato de escrever é uma experiência que “nos passa, nos toca, nos transforma, um *ethos*, mais do que um apelo comunicativo, informativo ou fixador” [resposta de Schuler ao questionamento da professora].

Na metamorfose de *um* corpo que reage, volta-se à Oficina *Filodança*, após algumas tentativas dos oficineiros para dar continuidade ao trabalho de retorno pós-recreio. Os estudantes entraram para a sala. O prosseguimento daquilo que tinham trabalhado no período anterior ao intervalo tornou-se importante para ativar o processo de produção do conhecimento. Dessa forma, questionou-se: *O que isso que eu li, a partir daquilo que estudei, me faz pensar e me faz escrever?* Nenhum aluno respondeu. A passividade, movida pela dispersão, unida à falta de vontade de participar preocupou os oficineiros. No entanto, fez pensar que esse silêncio possa ter sido o gerador de um pensamento em torno da questão realizada, como possibilidade não de respondê-la, mas de sair dela.

Para Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998), há devires que atuam em silêncio; portanto tornam-se imperceptíveis. Um devir “é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade [...]” (Ibid., p. 10). A conversa, iniciada



por meio de uma questão, não contemplou alcance. Esse fato não assegura que houve dificuldade de compreensão pelos alunos ou que o desejo de uma resposta “exata” fosse cumprido. Mediante o exposto, “o problema não é mais fazer com que as pessoas se exprimam, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (DELEUZE, 1992, p. 161-162). De maneira alguma, havia pretensão, por parte dos oficinairos, de avaliar as resoluções e apreensões dos estudantes, “não há nada a compreender, nada a interpretar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12), o objetivo foi provocar-lhes com perguntas a ponto de fazer funcionar *um* pensamento, seja pela fala ou pela quietude, oferecendo-lhes o direito de não ter nada a responder.

Seguindo, como atividade final, convidaram-se os discentes a criar um dicionário [em folhas coloridas de ofício A4] de novos sentidos, a partir de palavras selecionadas em torno de alguns conceitos que tinham trabalhado e discutido na Oficina, consolidando-se o segundo movimento de escrita. Teriam de inventar outra forma de expressão para a palavra escolhida, atribuindo sentido diferente do já existente. Uma maneira de destituir as representações entre palavra e objeto, ocasionando uma abertura à imaginação das crianças.

Abertura, também, à condição de Transcrição (CORAZZA, 2011b), que opera um texto que é traduzido e composto a uma nova língua na própria língua. Um movimento de expressão escritural que abarca a possibilidade de criação sobre um texto existente que, ao ser traduzido, sofre transformações, desvinculando-se do original. Palavras eleitas foram usadas para a composição escritural [dicionário] das crianças, a partir daquilo que estudaram durante

a Oficina: *corpo; alma; escrever; palavra; criança; íntimo, pensamento, si*. Para auxiliar na compreensão de como operacionalizar a atividade final, a leitura do livro *Girafa não serve pra nada* (ARAGÃO, 2000) foi praticada. Um material literário onde o autor conta que, durante sua infância, achou na escrita lugar para colocar serventia nas coisas, a partir de sua experiência de vida enquanto criança observadora das coisas do mundo. Material que serviu como suporte de tradução.

O livro de Carlos Aragão cintilou afecções nos estudantes e favoreceu a produção de escrituras. A partir desse último momento proporcionado durante a Oficina, alguns alunos escreveram, desvencilhando-se de medos e angústias por não estarem totalmente alfabetizados. O receio por escrever fora dos padrões da língua culta se configurava em um dos motivos do impedimento para realizarem as tarefas, alcançando uma baixa autoestima em torno de seu potencial de criação, durante o percurso do trabalho. Foi possível perceber, a partir da escritura de uma criança para o dicionário, a estreita relação feita diante do sentido de escrever. Para eles, esse trabalho é movido pela intensidade com que copiam “coisas” do quadro e dos livros didáticos:

“Escrever é como copiar” (Willy).

Uma resistência ao escrever, permeada de angústia, foi percebida de imediato. Tomando-se por base a análise apresentada por Deleuze (2003) diante da obra de Proust, a angústia é um efeito causado pelos signos amorosos. A faculdade que interpreta esse signo é a inteligência, que é suscitada a acalmar esse sofrimento, sendo preciso transmutar em alegria. A linha temporal implicada nesse signo emitido diante da proposta de escrever é de um



tempo perdido, pois “o signo só se desenvolve na medida em que desaparece o eu que correspondia ao seu sentido” (Ibid., p. 81).

“Alma: vento que controla o corpo” (Manoel).

No momento em que a proposta foi destituída de uma “avaliação final”, as escrituras foram acontecendo, sem qualquer exigência e rigor de uma gramática “correta” da Língua Portuguesa. Mais uma vez a destituição de uma imagem dogmática que só reconhece o erro como uma “desventura do pensamento” (DELEUZE, 1988, p, 244). O signo amoroso foi interpretado pelos oficinairos na medida em que manifestou uma escritura possível, de maneira que “seu sentido se encontra na contradição daquilo que revelam e do que pretendem esconder” (DELEUZE, 2003, p. 80). Desse modo, a escritura apresenta uma incongruência entre aquilo que foi afirmado pelos estudantes, “Não sei escrever”, e o que de fato revelaram, ao inventar palavras no dicionário, enfrentando as dificuldades apresentadas no primeiro momento da Oficina quando escreviam uma carta à galinha Laura, personagem do material literário de Lispector.

“Alma é uma coisa que está dentro da gente. Quando uma pessoa morre não é a alma que morre é o corpo que para de se mexer” (Sophia).

Dos signos emitidos aos efeitos que levaram alguns estudantes a escrever, havia potência na leitura realizada em torno das matérias agenciadas ao ato de escrelitar. As ressonâncias produzidas em torno de *um* aprender configuraram as transformações de uma escritura. Aprenderam na medida em que o processo se movimentou na busca por uma verdade que cada um

interpretou a sua maneira. Um momento em que todos os outros signos [mundanos, amorosos e sensíveis] se integraram na medida em que o sentido estético de composição do texto é favorecido. A concepção filosófica de Deleuze (1988; 2003) se mostra potente, também, por sensibilizar o olhar do professor diante dos signos emergidos em uma sala de aula, por exemplo. E, propiciar, pelo agenciamento de matérias, a redescoberta de um tempo que reúne o sentido e o signo, alcançando *um* aprender que menos se faz por métodos, mas pela necessidade de construção de verdadeiros problemas, na perspectiva filosófica adotada. Os problemas não estão dados, são frutos de uma objetividade a partir de experiências vivenciadas. Os signos é que “‘dão problema’ e que se desenvolvem num campo simbólico” (DELEUZE, 1988, p. 268).

17h. Momento de finalização do trabalho em Escreleituras. Dessa forma, a Oficina *Filodança* desenvolveu com as crianças a possibilidade de uma escritura em meio ao corpo que se expressa, e que se expressou na interpretação de signos emitidos pelas matérias que a atividade desenvolveu: História dos filósofos, Spinoza e Nietzsche; Livro *A vida íntima de Laura* (LISPECTOR, 2013); Fragmento do Filme *Billy Elliot* (1999); Livro *Girafa não serve para nada* (ARAGÃO, 2000). Percebeu-se que o escreleitor-aprendiz é capaz de produzir seu texto na junção de conceitos, de questionamentos, criando outra linguagem de expressão que não somente aquela movida pelas regras linguísticas, que muitas vezes acabam por afogar o sentido de se transcriar um texto (CORAZZA, 2011a).

A professora aprende nesse percurso. Utiliza seu saber para fazer o “diagnóstico” de suas necessidades e de seu potencial para resolvê-las, examinando os artifícios que se constituem na trajetória

para desenvolver procedimentos singulares de trabalho em sala de aula, na ação de estudar e de pesquisar. O procedimento, para além de um método, implica o presente, pois narra o ato de criação de algo, ao mesmo tempo em que ele próprio é inventado. Descreve o processo que está sendo constituído pelo sujeito envolvido em um *locus* privilegiado de composição de forças desejanter, capazes de ampliar a potência de dizer sim a outras formas de existência (BENEDETTI, 2007). O procedimento é um movimento de subtração, de amputação, que a professora escolhe realizar, ao decepar aquilo que oferece menor vigor à sua vida diante dos caminhos que se instauram. Trata-se de um ato de criação, diria Deleuze (1999), pois depende do criador que não trabalha pelo prazer, mas que apresenta a ideia a partir de uma absoluta necessidade.

A professora percebe, após a experimentação em Oficina de Escrita, a importância em proporcionar uma escrita livre, a si mesma e aos seus alunos, “um texto aberto às interferências do leitor e, portanto, escrevível ou traduzível de variadas formas” (CORAZZA, 2011a, p. 6), pois escrever é muito mais do que copiar, é um gesto que diz da vida, implicado no traçado da mão, é, portanto, “a projeção enigmática de nosso próprio corpo” (BARTHES, 2004, p. 295).



Figura 2 - Henriette Browne – Menina escrevendo

Fonte: <https://peregrinacultural.wordpress.com/2011/06/06/imagem-de-leitura-henriette-browne/>

No instante em que acontecia o trabalho com as escreleituras, foi gerado um problema na constituição de uma ideia: a existência de possibilidades para ler e escrever em meio à Dança, à Literatura e à Filosofia na produção de um texto singular e coletivo construído no espaço da sala de aula. A Oficina remeteu a uma escreleitura que transitou em outro tempo não somente cronológico, mas da imanência. Tempo que abriu “passagem para existir” (CORAZZA, 2011a, p. 9), para ler e escrever; escrever e ler,

ao seu modo, de outras maneiras possíveis para inscrever sentidos, signos, no qual a mudança de posição e de significações dos códigos também abra passagem às escritas formais; posto que o

sucesso escolar implica, essencialmente, o exercício das práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita (Ibid., p. 9).

Não somente o aprender foi experimentado pelas crianças, mas de fato a própria professora alcançou *um* aprender, pois estava implicada no campo ao qual signos emergiam de todas as possíveis matérias: a sala de aula, os alunos, a escola, os chutes e empurrões, as “comilanças”, o recreio, o ato de escrelitar. É pelo coletivo e, também, pelo singular que se dá a aprendizagem. Um movimento que extrapola as fronteiras dicotômicas dentro da escola: Está certo ou errado? Está fora ou dentro? O coletivo aciona uma possibilidade de estar junto e, pelo experimento tratado, de escrever e ler; ler e escrever um texto que é interferido pelo meio que o compõe, na construção de problemas que se instalam na plena ação de um pensamento que pensa, porque algo lhe tira do sossego.

SIGNOS QUE PASSAM NO *BIOGRAFEMÁRIO*

Se aprender é considerar uma matéria, um objeto, um ser como se emitissem signos que passam por uma longa decifração, buscase, através da escritura, desbravar a invenção dos hieróglifos para compor uma aprendizagem. A escritura apresentada no decorrer deste trabalho, tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças participantes da Oficina *Filodança*, não almeja ser reconhecida, nem ao menos criar uma identidade ou apresentar um modelo de expressão. Quer bem mais demonstrar a existência de um estilo ao escrever a partir de uma necessidade de constituição de si em torno do processo vital que é o aprender. De que maneira a professora

aprende ao produzir escrituras em seu *biografemário*? Escreve para se tornar outra coisa que não escritora. Escreve para fabular uma vida, um percurso a ser interpretado, um trajeto ocasionado pelas escolhas realizadas.

O *biografemário* trata da composição escritural inspirada em biografemas (COSTA, 2010). Uma constituição de forças dada pelas circunstâncias que alteram uma vida de professora. Em relação ao que lhe move, não se pode deixar de destacar as variações em seu próprio aprender: de alguém que aprende a ler e escrever [na infância], alfabetiza-se segundo normas de um método e, depois, reaprende tudo outra vez. Cria um estilo, inventa línguas na busca pela “palavra que sirva na boca dos passarinhos” (BARROS, 1996, p. 70).

Aprende... sei... mas
daqui fora não aprende mais
sei cem vezes que
tentei [...]
[Escritura do biografemário]

Uma escrita não está acabada nela mesma esperando que um suposto autor a alcance. Nada se faz de pronto. Há que se ter uma necessidade para escrever. Isso move forças para a criação de um estilo (DELEUZE; PARNET, 1997) não somente no ato de escrever, mas, também, no de pesquisar. É preciso muito trabalho para se chegar a uma composição escritural. A escritura do *biografemário*, permeada por esta pesquisa, tem por base a experiência de desvencilhar-se das estruturas para deixar falar e escrever outras

coisas, mais poéticas, relacionadas a uma vida vivida.

A professora via-se como Dorothy que “nem se sentia tão mal quanto seria de se esperar de uma garota de repente arrancada do lugar onde vivia e transportada para uma terra desconhecida” (BAUM, 2013, p. 33). Daquela pequenina casa, que transformara em um *set* de criação, dos testes de leitura na escola, dos métodos que a fizeram aprender a ler e a escrever, das escolhas de caminhos que a tornaram uma educadora, leitora e aspirante-escritora. Do caso de amor ao escrever.

Devires, muitos. Silêncios profanos. Problemas pendentes. Arquiteta planos. Violências ao pensamento. Nos muitos territórios que permeou, transformações a fizeram e a fazem hoje. Da composição de linhas de uma vida, é possível construir um mapa. Sua escritura transborda o cotidiano demonstrando *uma* leitura sensível e poética das coisas banais. O que importa, neste caso, não é a reconstrução de uma dada informação, mas, sim, traduzi-la, chegando a “uma reconstituição do sistema de signos, como informação estética [...]” (CORAZZA, 2011b).

Guarda-chuvas em dia de temporal

Um, dois, três... quatro! O que resta após um vendaval aprendiz em plena esquina?

Apenas os destroços. Resto do abandono que vira arte porque colorido

Porque mesmo preto cintila suas formas de ficar no chão, lugar não pensado, nenhum preparo prévio. Não há precedentes, apenas o vento, a chuva e a mão que abandona. Vira lixo. Um possível guar-

da-chão! Uma transformação, o desuso se faz arte:
o guarda-chão jogado na chuva.

Uma ocasião faz essa escrita, um ato no percurso.
O abandono.

[Escritura do biografemário]

O que se transforma? Uma vida que resiste e cria caminhos, cultivando outra ética e estética de *uma* professora. A docente desenvolve, eticamente, novos princípios para se autorreferenciar de maneira que o campo subjetivo seja construído a partir das escolhas que faz. Na estética, dedica-se a alimentar modos de existência não identitários. Esses caminhos são pensados pela escritura que provoca a ponderar sobre as constituições de linhas de vida que se compõem em um plano de forças e afectos, onde a atenção se abre à sensibilidade, aos diversos e imprevisíveis atravessamentos (KASTRUP; PASSOS, 2013).

Prefiro

Escrever a lápis, pois posso apagar o que não me agrada

As manhãs de sol por iluminar os sombrios pesadelos de uma noite mal dormida

O café da manhã que sustenta meu corpo

O campo à cidade

A escola do que as prisões

Café do que leite

Ter uma irmã a ser filha única

Flores de primavera [bem-me-quer; alecrim; giras-

sol] do que um rigoroso vento frio do inverno do sul

Cabelos mais curtos do que longos [mesmo nunca tendo coragem para cortá-los, preferiria mesmo assim]

Máquina de escrever ao escrever à mão, mas nunca teve uma máquina de escrever

Escreveu à mão a vida toda. Aprendeu a gostar.

A Máquina serviu. Fez funcionar algo nela, *////* aprender: o gosto por escrever.

[Escritura do biografemário]

Como se transforma? Nas intensidades de uma sala de aula, na convivência dos bons e maus encontros, dos signos emitidos que fazem e inspiram um aprender com/dos alunos. Na criação de problemas e na formulação de caminhos que levem a um aprender que não depende de faculdades nem da reconhecimento. Transformam-se os saberes.

O que se aprende nessa transformação? Uma educação pelos sentidos que conduza um aprender pelos signos, violentando o pensamento, desfazendo-se, por vezes, de imagens dogmáticas reconhecidas e reconhecíveis de fórmulas e regras, de significados e significantes. Abrindo espaço para a criação e movimentando signos da arte a partir de um tempo que é redescoberto, alcançando, dessa forma, uma aprendizagem perdida.

Quero ouvir, da boca de passarinhos,

o cantar das palavras rasteiras
uma voz faceira dizendo
que agora aprendeu
no bombardeio de letras e sons
o sentido da vida e viveu [pequenas estrelas cinti-
lantes nos olhos do aprendiz]
para de monitorar as próprias escritas
escreve um pensamento
escreve tuas vozes
escreve teu possessivo
possessa tua escrita
cria procedimento [Sai de dentro e experimenta o
Fora]
[Escritura do biografemário]

A professora deseja, agencia. Escrever e ler em meio e mo-
vido por uma vida na intensidade requer experimentos (artísticos,
filosóficos, educacionais). Ela trata de destituir o instituído de
uma forma estrutural de se escrever, de se ler e, por que não, de
ser. *Um* eu aberto à pluralidade e a um universo de possibilidades
(BARTHES, 2003). Isso solicita a produção da diferença, num pen-
samento que pensa, conectando dispositivos que potencializem *um*
aprender em escreleituras movido pela criação.

LUGARES DE *UM* APRENDER EM ESCRILEITURAS

LUGARES DIVERSOS DE UM MAPA

Ela escreve um texto. Enxerga-se nas linhas daquele escrito. Percorre o pequeno espaço da memória, não se precipita, pois sua memória nunca foi das melhores. Reconstrói a paisagem: *um* aprender que se transforma escrelendo em meio à vida. Descobre a existência de um mapa que leva a um tesouro. Experimenta um Corpo-sem-Órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Mergulha na intensidade dos escritos para desvendar essa trilha de mistérios que envolvem a história de uma professora *em busca da aprendizagem perdida*. Arrisca-se a escrever novamente. Prefere sistematizar estudos, mas mesmo assim escreve. Dos meios por onde andou é possível destacar alguns em seu campo extensivo: a pequena sala de aula que realizou o teste final de alfabetização, a banca de jornal que seu pai lhe trazia gibis, o corredor interditado da pequena casa onde morava, as salas de aulas quando estudante; suas aulas, quan-

do professora, a biblioteca da escola em que estudou no ensino fundamental, o primeiro diário, o *biografemário*, o apartamento, o caderno, o Projeto Escrileituras e o encontro com o biografema. Lugares de território. Espaços múltiplos de uma vida que se constitui, uma professora em meio aos mapas. Vida rizomática porque não linear, lugar de muitas entradas e várias saídas. Ora território, ora desterritório.

Como construir para si *um* aprender? Da figura subjetiva de *uma* professora às aprendizagens reunidas em Oficinas de Escrileituras. Dos espaços por onde passou, o que aprendeu e de que forma se instituiu. Os mapas a perseguem: trajetos de Alice [no País das Maravilhas] (CARROLL, 2009), das passagens de Lispector [no Rio de Janeiro]²⁵. Planifica uma cartografia ao redor de si como demonstração dos caminhos extensivos e intensivos percorridos. É a partir dos mapas que se constituirão os lugares de um aprender. Das formas e das forças. Ali estão desenhados os percursos de uma professora-que-aprende.

Ela pretende considerar os deslocamentos detectados na passagem de uma vida que se diz docente, encontrando os pontos que se constituem quando algo se rompe. Pontos de decifração, *uma* decifração como que em *uma* grande aprendizagem. O mapa, de acordo com Deleuze (1997, p. 83), “exprime a identidade entre

25 Disponível em: <<http://www.claricelispectorims.com.br/Rio>>.

percurso e o percorrido” e, durante os trajetos, os meios devem ser explorados dinamicamente com suas qualidades e potências. Trata-se de uma atividade cartográfica que desvela subjetividades que são acionadas durante os rumos de uma vida. Menos interessa a busca memorialística e a interpretação de um inconsciente para se determinar a origem daquilo que se está sendo, mas olhar atentamente para os deslocamentos de forma a determinar nova natureza referencial para *uma* professora que deseja aprender.

A constituição de dois planos [extensivo e intensivo] marca o território de alguém que aprendeu, na dimensão das escrituras, criando composições a partir do desejo que “transforma o que ‘produz’ ou constrói em matéria própria, em si próprio” (GIL, 2008, p. 183). São pelas trajetórias e forças implicadas no caminho percorrido que as aprendizagens se efetuam. Processam-se menos por uma linearidade de conceitos, saberes ou fases de desenvolvimento.

Dessa forma, ela cria mapas que dizem dos caminhos andados pela professora-que-aprende em sua prática enquanto aluna, pesquisadora, oficinaira, demonstrando os processos de um aprender constituídos. *Uma* professora que se transforma movida pelo desejo de ler e de escrever dadas às Escrituras em meio à sua vida.

PLANO EXTENSIVO [TRAJETOS]

Referem-se ao plano das superfícies, os trajetos enquanto lugares de extensão, um território material corporificado. Um lugar

de trajetórias histórico-mundiais. Não se refere apenas à extensão de um interior, mas a maneira pela qual a trajetória é determinada levando o espaço exterior a diferenciar-se (DELEUZE, 2006). A professora caminha, desliza, territorializa-se nesses espaços de coisas, de tempo e de lugar: na sala de aula, na cartilha Carrossel, na Ciência, em casa, nas Oficinas de Escrita, na Filosofia, nos seus estudos, no currículo, no diário, nos cadernos e livros, no *biografemário*, na Arte, na Literatura, na Universidade, no Grupo de pesquisa. Todos se constituem como matérias de aprendizagem que transforma *uma* subjetividade docente: aluna-professora-aluna; pesquisadora; aspirante-escritora; nômade; pirata-professora; que-fabula; nômade-que-fabula.

PLANO INTENSIVO [AFECTOS]

Os mapas não se formam somente por trajetos, em extensão, mas por intensidades. São essas intensidades, as forças [afectos], que dizem daquilo que preenche o espaço, seu cerne, constituindo-se, cada vez mais, na imagem do corpo. Esse plano intensivo é devir que se compõe do imaginário e do real, é “sempre uma constelação afetiva” (DELEUZE, 1997, p. 87). É o devir que faz a imobilidade de um mesmo lugar se tornar uma viagem; é o trajeto que possibilita o imaginário ser devir. Por essa razão, podem tornar-se intercambiáveis entre si na constituição dos caminhos que constituem o mapa. Esses não são somente reais, assim como os devires não são imaginários. O plano intensivo implica uma distribuição de intensidades que foram desenvolvidas em um campo extensivo concebido pela condição da experiência de *uma* professora-que

-aprende. A arte dos planos cartográficos (Figura 3) foi traduzida a partir da obra de Jazzberry Toronto Blue e Science photo library em Abstract Woman's body.



Figura 3²⁶ – Planos cartográficos sobrepostos [plano extensivo e intensivo]

Fonte: Da autora

26 A arte dos planos cartográficos (Figura 3) foi traduzida a partir da obra de Jazzberry Toronto Blue e Science photolibrary em Abstract Woman's body.

APRENDER EM ESCRILEITURAS

Momento de retomar a pesquisa enquanto composição de resultados chegando-se a *um* aprender. Trata-se de expor os resultados em torno daquilo que moveu a investigação: como são realizados os processos do aprender durante Oficinas de Escrileituras? Para tal, são criados trajetos cartográficos, mas

não se trata de interpretá-los. Trata-se antes de detectar sua trajetória para ver se podem servir de indicadores de novos universos de referência suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação (DELEUZE, 1997, p. 86).

Ao detectar a trajetória de constituição de *um* aprender, tanto dos estudantes quanto de *uma* professora a partir das Oficinas de Escrileituras, é possível afirmar a relevância em agenciar diversas matérias de variados campos de saberes para o processo do aprender. O que se produz, em matéria de aprendizagem, numa Oficina de Escrileituras? *Um* aprender múltiplo e singular, mas processado por agenciamentos de dispositivos que fizeram a pesquisa acontecer. *Uma* aprendizagem é incapaz de se tornar generalizável [por isso *um* aprender], pois se transforma a partir do espaço, do tempo e do lugar que ocupa.

Um aprender pela decifração dos signos

Aprender diz respeito essencialmente aos signos (DELEUZE, 2003). Na Oficina *Filodança* foi possível encontrar elementos

que emitiram signos aos estudantes no momento de sua efetivação pelo trabalho proposto, obtendo saberes diante do esforço em decifrá-los. Aprender é, do mesmo modo, uma composição de territórios. A história *A vida íntima de Laura* (LISPECTOR, 2013) permitiu aos discentes arranjar territórios singulares no momento em que passagens do cotidiano da galinha Laura eram contadas. O diálogo proporcionado entre a autora e as crianças surtiu signos sensíveis por que tratou da matéria dos sentidos [a escuta], causando o efeito de alegria.

Do mesmo modo, a professora decifra o signo da matéria *comida*, ao perceber um *excesso* de fome entre os estudantes que comiam, quase que o tempo inteiro, durante a Oficina. Esse fato foi também registrado por eles em seus escritos, em que a “mania de comer” da galinha Laura apareceu como detalhe importante. A professora enxerga o *excesso* de fome contribuindo para uma não aprendizagem, no momento em que a pressa impede os alunos de digerirem aquilo que é consumido [não apenas os alimentos, mas os saberes] na escola em seu tempo necessário. Há um imperativo na intenção de alimentar os corpos, interpretado como uma tentativa de adaptá-los aos padrões de saúde vigente como uma possibilidade para alcançar a “aprendizagem desejada”. Na perspectiva adotada por esta investigação, aprender exige não somente uma saúde que mantenha o corpo ativo, mas, além disso, demanda um esforço de pensamento, que se ocupa de decifrar signos emergidos pelas matérias que os docentes oferecem na sala de aula e, até mesmo, fora dela. Essa decifração é capaz de produzir possibilidade de vida, de percepção e de afecção diante do cotidiano vivido pelas crianças.



Um aprender pelo tempo de escuta ao corpo

As Oficinas de Escrita apostam no tempo de escuta ao próprio corpo, seus ritmos e fruições. Não há paradas obrigatórias para se ler e escrever, mas movimentos intermitentes mesclados a um corpo à espreita dos signos emitidos diante de um tempo que é redescoberto ao inventar problemas que deem o que pensar e, por isso, aprender. O espaço escolar foi traduzido no instante da Oficina *Filodança*, destituindo a função comum de uma sala de aula: a “domadora dos corpos”, rompendo um possível marcador de poder instalado naquele ambiente.

A organização instituída do espaço e, também, do currículo escolar, é capaz de impedir a intensificação de uma energia vital discente que se quer livre. A necessidade do corpo infantil por expressar-se é interpretada por *um* aprender que pede passagem na intensidade de uma vida vivida dentro e fora da escola e que se constitui no intervalo desses espaços determinados pela experiência. Os estudantes aprendem pela escuta do corpo que vibra e escreve, redescobrimo um tempo capaz de unir sentido e signo.

Um aprender pelo ato de criar problemas

Os estudantes e a professora escrevem menos dependentes de métodos e mais da necessidade de construção de verdadeiros problemas que ofereçam a possibilidade de, a partir deles, escrever. No primeiro movimento de escrituras, proporcionado na Oficina *Filodança*, a professora percebeu a pouca utilização de escrituras pelas crianças para compor fabulações diante da proposta de escre-

ver uma carta à galinha Laura [personagem principal do material literário de Lispector].

É possível detectar esse efeito pelas frágeis questões realizadas pelos oficinairos às crianças. As questões do tipo *Quem era Laura?* surtiram movimentos de significação e representação, demonstrado nas suas escritas e desenhos realizados. Contudo, o posicionamento dos oficinairos em redirecioná-las produziu novos efeitos nos estudantes durante o trabalho proposto. Assim, ao longo da Oficina, uma pergunta realizada [*O que isso que eu li, a partir daquilo que estudei, me faz pensar e me faz escrever?*] ocasionou vacúolos de solidão nos discentes, que silenciaram diante do problema colocado. Indo na direção da teoria tomada por esta investigação, o silêncio é capaz de produzir um pensamento a partir dos problemas criados. Esse efeito foi interpretado como um momento necessário para a produção de devires, proporcionando, dessa forma, algo a ser pensado e dito.

Um aprender pelo pensamento sem imagem

A professora afirma *um* aprender por uma Filosofia [deleuze-guattariana] que defende um pensamento sem imagem, renunciando às formas de representação que estereotipam o aprender. Essa filosofia desnaturaliza a ideia de pensamento como inatismo, afirmando o ato de pensar por se concretizar em consequência de algo que o force. As Oficinas de Escrita produziram aprendizagens porque têm a coragem inventiva de se deslocarem, prioritariamente, dos métodos, dos acordos ortográficos, das normas da ABNT, de concepções construtivistas de formação da inteligência,

da própria ideia de inteligência, do pragmatismo, das avaliações quantitativas.

Um aprender não pode ser compreendido em seu alcance apenas por avaliações métricas de como o aluno se saiu em determinado período de tempo. Diante de uma proposta de leitura no decorrer da Oficina *Filodança*, a inibição justificada pelos estudantes que não sabiam ler demonstrou o efeito negativo do erro, pois ainda é visto nas escolas como um desvio do “correto” a se pensar. A resistência à escrita, igualmente, manifestou-se dentre alguns discentes, ocasionado pela estreita relação que tinham entre o ato de escrever e o de copiar. Da mesma forma, o medo de errar era evidente diante da afirmação de que não sabiam escrever - fato desvendado no instante em que os oficineiros destituíram a ideia de que haveria uma avaliação final do percurso trabalhado.

A professora percebeu a manifestação de uma escritura possível. A proposta de criar um dicionário com palavras eleitas e seus sentidos trabalhados filosoficamente na Oficina *Filodança* encontrou uma condição de transcrição no ato de escrever. Os estudantes se permitiram experimentar as esrileituras, descolando-se do medo da reprovação e da rejeição ao trabalho realizado. Da mesma forma, eles permitiram-se experimentar aquilo que, por ora, era o diferente naquele instante de *um* aprender. Desfizeram-se, em parte, das imagens predefinidas em seus pensamentos de como operar com a leitura e a escrita, expressando uma possibilidade de invenção textual oferecida pelas práticas de esrileituras vivenciadas na escola.

Um aprender pelas Escreleituras

As Oficinas de Escreleituras experimentaram encontros a partir da composição da Filosofia da diferença, da Arte contemporânea junto à Ciência. Encontros necessários, pois é por meio deles e, com eles, que os signos são emitidos em uma relação, desfazendo-se de imagens preconcebidas em torno da aprendizagem da leitura e da escritura, criando, assim, outra possibilidade de operar. *Um aprender pelas Escreleituras* é possível porque o Projeto apostou na potência das passagens de vida como matéria de escritura. Não deseja aquilo que já está dado, quer o dramático, o imemorable e o inteligível. *Um aprender*, igualmente, pela experiência que serve de condição para escrever. *Um aprender* que é processado no próprio texto, no momento em que escreve pelos pensamentos que são acionados na realização dos agenciamentos possíveis que cada um faz. *Um aprender pelas Escreleituras* é possível, pois o texto criado é composto por uma heterogeneidade de elementos, de gente e de vidas que são lidos e escritos, necessitando ser traduzido de variadas formas.

Não se aprende em Escreleituras por um método linear e pragmático, aprende-se por um modo artístador de fazer, um método tipo rizoma, que corre por fluxos, por linhas que se cruzam e enxergam as forças emanadas do trabalho efetivado. É por meio dos experimentos realizados, durante os quatro anos de pesquisa no Projeto Escreleituras, que a professora aposta no estudante-que-experimenta-e-aprende sendo capaz de criar suas próprias composições textuais, com seus estilos singulares, a partir dos agenciamentos alcançados.

Uma professora-que-aprende

A professora aprende no momento em que sensibiliza o olhar diante dos processos que se instauram nas relações em uma sala de aula. Uma educação pelos sentidos. Enxerga a importância de desenvolver procedimentos singulares de trabalho para além de métodos, pois o que está implicado é o presente e as circunstâncias que são compostas nesse tempo. Então, afirma: Não existe método para aprender! Existem, sim, modos precisos de operar uma professoralidade. E são esses modos que necessitam ser estabelecidos com maior atenção, pois, de acordo com Poe (1999), nenhum ponto de composição [seja de uma aula ou de um poema] se produz do acaso ou de intuições. Cada etapa, cada caminho escolhido e planejado é construído com a mesma precisão de um problema matemático. Dessa maneira, o poeta desvenda o seu *modus operandi* em torno do poema *O corvo*, apontando três considerações que o fizeram chegar a sua composição: a extensão, o efeito e o tom.

A partir das leituras e estudos que faz, a professora é prudente ao tratar de “uma técnica de aprendizagem da luta contra os estratos” (GIL, 2008, p. 188). Não se quer desfazer totalmente dos estratos. Ela precisa, por vezes, da memória, das significações, do reconhecimento, em razão de que ocupam grande parte do seu cotidiano. “É uma mesa, é uma maçã, é o pedaço de cera, bom dia Teeteto” (DELEUZE, 1988, p. 224), são elementos que respondem a uma realidade dominante na escola. Mas quem pode acreditar que é pelo reconhecimento, apenas, que se aprende na escola e fora dela? “Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos?” (Ibid., p. 224). É com a prudência necessária que a professora inventa seu próprio

procedimento de trabalho, protegendo-se da destruição, do enlouquecimento e da morte.

Ela aprende porque escreve. Escreve porque lê. Ora, escrever é muito mais do que apenas copiar, trata-se de um gesto que é movido pela vida. Uma escritura que diz dela e por ela, conforme Barthes (2004), uma projeção enigmática do próprio corpo, que traduz signos em palavras. Assim sendo, tenta criar um estilo, inventando outras línguas na composição de palavras ao transbordar o cotidiano, demonstrando uma leitura sensível das coisas do mundo. A professora escreve porque experimenta, arrisca, agencia literaturas, alimentando-se delas. Um investimento filosófico, literário e científico na pesquisa educacional.

○ QUE DIZER DE TUDO ISSO?

Este trabalho tentou adentrar num processo artístico, filosófico e literário. A professora deseja não aquilo que falta, mas aquilo que produz algo nela, em seu pensamento. E, ao desejar, cria agenciamentos em torno de uma rede de matérias que se vão conectando para melhor fluir. Ela agencia, como um arranjo. A partir de uma composição tetravalente [território, forma de conteúdo, forma de expressão, desterritório], quer produzir novos contornos na educação pela própria educação. O desejo para desejar exige um território, que é o CsO (GIL, 2008, p. 183).

A professora, ao cartografar a transformação disposta na relação de *uma* aprendizagem da leitura e da escritura, varia em muitas outras professoras:



Aluna-professora-aluna

Professora-pesquisadora

Professora-aspirante-escritora

Professora-que-fabula

Professora-nômade

Professora-nômade-que-fabula

Pirata-professora

Professora-que-aprende

Em que elas se diferenciam? Pelo tanto que cada uma caminha, em trajetórias escolhidas por elas mesmas, ou pelas circunstâncias da vida. Diferenciam-se por aquilo que se deixam afetar, o roçar-se do mundo em si que a transforma, um roçar-se da educação em si, também, pois são professoras. Uma professoralidade que se constitui pela educação, mas que se dissipa pelo mundo, pela vida, por devires. E essa constituição está diretamente ligada àquilo que cada uma agencia no seu percurso, o quanto “cada uma se permite falar por afeto, ou seja, habitar o espaço, buscando matéria de expressão para afetar e expandir suas intensidades (ROLNIK, 2011, p. 47). As variações professorais podem ser facilmente reconhecidas na vida cotidiana de muitas professoras e professores a partir das diferenças com que cada uma vive e exerce sua profissão de maneira a escolher a forma de expressão que expanda as intensidades. Em cada encontro, em cada corpo, no decorrer de cada aprender alcançado, seja inventando maneiras de ler, trejeitos de

escrever, pintar, cantar, etc.

Eis aqui a instalação dos mapas que demonstram *um* aprender em torno dos modos de ler e de escrever. Um plano que deu consistência, coexistindo e combinando os trajetos aos afectos, de maneira a avaliar os percursos andarilhados de *uma* professora. O processo do aprender se constitui de forma intensiva na conjugação daquilo que desloca o percurso de um ponto a outro. O que leva a escrever e a ler? Os encontros que se tem com as coisas do mundo, com a capa de um livro, com guarda-chuvas em plena esquina após um temporal, a solidão. *Um* aprender se envolve com e no mundo, não deixando nada de fora de seu delírio constante.

A professora tece considerações a respeito dos métodos, mesmo não desejando destituí-los, questiona: *Como tornar possível outro aprender?* Dessa forma, delinea um percurso histórico em torno de alguns métodos de alfabetização que a fizeram aprender a ler e a escrever na escola quando criança e que, até hoje, muitos ainda estão em vigência nas instituições de ensino. Por esse movimento, ela vê o que fracamente serve para pensar sua prática enquanto educadora, onde exercícios de cópia demandam um aprimoramento de habilidades ortográficas na escrita e cartilhas com pequenas histórias fragmentadas que objetivam ensinar a ler.

Como estratégia para despistar essas práticas, ela experimenta um movimento de escreleituras, na composição de textos inventados e fabulados em torno de sua trajetória de vida e de profissão. Uma criança como aprendiz-leitora, em sua cartilha, os primeiros passos à alfabetização na escola. Uma professora que fabula um método. Quando nada mais faz sentido, ela busca outros modos

de ensinar e de aprender. Experimenta, pela escritura, poematizar as palavras. Na busca por vazar um pensamento cheio de ideias, questiona-se para quem ou para que se escrever. Ela se sente: devir-abelha. A professora burla um plano para fugir dos estratos: criar seu próprio procedimento de trabalho compondo maneiras de ler e trejeitos de escrever, alcançando, assim, um devir-poeta.

Por se tratar de uma pesquisa, ela demonstra matérias que utiliza como possibilidade de pensar sobre seus questionamentos em relação ao aprender: O Projeto Escriteituras, do qual fez parte enquanto pesquisadora e que a moveu na experimentação de uma escritura chegando à criação de um estilo ao escrever; e o *biografemário*, direcionado à necessidade de inventariar escritas, um caderno de composição escritural que carrega consigo para dar vazão aos devaneios de uma professora-que-aprende para escrever novamente.

Pelos caminhos traçados, ela se enxerga como um pirata que procura o tesouro escondido em uma ilha deserta. Busca decifrar o mapa que guia a trilha do encontro. Trabalha com a ideia de aprender bem mais como a interpretação de signos que são emitidos. Ela, em um estado de estar à espreita, agora fica atenta aos signos que se passam e que se movem em determinada linha de tempo. Fala dos signos que se passaram em Oficinas de Escriteituras, das aprendizagens alcançadas em torno dos modos com que se lê e se escreve nelas. Uma análise filosófica do aprender. Do mesmo modo, tenta olhar seu *biografemário* como um compositor e emissor de signos, uma via de aprendizagem pela escritura.

Por fim, a professora se vê em caminhos que são desenhados



diante de uma vida. Descobre a aprendizagem nos lugares todos, na intensidade de um plano que se faz pelos afectos agenciados a partir das trajetórias e das matérias oferecidas e dispostas para *////* aprender na Arte, na Filosofia e na Ciência. Dois mapas: extensivo, do campo das superfícies, dos lugares de extensão; e intensivo, do campo das profundidades, do interior formado pelos devires. O percurso da trajetória afeta diretamente uma professoralidade, pois essa escolha está relacionada ao caminho que se deseja chegar e isso acarretará uma série de encontros, potencialidades e causalidades, bem como Alice [no País das Maravilhas] se depara em cada caminho que elege como seu.

[...] “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importa muito para onde”, disse Alice.

“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.

“Contanto que eu chegue a *algum lugar*”, Alice acrescentou à guisa de explicação.

“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande bastante” (CARROLL, 2009, p. 76-77).

Retornando à questão que rizomatizou esta pesquisa – como são realizados os processos do aprender de uma professora e dos estudantes junto às Oficinas, que utilizam a Arte, a Filosofia e a Ci-

ência para o desenvolvimento da leitura e da escritura? – é possível afirmar que os estudantes aprenderam pelas escreleituras no instante em que houve percepção dos problemas inventados. Por meio de uma experimentação do espaço, de uma tradução, alcançaram, dessa forma, uma saúde singular, ao ampliar os afetos produzidos pelas relações feitas durante passagens de uma vida.

Faz parte de um processo, a transformação de um aprender pelas “escreleituras em meio à vida” que escuta o próprio corpo, sofre uma necessidade, cria, a partir disso, um estilo ao escrever, traduzindo espaços e palavras. Um processo que decifra signos de relações com matérias de diferentes campos de saberes e fazeres. Olha para o erro como um fato, transformando um corpo aprendiz que reage. Esse processo passa por funções éticas, estéticas e políticas. Age no silêncio, na transcrição de outras possibilidades de escrever, movido pelas circunstâncias de um pensamento.

Afirma, do mesmo modo, o processo formativo de um aprender docente que se lança no desejo, construindo agenciamentos por uma escritura que se constrói pela necessidade de criação. Inventava outra ética e estética para se viver. Aprende pela educação dos sentidos, movida por planos [extensivos e intensivos] que articulam os lugares por onde passa aos devires alcançados por uma professora-que-aprende. A professora compreende que ressonâncias produzidas em torno de um aprender, o agenciamento de matérias artísticas, filosóficas e científicas transformam uma escritura. O método não diz mais de um aprender e, sim, o procedimento que redescobre *um* tempo que reúne o sentido e o signo.

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação potencial**: autocomédia do intelecto. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ARAGÃO, José Carlos. **Girafa não serve pra nada**. São Paulo: Paulinas, 2000.

AZEREDO, Verônica Pacheco de Oliveira. Nietzsche: a grande saúde e o sentido trágico da vida. **Cadernos Nietzsche**, n. 28, p. 249-261, 2011.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. **Inéditos, I: teoria.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O prazer do texto.** Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BAUM, L. Frank. **O mágico de Oz.** Tradução Sergio Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida.** 2007. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2007.

BIATO, Emília Carvalho Leitão. Cores, sabores e texturas. Fantaisias do corpo em cena. In RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). **Caderno de notas 5.** Oficina de escrituras: arte, educação, filosofia. Oficinas produzidas em 2011. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2013.

BRACHT, Shirlei. Vida! Hoje tem espetáculo! In RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). **Caderno de notas 5.** Oficina de escrituras: arte, educação, filosofia. Oficinas produzidas em 2011. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2013.

COELHO, Débora de Moraes; FONSECA, Tânia Mara Galli. As mil saúdes: para quem e além da saúde vigente. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 65-69, 2007.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas;** Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Projeto de pesquisa:** Escriteiras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, setembro de 2011.

_____. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de notas 1:** projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CORAZZA, S. M; HEUSER, E. M. D; MONTEIRO, S. B; RODRIGUES; C. G. Escriteiras da diferença: didática da tradução, transcrições do currículo. In **Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares.** Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. Braga: Universidade do Minho, 2014.

COSTA, Luciano Bedin da. **Biografema como estratégia biográfica:** escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

COSTA, Cristiano Bedin da. **Corpo em obra: palimpsestos, arquitetônicas.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. “Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida” Observatório da Educação/CAPES/INEP. In HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlando e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

_____. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **O ato de criação**. Tradução de José Marcos Macedo. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais, p. 4.

_____. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Foucault**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2012.

_____; PARNET, Claire. **L' Abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Editions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, son., color.

_____. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto *et ali*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

FRICHMANN, Betina. **Viagens guardadas**: arte da autobiografemática em educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIL, José. **O imperceptível Devir da Imanência**: sobre a filosofia de Deleuze. Lisboa: Relógio D'Água, 2008.

GIUSTI, Carmen Lúcia Lobo *et al.* **Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos**: manual de normas da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2006. Online. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/prg/sisbi/documentos/Manual_normas_UFPel_2006.pdf> Acesso em dez. 2014.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Essencial**. Online. Disponível em: <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/02/kafka-essencial-franz-kafka.pdf>> Acesso em dez. 2014.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 25, n. 2, p. 263-280, mai./ago. 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura**. Online. Disponível em: <[http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Clarice-Lispector\(1\).pdf](http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Clarice-Lispector(1).pdf)> Acesso em nov. 2013.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução de Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Online. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextal-fbbr.pdf > Acesso em 02 de jun. 2014.

MATOS, Olgária. Babel e Pentecostes: heterofilia e hospitalidade. In MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima**: para um “tombeau” de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

NAHUM, Erdna Perugine. **Coleção Carrossel**. Cartilha – atividades. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

_____. **Assim falava Zaratustra**. Tradução de Ciro Mioranza. Série Filosofar. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Biografemática do Homo Quotidianus**: O Senhor Educador. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

POE, Edgar Allan. A Filosofia da Composição. In POE, Edgar Allan. **Poemas e Ensaios**. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 1999. 3. ed. revista.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**: Em busca do tempo perdido. Tradução de Fernando Py. vol. 1. São Paulo: Abril, 2010.

RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). **Caderno de notas 5**. Oficina de escrituras: arte, educação, filosofia. Oficinas produzidas em 2011. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROOS, Ana Paula. **Aprender como acontecimento**: um estudo com Gilles Deleuze. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHULER, Betina. Filoescritura com Kafka: experimentações no ensino fundamental. In RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). **Caderno de notas 5**. Oficina de escrituras: arte, educação, filosofia. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2013.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Ta-deu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

STEVENSON, Robert Louis. **A ilha do tesouro**. Tradução de Duda Machado. São Paulo: Editora Ática, 1995.



UFPEL

