



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

LUAN SÁVIO DE CASTRO OLIVEIRA

**OFICINA DE TEXTO, CARTOGRAFIA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

SÃO GONÇALO
2012

Luan Sávio de Castro Oliveira

Oficina de texto, cartografia e políticas de formação de professores

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosimeri Oliveira Dias

São Gonçalo
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

O48 Oliveira, Luan Sávio de Castro.
Oficina de texto, cartografia e políticas de formação de professores /
Luan Sávio de Castro Oliveira. – 2012.
52f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosimeri Oliveira Dias.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Formação de professores. 2. Literatura. 3. I. Dias,
Rosimeri Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Educação.

CDU 371

Luan Sávio de Castro Oliveira

Oficina de Texto, Cartografia e Políticas de Formação de Professores

Prof^a Dr^a Rosimeri Oliveira Dias (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof^a Dr^a Estela Scheinvar (Parecerista)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo
2012

Dedico este trabalho a minha avó Palmira, que me ensina todo dia ao afirmar uma prática pautada no amor, no carinho, na compreensão e no respeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e Jesus Cristo porque dele vem à ideia, o movimento, a cor, a rima, o tom, o amor, o sonho e a vida;

Prof^a. Dr^a Rosimeri Dias. Querida orientadora deste trabalho. Multiplicou minhas forças quando forjar essa monografia tornou-se mais difícil do que imaginava. Dividiu comigo o desejo de fazer um trabalho de conclusão de curso que tomasse a literatura como eixo, lá trás, no final do terceiro período quando eu era um rapaz que escrevia mal e nada entendia dos textos. Sempre paciente nas leituras. Suas sugestões e contribuições fizeram com que este trabalho tomasse forma.

Prof^a. Dr^a Estela Scheinvar. Coordenadora do grupo de pesquisa no qual fiz parte. Mostrou para mim que a formação pode circular por outros caminhos, pautado no comprometimento com o estudo, estabelecendo uma prática pelo respeito, formando vínculos de amizade. Nunca me esquecerei de seu apoio, de sua ajuda e dos puxões de orelha que me deu. Tenho por você grande estima, e admiração.

Bebel Pantaleão por permitir a pesquisa na Oficina de Texto, o que tornou possível essa monografia. Pela receptividade, por partilhar suas experiências, pela paixão às literaturas e poesias que pude testemunhar.

Minha mãe Patrícia que sempre lutou comigo e por mim com a intensidade que só o amor define.

Ao meu pai Genilton por cada exemplo e conselho dado se tornando meu primeiro amigo;

Taís, namorada meiga e companheira que mesmo na distancia conseguia de algum jeito estar próxima com uma palavra de esperança e chegando a mim sempre com um gesto amoroso;

Palmira e Erani, avó e avô, por me ofertarem suas histórias, sabedorias, carinhos e por patrocinarem minhas aventuras;

Aos companheiros do centro acadêmico Rafael, Raoni, Marlon, Camila, Silvia, Maria, Nathália, Oscar, Naila e Eduardo. Tornamos juntos a militância estudantil na FFP um movimento interessante e com vocês a graduação ficou mais divertida.

Companheiras de pesquisa Laísa e Gabriele. Um cordão de três fios é mais resistente, não arrebenta fácil e juntos dividimos angústias, dúvidas, desejos, broncas e expandimos nossa formação. Por vocês tenho grande carinho.

A Bel, Elisa, Késia, Meli, Cláudia, Soledad, Ângela, Kássia e Michelli. Mestrandas e doutorandas do PPFH, que por quase dois anos dividiram comigo a orientação coletiva.

Ângelo Gabriel, Douglas e Sara Milene, meus irmãos, por partilharem e multiplicarem um mesmo amor e alegria;

Raphael, Elias, Paula, Neusa, Efigênia, Maria, Mariana, Daniel, Jair, Beбето, Talita, Rodolpho, Leonardo, Simone, Ezequiel, Samuel, Carol, Sonia, Luis, Josué, Jonas, Alan,

Sabrina Natália que engrossaram as fileiras da amizade, me lembrando-me sempre que nunca caminho sozinho;

Felipe, Gabriel, Raphael, Carlos Felipe e Daniel, amigos de infância aos quais não consigo me recordar quando começou a amizade e me perco quando tento lembrar às vezes em que contamos uns com os outros;

Todos da turma 2008.1 do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, porque a formação se constitui por diversas trajetórias e independentemente de qual tenha sido apoiamo-nos uns aos outros.

Aos professores do Departamento de Educação, por dividirem seus saberes. Em especial, Sônia, Fidel, Anelice, Monique e Inês. Suas aulas fizeram diferença na minha trajetória.

Rosa, Cristina, Francisco e Vanessa, tios e tias, por serem sempre boas alianças;

Aos membros da Assembleia de Deus do Fonseca em Teixeira de Freitas e no Viçoso Jardim por me ensinarem que a caridade e o companheirismo jamais acabam;

Aos músicos e musicistas da Banda Sinfônica Missionária Ruth Dóris Lemos por que tocamos em uníssono a música que nos une e dá forças;

Luiz, Aderbal, Elias, Jéssica, Simone, Clayton, Carlos Antônio, Grasielle, Marcelo, Jerson, Sílvia, Lorena, Monique, Abílio, Alessandra, Denise... cada colega de trabalho que durante esses quatro anos ajudaram a tornar o trabalho menos estafante e mecânico em um local tão árido e sem cor;

...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Manoel de Barros (2003)

SÁVIO, Luan. **Oficina de Texto, Cartografia e Políticas de Formação de Professores.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

RESUMO

Este trabalho emerge por meio da seguinte questão: Quais sentidos conferi à leitura como experiência fundamental de uma política de formação? A literatura é percebida enquanto possibilidade de prática de invenção e problematização dos modos de vida. Deste modo, realizei um estágio concebido como pesquisa-intervenção (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009) em um local chamado Oficina de Texto. Neste campo micropolítico, as relações com a literatura e a escrita criam efeitos singulares ao deslocar subjetividades. Um movimento de leitura, releitura, escrita e reescrita que acontece coletivamente, com a mediação da professora, que assume o risco da prática que afirma. Para perceber os movimentos da Oficina de Texto, a afirmo como um dispositivo (DELEUZE, 1990) composto por engrenagens. Pude colocá-la em análise por meio de minhas implicações (LOURAU 1993) com a leitura e as literaturas que constituem experiências (LARROSA, 2011 e BENJAMIM, 1994a e 1994b). Para tanto, Este trabalho conta com a interseção de Foucault (2010), Dias (2011), Machado (1999), Deleuze e Guatarri (1995) entre outros.

Palavras-chave: Oficina de Texto, Política de Formação, Literatura, Produção de Subjetividade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO	1
2 ENGRENAGENS QUE MOVEM O DISPOSITIVO “OFICINA DE TEXTOS”	10
2.1 Linhas de visibilidade e de enunciação.....	11
2.2 Linhas de força e, para onde vão as engrenagens?.....	13
2.3 Linhas de subjetivação	17
2.4 Engrenagens que formam um território	18
3 CARTOGRAFANDO A OFICINA DE TEXTO.....	23
3.1 Marcas que nos constituem.....	24
3.2 A potência criadora da Arte	26
4 MICROPOLÍTICA DA OFICINA LITERÁRIA	30
4.1 Pensar a própria prática, pensar a formação	33
4.2 Ensaios, repetições e improvisos	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

INTRODUÇÃO

1 ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO

-Decorar 50 linhas, o padre repetiu.
O que eu lera por antes naquele colégio eram romances de
aventura, mal traduzidos e que me davam tédio [...]
Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato.
Decorei e li o livro alcandorado.
Aprendia a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
Gostar quase até do cheiro das letras. (BARROS, 2003)

Este trabalho monográfico é efeito de um problema fundamental que emergiu durante a graduação: Quais sentidos conferi à leitura como experiência fundamental de uma política de formação? Para entender como tal questão aconteceu é pertinente desenhar algumas linhas, como se pudessem esboçar um mapa que é “aberto, conectável em todas suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.30). Essas linhas permitirão mostrar a trajetória em um lugar que tenho habitado desde fevereiro de 2008: a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da UERJ. Acompanhar os percursos durante a graduação e os atravessamentos com a leitura é um exercício do pensamento acerca de tal questão, que foi fundamental na escolha do tema desta monografia.

Desenhar um mapa não significa reproduzir um decalque ou uma forma pronta porque “tem múltiplas entradas, contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’” (Ibidem, p.30). Neste sentido o mapa não é fechado, sim complexo e composto por práticas que são atravessadas de outros modos de ser, de agir e de posicionar. Delineia-se o processo chamado de cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995, DELEUZE; PARNET, 1998).

Como método de pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) a cartografia visa investigar os processos de produção de subjetividade a partir de suas linhas constitutivas, traçando-as por meio de um procedimento de escrita. “Através da cartografia busca-se não apenas descrever as situações observadas como estados das coisas, mas, sobretudo detectar os movimentos e as transformações que nelas têm lugar. Em outras palavras, busca-se apreender a situação em sua processualidade” (KASTRUP, 2008 p. 243).

Para traçar as diferentes linhas de composição dessa trajetória, buscarei dar visibilidade aos movimentos para colocar em análise as circunstâncias, os fatos e as práticas

que singularizaram a vida estudantil e possibilitaram a constituição de outras práticas e saberes, determinando e desenhando os escritos desta monografia. Como um soldado que retorna da guerra, mas consegue falar dos afetos, das emoções e das intensidades de sua trajetória, dando sentido às suas “experiências” (BENJAMIM, 1994a). Cabe ressaltar que tais experiências se fundam nos acontecimentos, que “não são resultados de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, que não dependem nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade” (LARROSA, 2011, p.5). Contudo, afetam a ponto de lapidar a escrita porque a “experiência é ‘isso que me passa’. Não isso que passa, senão ‘isso que me passa’” (Ibidem, p.5).

Em suma, a cartografia mostra os movimentos que aconteceram durante a graduação. Ajudando inclusive, na percepção de vários modos de habitar a Faculdade, de lidar com os textos e as leituras. Por fim, com as rotinas que assoberbam a formação.

Ao ingressar no curso de Pedagogia é comum deparar-se com graduandos conciliando trabalho, estudo e muitas vezes a direção de seus lares com as disciplinas curriculares e, por uma perspectiva de vida, não tomam parte de forma efetiva nas lutas e bandeiras políticas que compõem e são pulsantes em nossa formação e depois na vida profissional. Outras vezes, estudantes ativos politicamente, companheiros que “deixavam suas mochilas” assistindo aula para lutarem por melhores condições de estudos; colegas tão ativos politicamente negligenciavam as matérias. Encontrei, ainda, muitos que hoje não sei o que fazem na Faculdade de Formação de Professores. Não podemos nos esquecer daqueles que ocupam os espaços aplicadamente (com muita clareza das apropriações e usos do público): fazem pesquisa, frequentam as bibliotecas ou (e) que na aspiração do sucesso acadêmico, se escondem atrás dos livros sem perceber que o campo da educação é composto por lutas. Existem diversos modos de habitar a faculdade. Trajetórias, no plural, inclassificáveis. Assim, não existe um caminho essencial, perfeito, salvador, imoral ou ruim. São simplesmente trajetórias.

Experienciando a faculdade, por quais caminhos passei? Os atravessamentos eram muitos: toco trombone em uma banda sinfônica amadora e trabalho. Somado as aulas, já era o suficiente para que muitas vezes fizesse cópias de textos que em diversos momentos não eram lidos – “justificado” pela falta de tempo e o cansaço. O que lia muitas das vezes era

desinteressante e via que o esforço principal era por um Coeficiente de Rendimento Acadêmico mais alto ou pelo dever de tornar-me um profissional competente.

No início do curso, a leitura que fazia mais sentido era a leitura dos mangás¹. Com enredo diferente dos romances dicotômicos e polarizados de um herói e um vilão, percebia que o que estava em questão eram os diversos modos de vida, o confronto dos objetivos que criavam as guerras, as alianças... Por meio desse tipo de leitura pude reconhecer a literatura como ferramenta potente e conceitual para confrontar a realidade.

Ao final do segundo período, que se estendera até 2009 em virtude de uma greve, a turma estava cheia de trabalhos e provas marcadas para o começo de janeiro logo na primeira semana. A pressão das avaliações fez com que estudasse na semana do natal e do ano novo. Algo que, em outro momento, seria um absurdo porque a faculdade simplesmente passava e não me importava muito com isso.

Uma das mais ferozes batalhas que travei nesse período foi com os textos da matéria de Psicologia da Educação II. Eram complicados e por mais que os lesse três vezes, a linguagem não ficava mais familiar e a compreensão era sempre complicada. Ao ponto que uma colega dissera que para eu entender seria necessário nascer de novo. O desejo por conseguir lidar com os textos era tamanho que não por acaso a professora dessa matéria tornou-se a orientadora desta monografia.

Enquanto lutava pela formação, comecei cada vez mais a questionar também acerca dos usos e desusos do tempo, principalmente para ler e escrever. Por essa razão, começava encarar os textos da graduação de outro modo. Problematizando a vida engajei-me na militância estudantil e, cada vez mais, tomava os textos como ferramentas que ajudariam entender os diversos modos de ser educador, saindo do senso comum.

¹ Literatura ao estilo japonês com algumas características semelhante aos gibis ocidentais. Quando destinado ao público masculino trata de valores como amizade, determinação entre outras coisas. Teve larga difusão nos últimos vinte anos no ocidente, sendo uma leitura tradicional no Japão há séculos. Para mim era bastante interessante a história de um garoto órfão e discriminado que encontrou em seus relacionamentos um motivo para nunca desistir de seus objetivos. A história em questão não é endereçada ao público infantil. Quando transformada em desenho animado como demanda de mercado para o Brasil, várias de suas cenas foram editadas a fim de infantilizá-lo.

Lendo, trabalhando, tocando trombone, militando, assistindo as aulas... Ações no gerúndio que indicam movimentos constantes, que não parava de fazer. Tocava o barco da vida.

No quinto período já barganhava algumas madrugadas com o estudo porque parecia sempre atrás dos meus colegas que faziam pesquisa na faculdade. Como se as trajetórias não pudessem ser simplesmente diferentes e sim comparáveis. Foi neste período que ingressei no projeto de pesquisa "Estatuto da criança e do adolescente: Dispositivo de intervenção na área da infância e da adolescência" coordenado pela Professora Doutora Estela Scheinvar. Parecia ser impossível conciliar tantas atividades, mas o desejo por uma graduação diferente impulsionava e fazia optar por um movimento mais interessante na graduação.

À medida que optava por uma proximidade maior com a literatura, com os textos indicados como bibliografias das matérias e durante os estudos no grupo de pesquisa, minha escrita ia se transformando. Por esta razão, esta monografia possui fortes relações com as experiências tidas como leitor.

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (LARROSA, 2011 p.6)

Durante o processo de formação comecei a entender que fazer diferente era mergulhar nos livros e textos. Ou melhor, eles estavam sempre lá, independente de mim, a diferença foi estabelecida com eles na experiência, atravessada nas matérias, no grupo da pesquisa, nos problemas da faculdade. Paulatinamente, fui metamorfoseando na escolha ético-estético-política², no que diz acerca dos modos como habito um lugar, que foi produto de tantos movimentos e produziu outras formas de existir. A transformação resultou em um ser diferente, como no livro *A Metamorfose de Franz Kafka* (2009):

Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre suas costas duras como couraça e, ao levantar um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido por nervuras arqueadas, no topo do qual a coberta, prestes a deslizar de vez, ainda mal se sustinha.

² O ético-estético-político, estabelece como compromisso a afirmação da vida, no qual “a ética é o reconhecimento da diferença, a estética faz referência ao processo de criação da existência e a política afirma os compromissos e os riscos das práticas implicadas.” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2011, p.25)

Suas numerosas pernas, lastimavelmente finas em comparação com o volume do resto do corpo, tremulavam desamparadas diante de seus olhos. (Ibidem, p. 1)

Gregor, ao tornar-se um inseto, viu sua vida mudar. Suas rotinas, desejos, ansiedades e a relação com seus afetos mudaram. Do mesmo modo, a graduação cheia de formas e rotinas prontas virou algo diferente, outro modo de ser estudante, pouco recorrente e incomum de habitar na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo. Uma luta contra meus próprios fascismos (FOUCAULT, 1977) que “traz o perigo de uma generalização exagerada e a sua conseqüente perda de especificidade” (KOHAN, 2009, p.416). Transformação que trouxe outras dificuldades e barreiras que foram transpostas com amizade e o desejo de não desistir da transformação, da pesquisa, da música, das matérias e, sobretudo, da leitura.

A relação tecida com os textos literários distinguia-se por uma experiência de leitura solitária: "como jornadas, como viagens a lugares diferentes, a outras cabeças e formas de pensar e de ver o mundo. Como abertura, como portas para outros mundos e para outros olhares" (CABRAL, 2006, p.4).

Experiência potente que entrava em contraponto com os textos que ainda insistiam em dizer pouquíssimo. Os enfrentamentos de cada personagem desestabilizavam o mundo em que estavam inseridos, na luta contra as marcas de seu tempo. Posso dizer que as leituras propiciavam deslocamentos (DELEUZE, 1995) no modo de sentir a vida, reinventando-a e fazendo eclodir outras aprendizagens.

Significa que existe uma relação do leitor com o texto “Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência. Compreendeu o texto. Domina todas as estratégias de compreensão que os leitores têm que dominar” (LARROSA, 2011, p.9).

Larrosa ajudou a pensar nas leituras que me aconteciam na graduação. A leitura de seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (LARROSA, 2002) trazia a reflexão daquilo que marcou durante o estudo, a pesquisa e até mesmo do objeto de pesquisa para o trabalho de final de curso, ao mesmo tempo que me fez questionar qual o sentido de tanta leitura demandada. Pensar acerca disso não é somente raciocinar ou argumentar, como

nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. (LARROSA, 2002, p. 21)

Como dar sentido por meio de um trabalho acadêmico, à leitura e à escrita, indissociáveis ao processo de formação? Que experiências “possibilitam um pensamento diferenciado sobre as práticas de subjetivação no campo da formação de professores, que muitas vezes estão permeadas por arbitrariedades de toda espécie” (DIAS, 2010, p2)?

Estas perguntas dizem respeito a um campo de análise e de intervenção que ainda não era definido na monografia. A princípio, desejava aprofundar no estudo dos modos de ser do sujeito, que são sempre históricos, como na *Megera Domada*³ (SHAKESPEARE, 2002), quando Catarina muda sua forma de agir com o marido no momento em que as marcas do seu tempo imprimem nela uma pressão que a faz mudar de postura. Tal obra mostra o enfrentamento de uma personagem que desestabilizara o mundo em que estava inserida.

Não gostaria de estudar as resistências dos personagens, mas, estar em um local pedagógico no que as intercessões com a leitura de literaturas permitissem ao professor e ao estudante enfrentar os desafios da profissão e pensar a vida hoje. Este trabalho, deste modo, não seria bibliográfico, mas efeito de uma experiência de campo (que ainda não tinha sido definido).

Concomitantemente às leituras de literatura, a orientação monográfica indicava também textos do livro *Políticas da Cognição* (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). Dentre eles o que mais chamava a minha atenção foi: *Sobre livros e leitura: Algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias* (KASTRUP, 2008). Este texto foi escrito no contexto de uma pesquisa realizada em uma oficina literária sediada em Niterói-RJ no ano de 1999.

Por meio da orientação monográfica fui posto em contato com a coordenadora daquela oficina, que hoje ainda acontece. Ela se chama Bebel Pantaleão e em conversas por emails e

³ Obra composta por Willian Shakespeare no começo do século XVI. Conta à história de Catarina, que não quer se submeter a algum homem e em função disso se recusa-se a casar, o que deixa sua irmã Bianca indignada porque precisa esperar que ela se case primeiro. De olho no dote da irmã mais velha surge Petrucchio, um homem grosso que faz de tudo para casar com ela e depois controlar seu ímpeto.

telefone concedeu a oportunidade para estagiar no projeto intitulado Oficina de Textos – OT, que será explicada mais adiante.

Assim surgiu a oportunidade de acompanhar uma experiência pedagógica com leitura e escrita, na que estagiei durante o primeiro semestre de 2011. Esta monografia será uma crítica às políticas de formação a partir da experiência em um local onde o aprendizado ocorre por meio da leitura de textos literários. A pergunta que fiz muitas vezes foi: Como um exemplo de uma experiência com literatura em uma oficina de texto pode ajudar a entender e viver, os deslocamentos das subjetividades e contribuir para a ampliação do olhar nos espaços pedagógicos?

As linhas traçadas e que se amarram ou ficam soltas, sustentam e acontecem na escrita deste trabalho de final de curso emergem desde o começo da minha formação, passando pelas leituras que fiz e pelo estágio da oficina. Interrogam, principalmente, de que território da formação falo. Fiz até aqui uma jornada pelas implicações até entrar na Oficina de Texto. Lourau (1993) argumenta a importância de “interessar-se apaixonadamente pela contradição, ao invés de “levar ao povo” a verdade universal” (ibidem, p.92). Ele disse a respeito das análises das implicações que eram fundamentais em um modo de fazer pesquisa que não dá respostas pré-concebidas.

Ater-se à dimensão da experiência como aquilo que *me* passa é coerente com as análises das minhas implicações justamente porque não é possível trabalhar com a desimplicação. Existe um campo antes do pesquisador, uma comunidade que já habita e uma vida que pulsa. Em fim, uma oficina que já funcionava em toda sua intensidade. A Oficina de Texto como algo que *me* (em palavras, ideias, sentimentos, etc.) diz acerca da abertura ao acontecimento da experiência “como modo de estar no mundo, de habitar o mundo” (LARROSA, 2011, p.5). Trata-se de tornar-se “portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável, ex/posto.” (ibidem, p.7).

Esse é o grau de abertura à experiência que é única, singular e repleta de implicações, propicia análises apaixonadas. O estágio na oficina oportunizou a análise dos cotidianos e das práticas de leitura e escrita constituindo-se como um local no que “a observação se deu no contexto da intervenção” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2010, p.22).

Para tanto, uma prática fundamental durante o estágio foi a escrita de “diários de pesquisa” (LOURAU, 1993) para cada entrada que fiz. Por meio deles foi possível registrar o “fora do texto”, escrevendo os afetos e as impressões pessoais, me eximindo de qualquer neutralidade ao relatar o que acontecia durante o estágio. Telles, ao realizar um estudo sobre a escrita como prática de si⁴, afirma que “o exercício de ler, anotar, reler as notas, era então um exercício [citando Foucault] ‘quase físico de assimilação da verdade e do *lógos* a se reter’” (TELLES, 2009, p. 292).

Com efeito, os diários tiveram duplo sentido: na elaboração de mim e na criação de “analísadores” (LOURAU, 1993, p.35). Destes porque que fazem aparecer o “invisível” (ibidem, p.35), que sempre faz eco, em um espaço atravessado “pelas relações, circunstâncias, afetos, condição de vida e trabalho” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2010, p.15). E daquele, porque abarca o trabalho mecânico de anotar as rotinas, sobretudo, “coletar o já dito, pela decorrência do discurso” (TELLES, 2009 p.293) propiciando a escolha de outros modos de vida. O diário de pesquisa dá forma aos registros da experiência formativa.

No primeiro capítulo, a análise e intervenção carregada de implicações e afetos expressa a experiência com a Oficina de Texto. E para entender seus movimentos estudarei quais são as engrenagens que a compõem fazendo dela um território potente. Utilizo para as análises Deleuze (1990) Deleuze e Parnet (1998) Dias (2011), Larrosa (2011), Lourau (1993) e Kastrup (2009) principalmente.

Em seguida buscarei, por meio da cartografia, problematizar quais processos de subjetivação emergem como possíveis em meio ao mundo das informações e das desatenções e como a experiência com a arte no contexto da OT é potente na criação de deslocamentos. Para tanto, há intercessões principalmente de Passos, Kastrup e Escóssia (2009), Machado (1999), Guattari (1990), Rilke (2011).

O terceiro capítulo será a intercessão do estudo da oficina de textos com as políticas de formação que tensionam nossa relação com o mundo e estão para além da solução de problemas pré-existentes. Coloca-se em análise o risco que o educador assume ao usar a palavra com seus alunos e como uma aula ensaiada pode gerar deslocamentos no campo da

⁴ “A ética do cuidado de si era uma prática de liberdade, e a natureza construída e transformadora do eu se elaborava em relação às normas sociais” (TELLES, 2009, p.292) presentes a cultura da antiguidade clássica e objeto de estudo de Foucault em diversas obras tal como a *Hermenêutica do Sujeito* (2004).

formação. Gallo (2004), Foucault (2010), Dias (2011; 2012), Lourau (1993), Deleuze e Parnet (1996) e Kastrup (2005) são as principais referências que ajudaram a pensar essa questão.

Por fim, as considerações finais deixaram em aberto algumas linhas do mapa cartografado, por toda sua complexidade. Reafirmarei a constituição de uma experiência que expande a formação por outros caminhos, não dados de antemão. Também, trarei a tona as engrenagens que pude tecer durante o estágio na oficina de texto e seus efeitos nos deslocamentos das subjetividades.

2 ENGRENAGENS QUE MOVEM O DISPOSITIVO “OFICINA DE TEXTOS”

Acontecia da seguinte maneira: As crianças começavam a chegar pouco antes das 14 horas e cumprimentaram os que lá já estavam. Pouquíssimos atrasavam. Imediatamente pegavam suas pastas com o caderno de rascunhos e viam a correção que a Bebel já tinha feito com a caneta verde (menos agressiva segundo ela) e passavam seus textos a limpo. Quando não tinham esta pendência, simplesmente esperavam a atividade começar, rindo, brincando e fazendo bagunça.

Bebel chamava a atenção e introduzia o tema conversando, em seguida distribuía o texto. Todos liam um pedaço. O texto era relido. Algumas questões eram levantadas e o texto problematizado com a mediação da Bebel. Em seguida, as crianças davam início à redação que já estava proposta no quadro. Bebel realizava as correções e eles reescreviam. Caso não desse tempo, passavam a limpo na semana seguinte, antes do começo da aula. (Trecho do diário de campo de 10 de fevereiro de 2011).

Neste primeiro capítulo colocarei em análise a oficina literária que acompanhei em uma sala comercial localizada próximo à orla marinha do bairro de São Francisco, em Niterói, batizada de “Oficina¹ de Textos” (OT). O que emerge como questão neste trabalho é a própria noção de oficina, que se move, abala, encaixa e circula, a todo o momento, como que por um conjunto de engrenagens de uma máquina capaz de produzir e moldada por movimentos inusitados. Não obstante, para perceber o que deriva por meio da rotação das engrenagens foi fundamental acompanhá-las, percebendo suas intensidades entendendo, sobretudo, que cada oficinheiro (pessoa que integra a OT) age, confere e percebe significados e sentidos únicos ao local em questão.

Para dar visibilidade à multiplicidade das funções e sentidos presentes na Oficina de Textos utilizarei a filosofia do dispositivo como sugere Dias (2011). Para Deleuze (1990, p.1) um dispositivo “é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto de coisas”. O movimento, neste capítulo, consistirá em tornar visíveis as linhas do novelo. “Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas” (Ibidem, p.1).

Um dispositivo tem como componentes linhas que “sugerem processos sempre em desequilíbrio” (Ibidem, p.4) nunca estático, um jogo de forças que faz as linhas ora se

¹Esta palavra define o local de uma atividade laboral, principalmente manual ou artesanal, tal como a que desenvolve um electricista ou mecânico. Dias (2012b, p.34) traz a etimologia da palavra oficina: provém do latim "opificium", derivada de "opificis", artesão, que se formou, por sua vez, mediante a justaposição de "opus", obra, e "facere", fazer.

aproximarem, ora se afastarem. Fazem quebrar e transformar. Dias (2011) ajuda entender as quatro dimensões das linhas de um dispositivo que são as linhas de visibilidade, enunciação, forcas e subjetivação.

As linhas de um dispositivo propiciam que os movimentos aconteçam, sem necessitar, no entanto, de um Eu para reger os deslocamentos. Assim, um dispositivo se define pela sua capacidade de se transformar. Nesse ponto, há necessidade de abertura para o que funciona no coletivo como marca de um devir. (DIAS, 2011, p.219)

O devir é transformação, “é tornar-se diferente de si. É potência de acontecer, diferindo de si sem jamais confundir-se com o estado resultante dessa mudança. O devir é potência de mudar [...]” (FUGANTI, 2012, p.75). Neste contexto, o dispositivo configura uma engrenagem e também pode criar outras. Sobretudo, ajuda neste trabalho a olhar, sentir, ouvir e perceber os movimentos da oficina, levando em conta que ela está em constante circulação. Como pulsam os encontros na oficina? Como na música, que harmonia² a compõe? Em fim, quais engrenagens a fazem funcionar?

2.1 Linhas de visibilidade e de enunciação

As formas mais rígidas da OT entram em consonância com as linhas de visibilidade que são duras, firmes e consistentes como o chão. Nela, se assentam o que vemos, ou melhor, aquilo que deve ser visto. Cabe aqui enunciar as formas rígidas que pude descrever. Deste modo, tracejo seu espaço físico: Um hall de entrada, banheiro, cômodo para atendimento individual e o local onde as atividades coletivas acontecem.

Lá tem brinquedos, estantes com muitos livros, cadeiras, mesas e até as paredes estão repletas de poemas e poesias que tornam o ambiente tentador à leitura, ao lúdico e à arte. A OT é ministrada pela professora Bebel Pantaleão³ que é doutoranda em Psicologia e mestre em letras/literatura.

² Harmonia segundo Bohumil Med (1996, p.11) é o “conjunto de sons dispostos em ordem simultânea”. O estudo da harmonia na música faz com que se pense o sistema musical e suas lógicas para, por exemplo, considerar a construção de acordes musicais. Tal estudo propicia o reconhecimento do universo musical em que o estudante está inserido. O uso desta palavra, aqui, indica a possibilidade de engrenagens que funcionam simultaneamente, em constante tensão, conferindo sentidos à oficina. Podem auxiliar nas análises e nas intervenções forjadas no estudo.

³ Parafraseio Benjamim (1994b) quando diz que os nativos por estarem mais tempos em um lugar carregam muitas histórias que podem ser passadas aos mais novos ou aos forasteiros. Ao passo que o turista é aquele que vindo de fora pode contar suas aventuras aos nativos. Duas situações diferentes do campo da experiência: Bebel dividia comigo e possibilitava análises tanto por parte dela quanto as que constituíram este trabalho.

A mecânica de funcionamento da oficina é mais uma engrenagem tal como minha rotina de participação no estágio:

Meu estágio/pesquisa de campo para a monografia com a Bebel [acontecia] às terças-feiras das 14h às 16h. O público atendido no horário em que participo da oficina, são estudantes que têm entre 8 e 12 anos de idade. [...] Vale lembrar que a oficina da Bebel consiste basicamente em criação de textos (narração, poesia, dissertação e descrição) que acontece por meio de várias atividades que são propostas. Muitas vezes a partir de outras leituras anteriores feitas em grupo. O trabalho é permeado por muita leitura, discussão e interpretação dos livros ou textos que a Bebel traz para trabalhar coletivamente. Posso ressaltar que a elaboração dos textos é parte fundamental do trabalho na oficina. (Trecho do diário de campo de 22 de fevereiro de 2011)

A oficina “tem um objetivo pedagógico, pois visa o desenvolvimento de um processo de aprendizagem” (KASTRUP, 2008, p.249), assim como desenvolver a capacidade de escrita, aprendizado da literatura e exercício sistemático de leitura.

Linhas de visibilidade são “máquinas de fazer ver e de fazer falar” (DELEUZE, 1990, p.1) e as curvas de enunciação em que se formam os argumentos e os discursos que justificam, por exemplo, o nome oficina de texto. São compostas por linhas de visibilidade (ibidem, p.1) que dão luz ao dispositivo.

De que maneira farei ver e falar a “Oficina de Texto”? Seu nome, que chamou a atenção logo na entrada, é algo que posso tomar como base para pensar nos enunciados que compõem o dispositivo. E somente depois de constantes conversas com a professora Bebel, concluí que para muitos pais a OT é mais uma atividade extracurricular que os alunos frequentam tal como curso de inglês, balé, informática, futebol, alemão, teatro etc.

O local carrega um significado porque possui a função de ocupar o tempo embasado em um discurso de entretenimento, aprender brincando, aquisição de outros conhecimentos ou até mesmo desenvolvimento psicomotor. É recorrente também o número de alunos que ingressam para entenderem os conteúdos de português e literatura dados na escola a fim de recuperarem suas notas.

De fato, as atividades da OT geram efeitos singulares a médio e longo prazo: as crianças escrevem melhor e têm melhores aproveitamentos no colégio nos conteúdos curriculares ligados a redação, gramática e interpretação de texto. Deste modo, o próprio

nome é um chamariz para pais (clientes) que optam por colocarem seus filhos em um lugar que os ensinará e aperfeiçoará o uso escrito da norma culta da língua portuguesa.

Estas são algumas demandas *a priori* ou discursos que justificam sua existência e tornam possível ver como ela basicamente funciona. As linhas de visibilidade e de enunciação fazem ver e falar as associações com uma função utilitarista da OT, mas elas se expandem e fazem ressoar e harmonizar outras linhas que se misturam e compõem as engrenagens da oficina.

2.2 Linhas de força e, para onde vão as engrenagens?

Já as linhas de força tratam “da ‘dimensão do poder’, e o poder é a terceira dimensão do espaço interno do dispositivo, espaço variável com os dispositivos. Esta dimensão se compõe, como o poder, com o saber” (DELEUZE, 1990, p.2) e passa por todo o dispositivo: Ligam as necessidades do estudo das regras de gramática e da interpretação de textos, das leituras coletivas de livros e de poesias, da escrita tal como podem abrir o caminho para a invenção.

Como essa linha cruza as outras, ela pode causar rupturas ou afirmar certo funcionamento. Recusar-se a ler ou a escrever, por exemplo, são opções sempre postas como possibilidades em um campo onde se busca a experiência com o lápis, o caderno e os livros. Participar, preferir a inércia ou fazer relaxadamente está sempre em tensão e constitui relações de poder que também são relações de saber à medida que os oficinheiros encontram-se em uma oficina de texto.

É possível observar os acontecimentos sempre de um ponto longínquo ou próximo o suficiente para que não te toque muito. Como se Bebel e aqueles que integram a oficina estivessem na música de Chico Buarque (1966) com a possibilidade de estar em um terraço ou uma janela e de lá ver a banda passar, ou escolher tocar na banda, ir com ela:

Estava à toa na vida
 O meu amor me chamou
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor
 [...]
 Mas para meu desencanto
 O que era doce acabou
 Tudo tomou seu lugar
 Depois que a banda passou
 [...]

E cada qual no seu canto
 Em cada canto uma dor
 Depois da banda passar
 Cantando coisas de amor
 Depois da banda passar
 Cantando coisas de amor (BUARQUE,1966)

A passagem da banda é um acontecimento. Parar para ouvi-la pode ser bom e interessante, mas é passageiro e efêmero. Porém, estar na banda, mesmo que a seguindo, ou tocando um instrumento faz de cada um uma parte dela, e, quando a banda passar terá passado junto, porque serão os dois um somente, constituindo um agenciamento (DELEUZE; PARNET, 1998).

(...) O que é um agenciamento? É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos - de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma "simpatia". (DELEUZE; PARNET, 1998, p.84)

Oficina e oficineiros funcionam juntos como um par de engrenagens e uma não subexiste sem a outra, porquanto não existe uma relação de produção de um para o outro, rompendo com um binarismo de causa efeito, porém o que acontece são agenciamentos, que produzem enunciados, discursos que justificam suas funções utilitárias e, ao mesmo, tempo eclodem na possibilidade da criação e da arte. Os modos como os meninos e meninas se inserem, se misturam e se abalam é uma questão já que configuram as linhas de força da oficina, como máquina de fazer ver e falar.

Jamais uma máquina é simplesmente técnica. Ao contrário ela é técnica apenas como máquina social, pegando homens e mulheres em suas engrenagens, não menos que coisas, estruturas, metais, matérias. [...] Fazem parte da máquina, não somente em seu trabalho, mas seu gênio está em considerar que os homens e as mulheres fazem parte da máquina, não somente em seu trabalho, mas ainda mais em suas atividades, adjacentes, em seu repouso, em seus amores, em seus protestos, em suas indignações, etc. O mecânico é parte da máquina, não somente enquanto mecânico, mas no momento em que deixa de sê-lo. (DELEUZE ; GUATARRI, 1977, p.118)

Deste modo, as experiências na OT são possíveis por meio das leituras e discussões que acontecem naquele local e constituem agenciamentos. Como não ocorre pela manutenção das padronizações, tudo que é produzido lá está no campo da experiência por que “nos passa” (LARROSA, 2001), marca e, portanto, coloca-se em oposição às informações.

A experiência não é informação. [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é

não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2009, p.22)

Uma das engrenagens que compõe a oficina e que propicia uma experiência singular com a leitura conferindo potência é a desaceleração do tempo. Segundo Larrosa (2001, p.23):

Cada vez estamos mais tempo na escola [...]mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Contrária a esta aceleração, a OT funciona como se uma engrenagem estivesse rodando continuamente, lentamente e em marcha ré, propiciando a experiência, desarranjando ao fluxo intenso das informações:

O objetivo da oficina é potente quando a encaramos como um território de construção da linguagem, da elaboração escrita do pensamento. Acontece a elaboração de si que a meu ver é linha de fuga da atividade extracurricular e da aglutinação de mais um compromisso na agenda. Uma máquina de guerra⁴ contra o mundo da velocidade, das respostas prontas e do consumismo exacerbado. (Trecho do diário de campo de 12 de abril de 2011)

Uma das linhas de força da oficina toma forma ao quebrar com a organização escolar pautada nos fragmentados currículos de acordo com os que as aulas são cada vez mais informativas e rápidas. Uma situação marcante acerca do uso e do deslocamento do tempo que engendra a experiência e um campo de relação de poder pode ser vista no diálogo abaixo:

- Oi, qual é o seu nome mesmo?
- Luan.
- Luan, me ajuda a passar meu texto a limpo?
- Ajudo sim.
- Olha só, eu escrevi pouquinho porque assim eu acabo de passar a limpo mais rápido.

⁴ "Cada vez que uma linha de fuga se transforma em linha de morte, não invocamos uma pulsão interior do tipo 'instinto de morte', invocamos também um agenciamento de desejo que põe em jogo uma máquina objetivamente ou intrinsecamente definível. Não é portanto por metáfora que, cada vez que alguém destrói os outros e se destrói a si mesmo, ele tenha, sobre sua linha de fuga, inventado sua própria máquina de guerra." (DELEUZE, 1998, p.16)

(Fala de uma das participantes da oficina)

O diálogo acima me marcou bastante porque a menina que reclamou comigo no começo da oficina, já é quase uma escritora, que por acaso tem 11 anos de idade. Não critico a menina por querer otimizar o tempo. Todavia, reconheço sua pressa como marca de uma subjetividade produzida no capitalismo contemporâneo. (Trecho do diário de campo de 15 de março de 2011)

Querer acabar rápido o próprio texto em poucos e pequenos parágrafos é comum aos oficinairos e afirma uma relação de poder entre atividade, execução e tempo.

Ler demanda tempo. As professoras ressaltam muitas vezes que é preciso ter paciência para ler sem pressa, desacelerar o ritmo. Ter tempo também para experimentar e brincar com as palavras. Pudemos observar que há uma temporalidade lenta que é própria da leitura. Encontramos nessa imprescindível desaceleração do tempo um dos maiores obstáculos à leitura e ao gostar de ler nas crianças da oficina, até mesmo para aqueles que gostam. (KASTRUP, 2008, p.245)

Ler e escrever sem a pressão do horário é um exercício semanal pelo qual os oficinairos passam e quebram a totalização do tempo rápido da informação, criando uma dobra em tal relação de poder. A ruptura de uma linha em outra acontece com o mover das engrenagens que mesmo lentamente não cessam de se desviar e, por isso, cruzam o que é supostamente estático. Deste modo:

Transpor a linha de forças é o que se produz quando ela se curva, forma meandros, se funde e se faz subterrânea, ou, dito de maneira melhor, quando a força, em lugar de entrar em relação linear com outra força, se volta para si mesma, exerce-se sobre si mesma ou afeta-se a si mesma. Esta dimensão do si-mesmo não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que já estivesse acabada. (DELEUZE, 1990, p.3)

Para pensar a dimensão do si e que as engrenagens não geram um resultado *a priori* em nós, mas sim constituem um agenciamento, trago o exemplo do personagem Hugo, do filme *A invenção de Hugo Cabret* (2011). Um menino de 12 anos que perde em um acidente seu pai, um relojoeiro que trabalha num museu em Paris na década de 1930. Ele ensinara o ofício ao filho que, após ficar órfão, passa a morar clandestinamente consertando o relógio principal numa estação de trem. O enredo se desenrola enquanto Hugo busca peças para consertar um autômato: Tinha a forma de um homem que segurava uma caneta, assentado em uma cadeira. Era a herança de seu pai, um objeto que descobrira antes de morrer. Mas não sabia o que ele fazia ou como fazê-lo funcionar.

Hugo desconhecia o que o autômato mostraria, mas era impulsionado a fazer seu reparo movido pelo desejo de ver o objeto funcionando. Buscava cada peça que se encaixava

na máquina e quanto mais perto ele se aproximava de seu objetivo, mais mistérios se apresentavam acerca de sua própria história de vida e de tudo que representava o autômato.

A oficina, com suas linhas de força, produz em suas engrenagens outro modo de lidar com a própria escrita e também com a leitura que reconfigura no dia a dia. Deste modo, o *si-mesmo* não é o mesmo de sua entrada na OT. E, à medida que em se recusa ou mergulha nas atividades, as redações são produzidas de modos distintos, gerando outras escritas. Quais? Seriam simplesmente resultados positivos nas provas em suas escolas? O que criam no final as articulações das engrenagens? O que a tessitura das linhas forja com as constituições de outros tempos?

2.3 Linhas de subjetivação

A linha de subjetivação constitui “um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está pra se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível” (DELEUZE, 1990, p.3). Mesmo optando por uma escrita que aborda as linhas separadamente, é importante afirmar que há na OT conexões entre as quatro linhas do dispositivo. Tais conexões facultam derivações possíveis, que vão se fazendo em meio às atividades que acontecem, regularmente, durante as duas horas semanais de encontro. Estas atividades forjam efeitos distintos e singulares.

Das diferentes linhas decorrem efeitos importantes. Primeiro, o repúdio pelos universais de reflexão, de comunicação, de consenso, e, em seguida, a afirmação de que cada dispositivo é uma multiplicidade que opera em devir, expressando uma estética dos modos de existência. O segundo fala do desvio do Eterno para apreender o novo da moda, [afirma que] Deleuze (1990) prossegue a análise por outros percursos: “Não é predizer, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta.”(Ibidem, pag.6) Esses efeitos propagam diferenças na produção da existência, não de um Eu universal e predeterminado, mas na produção de subjetividade que os dispositivos definem pelo que eles detêm de novidade e de invenção (DIAS, 2011, p.218).

Com efeito, a Oficina de Texto:

Remete à ideia de produção e desta para a ideia de produção de subjetividade. É nesses espaços que se engendram, se experimentam, se criam novas formas de relacionamento, novos espaços existenciais, novos modos de ser. (LIMA, 2004, p.71).

Significa dizer que transversalmente a produção escrita e a leitura coletiva, os participantes ou os oficineiros problematizam e reinventam os modos como percebem suas

relações. Para pensar o modo de ser do sujeito com o mundo, o conceito de produção de subjetividades é potente, à medida que “possui como característica o movimento, a transformação e a processualidade” (KASTRUP e BARROS, 2009).

Essas características são vividas no dispositivo “Oficina de Textos” porque é um local onde acontece um trabalho singular em que não existem respostas de antemão para aparentes dificuldades de leitura e de escrita. Logo, nesta oficina, outro movimento acontece porque não procede pela lógica da resolução de problemas. Todavia ela é entendida aqui como espaço produzido pela “intervenção da arte” (DIAS, 2010) que “funciona como intercessora no âmbito da formação, pois a potência da arte reside na possibilidade de gerar deslocamentos” (ibidem, p.6).

A arte se associa às linhas do dispositivo para ampliar a análise e a intervenção da OT. Neste sentido, a arte é pensada como engrenagem que engendra a possibilidade de outros modos de lidar com as relações pedagógicas, com a literatura e a vida. Tal conclusão é possível porque a oficina é um lugar que se tornou propício, um espaço onde tudo isso emerge, ou seja, um território. Mas o que significa território quando tratamos de pesquisa em educação? O que tem a ver com o dispositivo? O território é uma engrenagem?

2.4 Engrenagens que formam um território

A noção de território não está ligada simplesmente a um campo de pesquisa onde o pesquisador colhe dados empíricos. “Não se constitui como um domínio de ações e funções, mas sim como um *ethos*, que é ao mesmo tempo morada e estilo” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.134). Habitar um território que também é existencial, de engajamento e de lutas, compreendendo que o sujeito e objeto não se separam, mas são emergentes e se modificam é a aposta da cartografia como método de pesquisa. É mais uma engrenagem potente porque propicia a experiência de leitura em grupo e é precedida por agenciamentos e implicações.

O cartógrafo agencia-se com o lápis à medida que desenha cada linha. Traçando as fronteiras do mapa ele coloca no plano horizontal do papel os limites que foi capaz de desbravar. Logo, um mapa fala da experiência do cartógrafo.

Como atitude de pesquisa a imersão em um novo território foi fundamental para abrir-me à experiência na OT, ou seja, implicar-me (LOURAU, 1993). Para pensar o que é a implicação é preciso antes tornar a dizer às leituras que fazia tanto para o estudo, no contexto

da formação acadêmica, eram leituras muitas vezes desinteressantes, ao passo que reconhecia a força da leitura de literatura por

provocar uma parada na correria da vida diária, proporcionando uma experiência inventiva. Onde podemos estabelecer uma relação intensa com o texto, uma relação de entrega. Sendo a leitura, potencialmente, uma experiência de problematização, de incômodo e de descoberta. E, a partir do momento em que somos afetados, podemos engendrar uma forma de contato consigo. (CABRAL, 2006, p.135)

Com efeito, para pensar a questão da leitura no campo da formação como deslocamentos das subjetividades (DIAS, 2011) e constituindo uma experiência intensa, como já dito na introdução, decidi participar de um movimento coletivo.

Habitar então um território onde tal movimento acontecia era um desafio que instigava e a Oficina de Textos emergira como este lugar a ser habitado. Permitir abertura à experiência na OT em toda sua intensidade constitui uma implicação e propicia a análises de práticas e efeitos, o que significa a “análise dos ‘lugares’ que ocupamos, ativamente, neste mundo” (LOURAU, 1993, p.14).

As análises das minhas implicações, começando pelas próprias práticas de leituras solitárias, moveram a conhecer um novo território, tal como um cartógrafo. Para Deleuze e Parnet (1998, p.158) “as grandes aventuras geográficas da história são linhas de fuga, ou seja, longas caminhadas”. Comecei então uma aventura que era uma fuga de uma experiência solitária para coletiva.

Por alguns motivos os estudantes matriculam-se na oficina. Eles são tentados e convidados a entrar neste território que, sobretudo também é existencial. Por que isso acontece? Por que apostam nesta atividade extracurricular? É simplesmente uma demanda de reforço escolar? O que dá visibilidade à oficina?

Os oficinairos participam da saída de um território em direção a outro, de uma desterritorialização (DELEUZE; PARNET, 1998) da escola para Oficina de Texto. Este movimento acontece quando os estudantes mudam do ambiente escolar normalizador (FOUCAULT, 1987), de cadeiras enfileiradas com um professor à frente (que a todo o momento direciona olhares e controla gestos), provas, trabalhos, horários para levantar-se e sentar-se, comer ou beber, que imprime lógicas de funcionamento que o indivíduo absorve, vive, reproduz e que limita a ação do estudante para outro território.

Que outro território é este? Imagine que uma sala de aula pudesse se metamorfosear. Mesmas pessoas, mesmos cheiros, mesmos sons vindos da rua, do lado, mesmas preocupações, mesmas irritações, mesma pressão dos padrões. Porém, algo muda. A condição do professor passa a ser como a do rei Arthur, que mesmo assumindo uma posição de liderança assenta-se em uma tábua redonda. Cada estudante um cavaleiro que, tal como Lancelot, era alguém em condição de aprender com o rei ao passo que o aconselhava sobre a administração do reinado, da política do feudo, das guerras com outros, ou seja, da vida.

O lugar do controle das ações, nas que a arte em voga é colocar em fileiras (FOUCAULT, 1987) pode vir a ser outro. Na OT as crianças sentam-se em semicírculo. Não precisam olhar para trás se quiserem conversar. Enquanto olham a Bebel nos olhos, podem olhar também seu colega. Isto torna o desafio de manter a proposta pedagógica muito mais difícil porque ganhar a atenção é muito mais complexo. Porém, a potência trafega no foco da atenção, nas leituras e inclusive na distração.

Osicineiros brincam, falam, atrapalham uns aos outros e cedem lugar às brincadeiras. As professoras da OT estão atentas a isto. Deste modo,

os olhos “panópticos” das professoras estão sempre a vigiar as crianças em um movimento que de modo algum considero punitivo. Debalde o exacerbado falatório pelega contra o movimento da oficina porque se traduz em uma confusão e por essa razão, fica difícil a escuta do outro. (Trecho do diário de campo de 15 de março de 2011)

Porém, ao invés de ameaçar com advertências e de aplicar sanções, as professoras como engrenagens fundamentais na Oficina que compõem e vivem o território de maneira singular criam um campo de possíveis afetações. Ou seja, um lugar onde as subjetividades se encontram (KASTRUP, 2005, p.1287). Sendo assim, as engrenagens-professoras fazem o território se mover de modo a disputarem sentidos com osicineiros.

As crianças entram no clima da leitura, das discussões e da escrita à medida que a oficina acontece. E neste movimento o tempo paulatinamente é desacelerado e a afobação – marca tão forte dos nossos dias atuais – é substituída pela abertura para a experiência nas atividades que acontecem. A aposta na OT é feita porque é um território, que por ser também pedagógico, aproxima-se da escola, contudo distancia-se pela forma que suas engrenagens se articulam e giram:

Por certo que para alguns o horário da oficina representa o cumprimento de mais uma atividade extracurricular, além do horário escolar. No

entanto, é no território da oficina que a noção do tempo cronológico é quebrada por meio do movimento que acontece entre a professora, os estudantes, os textos e livros. A oficina é uma possibilidade de se operar no caos, criando espaços e aberturas para outros deslocamentos. (Trecho do diário de campo de 15 de março de 2011)

As engrenagens da oficina podem fazer um movimento muitas vezes semelhante em relação à escola por ser um espaço com objetivos educacionais, todavia não é isso o que acontece. Por que a OT não funciona pela mesma lógica. Contudo, produz deslocamentos porque desterritorializa (DELEUZE; PARNET, 1998) os oficinairos de uma atmosfera que tem suas próprias lógicas e estrutura - que seduz à leitura, ao exercício do pensamento, engendra a escrita e produz linhas de enunciação sem operar pela coação de notas e pela disciplina (FOUCAULT, 1987).

O extracurricular, o reforço escolar o horário e a única interpretação possível como lógica possível de funcionamento é quebrada. A oficina como dispositivo proporciona e permite outros e possíveis com relação ao fazer pedagógico porque o saber de cada um não é desqualificado. A escrita como forma de manifestação da vida é um canal e uma fronteira por onde as linhas de subjetivação passaram oportunizando o exercício da existência, da elaboração escrita do pensamento.

Engrenagem-professora, engrenagem-dispositivo, engrenagem-livro, engrenagem-redação, engrenagem-território, engrenagem-tempo e engrenagem-grupo. São engrenagens visíveis, que funcionaram juntas e que ao mesmo tempo em que desterritorializam aqueles que lá habitam produzem também reterritorialização (DELEUZE; PARNET, 1998) porque os integrantes da oficina voltam para suas casas, escola etc. já tencionados por ela.

A engrenagem-dispositivo constitui a Oficina de Texto. A noção de linhas em intercessão à oficina foi fundamental para entender que ela é diversa em suas possibilidades. Há saberes qualificados que dão luz com a OT justificando sua utilidade pedagógica como atividade extracurricular. Entretanto, existem linhas que tornam visíveis as possibilidades que a fazem funcionar de modo tão singular e faz ressoar a questão que move este trabalho: Quais sentidos conferi à leitura como experiência fundamental de uma política de formação?

Tais singularidades surgem porque elementos funcionam em uma harmonia musical e a estas chamei de engrenagens. O território, a arte e a literatura, a leitura coletiva, a escrita, as professoras, as experiências lentas e o uso do tempo longo são engrenagens que criam um

campo de afetação possível aos oficinairos e são ao mesmo tempo potentes em propiciar a problematização das práticas possibilitando a criação de outras formas de existir.

3 CARTOGRAFANDO A OFICINA DE TEXTO

No segundo capítulo busco, por meio da cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009), compreender os movimentos da oficina, constituído por um coletivo de forças que

revela a gênese constante das formas empíricas, ou seja, o processo de produção dos objetos de mundo, entre eles, os efeitos de subjetivação. Ao lado dos contornos estáveis que denominamos formas, objetos ou sujeitos, coexiste o plano das forças que o produzem. (ESCÓSSIA e TEDESCO, 2009, p.92)

Ou seja, os fatos históricos podem mudar, rearranjar e por isso reinventam-se devido às forças que os produzem e o compõem. O território da oficina é constituído por movimentos na relação entre professora, oficinairos, livros, produções textuais, os quais produzem novos movimentos, criam e dão formas a outros desejos, objetivos pedagógicos e modos de pensar a vida. Para tanto, além de estar neste meio percebendo as mudanças e intensidades da OT foi necessária a utilização da cartografia:

Como processo de conhecimento que não se restringe a descrever ou classificar os contornos formais dos objetos de mundo, mas principalmente preocupa-se em traçar o movimento próprio que os anima, ou seja, seu processo constante de produção. [...] A cartografia como prática de intervenção, mostrando que acessar o plano de forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos de cartógrafo, sendo também coletivo de forças, participam e intervêm nas mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras que aí se dão. (Ibidem, p.92)

Tais derivas emergem como possíveis em meio ao mundo das informações que tende a inviabilizar a disputa de sentidos com os oficinairos. Cada sentido e afetação produzida na oficina podem derivar para outras formas as linhas de subjetividade do “dispositivo oficina” que aqui estarão em evidência.

Somente foi possível tensionar o território da oficina porque fiz parte dele, traçando suas linhas e seus limites buscando aberturas e deslocamentos, problematizando e vivendo outros modos de existência, que devem “ser pensados segundo critérios imanentes” (DELEUZE, 1990). Nas palavras de Deleuze; “aquilo que detém em ‘possibilidades’, em liberdade, em criatividade, sem nenhum apelo a valores transcendentais.” (Ibidem, p.5).

Habitar a Oficina de Texto “fala de territórios existenciais que podem tornar-se herméticos às transformações possíveis, como mapas, ou podem tornar-se abertos a outras formas de ser, como nas cartografias” (MACHADO, 1999, p.2). Representá-la descrevendo-a como se estivesse munido com um olhar puro, seria como colar o decalque de um mapa

nessas folhas, porém, senti-la em funcionamento de modo sensível percebendo sua pulsação constitui uma cartografia.

O dispositivo entra em ressonância com a cartografia (PASSOS, KASTRUP, e ESCÓSSIA, 2009) porque cartografar significa acompanhar um processo em andamento. “O objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS e KASTRUP, 2009, p.57).

Algumas inquietações ajudaram a pensar: Quais são estes movimentos? O que os produz? Como se deslocam? Sobretudo, como desterritorializar os efeitos analisados das linhas de subjetividade na oficina de texto, para então reterritorializá-las no campo da formação, da educação?

3.1 Marcas que nos constituem

Viver, pensar, agir, gostar, agitar, acalmar não é simplesmente um campo semântico de alguns verbos unidos por algum sentido. Mas cada um deles e muitos outros que poderiam associar e indicar ações que tomamos não com base em personalidade ou em alguma essência. São formas de se relacionar com o mundo produzido em sua própria relação com ele. São marcas e produções das subjetividades capitalísticas ao qual problematizaremos por meio da Oficina de Textos.

Hoje a valorização do “eu” marca tal relação e a isto Machado (1999) chama de subjetividades intimistas “ligadas à esfera privada” (MACHADO, 1999, p.2) da competição, da necessidade de afirmar alguma personalidade, do empreendedorismo de si, do consumismo. “Temos para com essa forma uma relação de verdade que nos faz acreditar que sempre fomos assim e, por conseguinte, vamos continuar sendo” (Ibidem, p.2).

É uma aplicação do individualismo e do consumo. Personagem de um clássico da literatura infanto-juvenil, *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2000), chama atenção para tal relação tão presente que faz parte da vida quando diz que “os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas” (Ibidem, p.69). O consumo cria uma relação de pertencimento de objetos que em quase todas as vezes não é criado por quem o comprou, não sendo elaborado, inventado e produzido por este. São formas

subjetividades naturalizadas e por isto estão cristalizadas em cada um de nós. Ou elas seriam “nós”?

Tais subjetividades compõem territórios que habitamos quase como guetos. São fechados e de duras fronteiras a “supervalorização da esfera privada [por exemplo,] é uma forma-subjetividade bastante comum em nossos dias, contudo não é a única possibilidade de forma para a subjetividade” (MACHADO, 1999, p.2)

Cada época histórica é marcada pela emergência de determinadas configurações [...] como, por exemplo, formas de sentir, de trabalhar, de desejar, enfim, de viver. A economia, a cultura, a sociedade, a natureza, a tecnologia e os valores assumem contornos específicos. Produz-se uma forma-homem, uma forma-política, uma forma-conhecimento... (Ibidem, p. 3,4)

Encontrar as brechas desses guetos que encarquilham e sufocam outras possibilidades é possível porque as subjetividades circulam, se afirmam, sobrepõem-se umas as outras e co-habitam como se compusessem uma rede. “A subjetividade pode ser pensada então como sendo formada por dobras. Mas as dobras são a própria rede, ou melhor, nós somos a própria rede, assim como o sistema econômico, político, educacional etc. também são”. (Ibidem, p.3)

As dobras constituem uma relação entre o instituído¹ e o instituinte e assim, uma relação de forças, em constante desequilíbrio, sempre variando. A leitura de literaturas permite o enfrentamento do instituído, com as instituições ou as naturalizações que há em nós. Sendo assim. Enquanto:

A subjetividade capitalística, tal como é engendrada por operadores de qualquer natureza ou tamanho, está manufaturada de modo a premunir a existência contra toda intrusão de acontecimentos suscetíveis de atrapalhar e perturbar a opinião. Para esse tipo de subjetividade, toda singularidade deveria [...] ser evitada [...]. (GUATTARI, 1990, p.34)

A literatura como arte coloca de pé a resistência a movimentos históricos, outrora instituídos, como a água que vaza um copo rachado na busca de outra existência. Estes são os modos de subjeção que:

referem-se à própria força das transformações, ao devir, ao intempestivo, aos processos de dissolução das formas dadas e cristalizadas, uma espécie de movimento instituinte que ao se instituir, ao configurar um território, assumiria uma dada forma-subjetividade. (MACHADO, 1999, p.2)

¹ O instituído diz respeito às práticas naturalizadas, que aqui são tomadas como “processos construídos” (NASCIMENTO, SCHEINVAR, 2010, p. 14) ao passo que o instituinte é a “a emergência das forças” (LOURAU, 1993, p.97) que coloca os dois em constante movimento.

Os deslocamentos, as rupturas criam outros modos de ser que se afirmam dando outra forma à rede. Deste modo, a velocidade das informações, a impaciência por algo que queremos são produtos e produtoras de formas-subjetividade que compõe um coletivo de forças. Quando podemos intervir? Quando o cartógrafo entra nesse coletivo? Como produzir diferenças?

Ao iniciar a leitura coletiva, a bagunça se mostrou como um movimento tão forte que embargava a leitura. O grupo estava disperso. Como a professora Bebel disputaria sentido com a balbúrdia instalada? Ela adotou uma estratégia. Decidiu reler os dois textos novamente. Não gritou, não brigou, não foi violenta com as palavras. Ela ganhou o silêncio e ainda mais, a atenção quando calmamente sugeriu a releitura do texto... (Trecho do diário de campo do dia 12 de abril de 2011)

As formas marcantes do professor autoritário, do aluno que não faz silêncio, da turma bagunceira, do dever chato são cristalizadas como formas subjetividade e por isso a achamos tão comum. Mas a cartografia indica fios que podem ser puxados, linhas que sugerem outras formas reinventando sua prática e, com isto, a professora tomou outra atitude. Não era uma linha de montagem de fábrica, não era a disciplina, logo a diferença prevaleceu. Na OT não se concebe a arte como algo vindo por obrigação, como castigo. Por isso, Bebel foi capaz de chamar a atenção, de criar na oficina de texto o território para que os artífices criassem.

3.2 A potência criadora da Arte

A análise dos efeitos da arte é possível na oficina porque tanto as crianças quanto os professores tem contato permanente com textos (tanto na leitura quanto no processo de escrita). Tais efeitos possuem visibilidade nas produções dosicineiros que lá ficam expostos, para os outros contemplarem. Diante da relação da oficina de texto com a criação, cabe perguntar o que é arte?

Assim como o conceito de produção de subjetividade, a “arte funciona como intercessora no âmbito da formação, pois a potência da arte reside na possibilidade de gerar deslocamentos que implicam no tensionamento da representação no mundo da formação” (DIAS, 2010, p.6). Não remete a idéia de algo inato, uma natureza deste modo “não se observa tanto a essência da arte, mas, antes, todos se empenham para explicá-la a partir de seus efeitos” (RILKE, 2011, p.133). Pensando-a por aquilo que afeta, que move as racionalidades, os desejos.

Defini-la sem limitar seus sentidos ou fadá-la a uma essência foi o trabalho de Rilke quando disse que “a arte se apresenta como uma concepção de vida” (Ibidem, p.113) Ao

retomar os diários que produzi durante os encontros na OT pude problematizar a relação entre escrita e a arte:

Do mesmo modo que a arte é a imagem do texto do autor, percebo que os textos de cada criança são ricos do saber e da experiência de cada um. Outros modos de subjetivação emergem na oficina, propiciando a elaboração dos afetos e da imaginação através da escrita - que ao “passar dos encontros”² tornam-se um instrumento cada vez mais elaborado. (Trecho do diário de campo do dia 15 de março de 2011)

A imagem, aquilo que vemos e que o próprio autor sugere. Rilke caracteriza a arte como uma concepção de vida. “Concepção de vida é compreendida aqui no sentido do modo de ser” (Ibidem, 2011, p.135). A oficina como local de produção propicia um espaço fecundo para a criação artística, ou seja, de concepções de vida. A força inventiva da oficina não se encerra nela, mas dá pistas para o que pode ser uma prática pedagógica escolar, em todos seus conflitos e contradições. Seria possível tomar a arte com potência inventiva no ensino público, sempre tão questionado, por exemplo? Como dar cor as linhas da arte em sala de aula?

Em consonância à produção de Rilke a oficina de texto usada aqui como ferramenta analítica nos ajuda a não mesquinamente conceituar a arte limitando significados, todavia, abrindo um campo de possibilidades, reconhecendo a escrita como criação, que possui pelo menos uma condição para acontecer: “A ‘hora’ ou momento de escrever é o ponto no encontro que a ebulição das ideias acontece de forma tão intensa, que se instaura um silêncio quase tangível” (Trecho do diário de campo do dia 15 de março de 2011).

Uma relação entre o silêncio, tempo e solidão é um modo de subjetivação que se opõe a velocidades, urgências, emergências, barulhos, informações, opiniões, entre outras coisas, formas subjetividades capitalísticas. O texto produzido pelos oficinairos, a obra de arte é posta de pé, de modo:

Solitário, em meio ao hoje, aqui e ali suas mãos esbarram no tempo. Não que este fosse o elemento hostil. Mas é o hesitante, que duvida, desconfia. É a resistência. E, só a partir dessa discrepância entre o que é corrente e a opinião, alheia ao tempo, do artista sobre a vida, surge uma série de pequenas libertações, surge o ato invisível do artista: a obra de arte. Não a partir de sua ingenuidade. É sempre uma resposta a um hoje. (RILKE, 2011, p. 134)

² O passar dos encontros indica uma “ideia de hábito, que é condição da experiência, mas esta condição é, ela própria, condicionada pela sua realização, pelos seus produtos, num movimento de retroação inventiva” (KASTRUP, 2001 p.19). A escrita, entendida como arte, é feita semanalmente na OT “é o hábito que constitui o sujeito” (Ibidem) e que pela sua repetição, cria outras subjetividades.

O hoje é a esfera privada da subjetividade e o texto produzido é o deslocamento que emerge fora do contexto do excesso de opinião. Porque surge na problematização da própria vida. Um movimento lento e solitário que acontece em isolamento, tal como crianças que se distraem brincando, inventando outros modos de vidas. A distração é criação, é riqueza,

Ouro bruto, não moedas comuns. E ela parece perder cada vez mais valor quando mais poder ganha a educação, que substitui as primeiras impressões involuntárias e absolutamente individuais por conceitos tradicionais e historicamente desenvolvidos, e estampa as coisas, de acordo com a tradição, com o carimbo de valiosas e insignificantes, desejáveis e indiferentes. (RILKE, 2011, p. 136)

Rilke chama de riqueza a capacidade da criança de não desprezar as singularidades, ou seja, de não desqualificar as coisas devido a um suposto valor material. A isto chamo de potência. Uma riqueza que não pode ser contada, mas sim aferida porque seu valor advém do fato de sentir e experimentar tudo ao seu redor como possibilidade.

A oficina é um lugar de artífices. O que mostra que a oficina não é uma linha de montagem para aprendizado de redações, todavia um território de movimentos que tiram cada um que habita aquele local do lugar comum. Aqui, eclodem perguntas, ideias e a escrita acaba por ser um processo e um produto da produção de outras subjetividades. (Trecho do diário de campo do dia 3 de maio de 2011)

Esse devir criança na Oficina de Texto é um modo de subjetivação presente no momento da composição de cada artista, que

É sempre este: um dançarino cujo movimento se rompe na opressão de sua cela. O que não tem espaço em seus passos e no impulso limitado de seus braços, vem na extenuação de seus lábios, ou precisa arranhar nas paredes, com dedos feridos, as linhas ainda não vividas de seu corpo. (RILKE, 2011, p. 138)

Cada palavra é um passo, um risco. Cada movimento força as paredes da cela. Uma oração, um período. Mais movimento, mais resistência. Parágrafo após outros, tudo rescrito, novamente. Essa constância na oficina acontece incessantemente como um tear que cria formas no tecido que não podemos definir de antemão. Quebram-se as correntes, abre-se a cela e subjetividades se deslocam.

As produções textuais que ocorrem na Oficina de Texto:

são modos de conduzir as próprias existências de forma mais autônoma e inventiva. Ao apresentar obras produzidas no decorrer da oficina, mostram um território privilegiado de articulação com um pensamento mais estético, já que estabelecem uma relação crítica com as verdades estabelecidas,

repensando os modos de produção da existência nos espaços de formação.
(DIAS, 2010, p.3)

Pensar em estética é tomar o cuidado de si por meio da escrita, da elaboração do pensamento, da arte. É um fazer que coloca em constante tensão a relação do estudante com o mundo. Como então o fazer do professor atravessa a vida daqueles que estão sob sua tutela? Existem de fato práticas pedagógicas que podemos chamar de libertadoras?

3 MICROPOLÍTICA DA OFICINA LITERÁRIA

O sentido da vida está nas práticas microfísicas, [...] [no] plano das relações cotidianas nos campos de intervenção, ou seja, no campo micropolítico. É uma forma de olhar o mundo e o que nele se produz. (SCHEINVAR, 2012, p.195)

Uma oficina é um dispositivo composto por linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetividade que se movimentam e articulam fazendo-a funcionar como uma maquinaria de engrenagens. Tive até aqui o trabalho de cartografar tais linhas com o objetivo visibilizar seus movimentos, funções, intensidades e como estes facultam o deslocamento de subjetividades, em fim, o que se produz em um território micropolítico. Dias (2011, p. 176) ajuda a pensar quando retoma as palavras de Deleuze e Parnet para anunciar uma micropolítica; “política é uma experimentação ativa, porque não se sabe antecipadamente como uma linha se desenvolverá”.

Percebi uma questão que pulsou durante o estágio na OT, e na escrita do diário que atravessou de forma transversal todas as linhas do dispositivo durante a composição do trabalho: a questão das práticas pedagógicas e como a formação de professores pode forjar ferramentas para que possa operar em seus locais de atuação, em um campo micropolítico.

Neste capítulo pensarei no contexto da Oficina de Texto, problematizando as políticas do educador nos territórios micropolíticos, ao passo que ele é o dito responsável pelo aprendizado dos estudantes. Como fazer a vida em tais espaços uma vida não conformada? Levo em conta que:

A escola-máquina-Estado opera pela repetição: a produção de subjetividades segundo uma determinada dinâmica, a fim de atender às demandas de máquina de produção. Uma produção em massa de subjetividades ou, para dizer de outra maneira, a escola-máquina-de-Estado opera um processo de subjetivação. (GALLO, 2004, p.208)

Uma oficina pode operar do mesmo modo, reproduzindo e afirmando formas subjetividades capitalísticas por meio da repetição ou da reprodução. O aprendizado é entendido como um processo de assimilação de regras, formas prontas e conteúdos escolares. Contudo, pode também criar deslocamentos? O professor está sempre no meio do processo.

Cria-se um discurso de que aquele que leciona deve ensinar e quando o estudante não aprende, algum problema acontece. Entretanto, o educador emerge como um agenciador no campo da educação e deste modo, sua prática pode derivar por outros caminhos tornando os espaços micropolíticos um território frutífero por meio da experiência que ali acontece.

É importante sublinhar que “a raiz latina do verbo ‘educar’ denota um ato de ‘violência’, em certo sentido: Educar é conduzir alguém, promover a passagem - muitas vezes forçada - de um lugar ao outro, de uma condição a outra (GALLO, 2004, p. 207). Aparentemente o caminho sempre está dado. Como o educador pode criar outros caminhos? Pensar em passagens não forçadas mesmo que desbravando caminhos mais difíceis? Que fazeres permitem isso?

Tais perguntas remetem ao governo de outros e passa também pelo o governo de si, problematizado aqui com a interseção de Michel Foucault por meio de seu penúltimo curso publicado intitulado *O Governo de si e dos outros* (2010).

Ao colocar a questão do governo de si e dos outros, gostaria de procurar ver como o dizer-a-verdade, a obrigação e a possibilidade de dizer a verdade nos procedimentos de governo podem mostrar de que modo o indivíduo se constitui como sujeito na relação com os outros. O dizer-a-verdade, nos procedimentos de governo e na constituição de [um] indivíduo como sujeito para si mesmo e para os outros. (FOUCAULT, 2010, p.42)

Foucault traz a tona uma prática grega do dizer-a-verdade como um modo de subjetivação para pensar a relação entre sujeito e verdade. Afirma que “ninguém pode cuidar de si sem se conhecer” (Ibidem, p. 43). A franqueza na tessitura das relações constitui um modo de ser que se singulariza por não estar cristalizada e não ser obediente a uma forma pronta. Como o dizer-a-verdade é possível, então, para pensar como se governa os indivíduos que, no campo da educação, estão sobre a tutela do professor? Como fazer uma vida não conformada em territórios tutelados?

Para pensar o dizer-a-verdade retomo a prática política de governo de si e dos outros, enraizada no fazer do educador. Essa prática será pautada e fundamentada em certo saber descrito por Foucault como filosófico que não está em um campo abstrato, de fora:

A própria tarefa da filosofia que é a de não ser simplesmente logos, mas também *érgon*¹. Ou, mais precisamente, o próprio filósofo não deve simplesmente ser logos (discurso, somente discurso, discurso nu). Ele também deve ser *érgon*. (FOUCAULT, 2010, p.205)

A tarefa filosófica não consiste em dizer aquilo que deve ser feito, se fosse assim de fato o educador seria o que leva por algum caminho. Porém, a tarefa filosófica compreende dizer a “verdade em relação à ação política” (Ibidem, 2010, p.261). Ou seja, colocar em análise a vida, não idealizá-la, e, levando a romper com algumas moralizações ao invés de tomar a vida como forma pronta a ser mantida e seguida. É pela proximidade da tarefa filosófica com o fazer do educado que muda o eixo daquele para este, podendo forjar outras existências nos espaços micropolíticos.

Deslocado para uma tarefa pedagógica o fazer do professor implica em pensar constantemente a própria prática de modo a transformá-la em um movimento de sempre fazer novamente. Por isso é um exercício, um trabalho que coloca sempre em tensão o fazer do professor como forma permanente de cuidado de si que “constituem práticas que são também sociais, pois dão lugar a relações entre os indivíduos, a trocas e comunicações” (TELLES, 2010, p.291). Sendo assim, não me disponho a colocar uma fórmula para um fazer docente, uma receita para se aplicar na sala de aula.

A tarefa filosófica compreende um fazer de si com relação ao outro. Até aqui trouxe a prática filosófica e a desloco para o fazer do professor que como um movimento potente de invenção. O dizer-a-verdade emerge como uma tarefa árdua ao pensar a própria existência, fazendo-a acontecer como quem coloca de pé uma obra de arte.

Uma técnica e toda uma arte que se aprendem e se exercem. [...] Essa arte de si necessita de uma relação com o outro. Em outras palavras: Não se pode cuidar de si mesmo, se preocupar consigo mesmo sem ter relação com o outro. E o papel desse outro é precisamente dizer a verdade, dizer toda a verdade, ou em todo caso dizer toda verdade necessária, e dizê-la de certa forma que é precisamente a *parresía*, que [...] é traduzida pela fala franca. (FOUCAULT, 2010, p.43)

A *parresía*, a “liberdade da palavra e a franqueza” (Ibidem, 2010, p.171) Uma linha de fuga oblíqua às linhas duras ou molares, “uma virtude, dever e técnica que devemos encontrar naquele que dirige a consciência e os ajuda a constituir sua relação consigo” (FOUCAULT, 2010, p.43) enviesada e contrária à perspectiva, o geralmente

¹ *Érgon*: vocábulo grego que significa tarefa, obra. (FOUCAULT, 2010, p.205)

pregada em sala como verdade absoluta e que traz a manutenção da captura das subjetividades, dos enquadramentos.

É possível pensar em práticas de resistência a um estado de conformação, carregada de sentimentos de impotência de negação a outro fazer, que compõe a docência. Como repensar a prática do professor que está sempre em processo, criando-se e mudando de forma no cotidiano? Como a docência pode ser entendida como processo de produção de subjetividade? Como o educador pode se deixar afetar pelos “movimentos de ruptura” (DIAS, 2011, p.21)?

4.1 Pensar a própria prática, pensar a formação

A reprodução dos jargões presentes na pedagogia, do *status quo*, das moralizações dos padrões ditos certos e dos discursos proferidos por profissionais da educação qualificados por diversos textos teóricos e que destoam da atitude do dia-a-dia destes, não é entendido aqui como uma falha. Todavia como um problema que circula, como uma atitude natural, e por sua circulação em muitos aparece bem diante de nós e em outros momentos em nós. Pensar a própria prática para irromper com certas naturalizações constitui a autogestão (LOURAU, 1993), um conceito elaborado na tensão da coletividade. Podemos pensá-lo como um modo de subjetivação que quebra as naturalizações de uma heterogestão que significa por exemplo aceitar o:

Instituído como natural, como se os homens tivessem uma natureza de escravos, como se sonhassem estar sempre submetidos a outros homens, e como se estes outros homens fossem super-homens... como se houvesse uma raça de homens superiores que naturalmente detém a propriedade privada da gestão "do mundo". (LOURAU, 1993, p.14)

Quando alguém diz que um aluno não aprende por infinitas razões, quando ele chega com um laudo médico que justifique suas dificuldades em ler, escrever ou contar já bastaria para que o professor criasse um rótulo no aluno classificando-o como incapaz. Tal modo de conceber a dificuldade do estudante é uma política de formação que pode problematizar durante a Oficina de Texto:

Após a leitura, discussão e releitura do poema de Mário de Andrade, os participantes da oficina começaram a escrever suas dissertações. Neste momento percebi que um deles, sempre “distraído”, vagarosamente dava início a seu texto. A bem da verdade, ele de fato só colocara a data no caderno. [...] Perguntei então se ele precisava de ajuda. [...] Sentei-me a seu lado e comecei a conversar sobre o roteiro

da dissertação com ele, informalmente. Conforme ele criava suas respostas no diálogo comigo, percebi que poderia transcrever em seu caderno. Assim surgiu seu primeiro parágrafo. Foram seis linhas que surpreendeu a ele e a mim. Neste mesmo ritmo continuamos outros quatro parágrafos [...] Bebel ao final da oficina disse que ele tinha dificuldades de se concentrar. Comentou ainda uma ligação da mãe dele que afirmava que percebeu em uma festa que ele era diferente das outras crianças. Muito mais agitado. (Trecho do diário de Campo de 31 de maio de 2011)

Antes em outros momentos me perguntava silenciosamente o motivo pelo qual aquele menino não era afetado pelo território da oficina. Minha pergunta colocava o garoto sob o mesmo olhar que sua mãe ou até a Bebel – como se ele tivesse algo que o impedisse como por distração. Ao passo que “é curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar” (KASTRUP, 2005, p.1283,1284). Depois de trabalhar com ele, desloquei a pergunta: Será que ele não é afetado mais que os outros pelas atividades da OT?

Parti deste questionamento e compartilhei isso com a Bebel. Essa é a minha teoria sobre ele. Os atravessamentos são intensos e, o que o dispersa é o fato de tantas coisas o chamarem a atenção: “O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente” (Ibidem, p.1287)

Tal desafio foi dividido com a Bebel naquele momento e inventamos um jeito diferente de lidar com o diagnóstico de desatento daquele menino. Houve uma quebra da heterogestão, e como forma de autogestão produzimos juntos a diferença. O diagnóstico de distraído ou hiperativo era o “outrem” (LOURAU, 1993, p.14) que geria nosso olhar sobre o menino, tomando isso como “coisa natural” (Ibidem), instituindo um discurso acerca dele, que não seria capaz de fazer por ter seus problemas. Porém, a mudança ocorreu quando em conversa com a Bebel, pude sentar ao lado do menino coversando sobre a proposta da dissertação e fui capaz de ajudá-lo a escrever, inventando um fazer professor não subordinado as formas prontas ou aos rótulos que muitos estudantes recebem.

Assim, uma linha fina, porém, emerge e dá força à autogestão. Um *ethos* que começa na singularidade e ganha força mesmo nas contradições do coletivo. Como uma

viagem na qual o destino é sempre o ponto de partida, reinventando a origem, que pode ser iniciada na solidão, mas que continua agregando a outros, afetando diversas pessoas.

O professor não é o arauto que “vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo” (GALLO, 2003, p.73). Penso no “professor como militante” [...] [aquele que] “procura viver as situações e dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade do novo” (Ibidem, p.73). A relação entre a docência para a militância será deslocada mais uma vez por meio de um fazer filosófico que nos ajuda a problematizar a educação e suas práticas por que:

Deve dizer o que tem que ser feito, mas deve explicar por que tem de ser feito, e nessa medida, justamente [...] o papel do filósofo será efetivamente persuadir uns e outros, os que governam e os que são governados. [...] Ele terá também de repensar inteiramente o regime [...] (FOUCAULT, 2010, p.213)

O trabalho do filósofo transmutado na prática do professor ajuda pensar a vida e neste exercício forma outros modos de viver suas intensidades. Fazer resistências, instituir outras formas na direção dos outros utilizando o mesmo exercício na busca por cruzar fronteiras e fazer deslocamentos.

Pensando a OT, cada proposta realizada nela mostra a preocupação com a forma, com o conteúdo. Não obstante o professor militante que tem a potência do pensamento filosófico, que pensa a própria prática, preocupa-se com o que é dito, com o como é dito e por meio disso não pensa sobre a vida, mas vive a vida por outros vieses:

Hoje Bebel Pantaleão quase nos levou à Ilha de Nanja (poesia de Cecília Meireles). Todavia o quase foi uma viagem de sentidos, interpretações e leituras. De fato, a própria ilha era propriedade da Cecília. O mais próximo que chegamos dela foi por meio da descrição feita em seu texto:

“Na Ilha que eu amo,
na Ilha de Nanja, que eu tenho no meio do Atlântico,
há veredas de hortênsias,
lagos de duas cores,
nascente de água fria, morna e quente.
Doce Ilha que foi de laranjas
e hoje é de ananases!”

Ilha de Nanja (MEIRELES, 2005). (Trecho do diário de campo do dia 10 de fevereiro de 2011)

O contato com a literatura é uma ferramenta tenaz na ruptura do instituído e configura a militância da Bebel na Oficina de Texto:

A literatura revela um sujeito falante, fragmentado, experimentando um contato direto com o poder inesgotável, infinito, da linguagem, cujo resultado é sempre um excesso face ao uso ordinário e corriqueiro da linguagem ordinária. A criação literária não é um acontecimento banal, ela não exprime um lugar de apaziguamento, ela desvela uma modalidade de exposição ao perigo inerente ao ato de criar. (BRANCO, 2010, p.322)

A literatura, entretanto, pode ser entendida por outro viés: Quando criada por meio de várias prensas², é produzida com um objetivo comercial e serve para a difusão da informação. Gera pobreza e declínio da experiência, como aponta Walter Benjamin (BENJAMIM, 1994b). Ressalto que hoje a veiculação não se dá somente em prensas mais através de diversas mídias.

Durante o estágio observava a Bebel rompendo com o fluxo das informações, abrindo a literatura vivida como um acontecimento banal, transmitida como que em prensas, para uma experimentação ativa da vida, carregada de riscos. Uma processualidade que surgia enquanto conversava sobre aquilo que faz a vida acontecer. Por exemplo, o que fazer quando se está sozinho ou se realmente estamos sozinhos diante de tanta tecnologia. Eram conversas que não tinham fechamentos ou um ponto final dado por ela, porque se abriam quando as crianças pensavam e conversavam sobre o que elas mesmas colocavam em suas produções textuais.

Atribuo a intervenção e as contribuições da Bebel como uma prática *parresiasta*, ligado à sua fala; fala franca - o *érgon*, que é um exercício relacionado diretamente com o governo do outro pela *parresía* que Dias (2011) ajuda a definir citando Foucault (2004, p. 492):

Palavra livre, desvencilhada de regras, liberada de procedimentos retóricos na medida em que, de um lado, deve certamente adaptar-se à situação, à ocasião, às particularidades do ouvinte; mas, sobretudo e fundamentalmente, é uma palavra que, do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta. O sujeito que fala se compromete. No mesmo momento em que diz “eu digo a verdade”, compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta, uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada. [...] Melhor ainda: relações individuais nas conversações. Ainda melhor que na

² Máquina impressora de tinta sobre o papel inventada por Gutenberg no século XV.

conversação: relações de vidas partilhadas, longa cadeia de exemplos vivos, transmitidos como que de mão em mão.

Deste modo, é importante entender que

A filosofia [que desloquei para o campo da educação] vai se apresentar como detentora do monopólio da *parresía*, na medida em que vai se apresentar como operação sobre as almas, como psicagogia. E, em vez de ser uma força de persuasão que convencerá as almas de tudo e de qualquer coisa, ela se apresenta como uma operação que permitirá que as almas distingam convenientemente o verdadeiro do falso. (FOUCAULT, 2010, p.276).

A pedagogia diz respeito à tutela, ao preceptor, ao faça o que eu digo e, a psicagogia refere à possibilidade da escolha. Para ampliar as distinções entre as duas noções na prática da *parresía*, “que é um ato diretamente político [...] Também é um ato, uma maneira de falar que se dirige a um indivíduo, à alma de um indivíduo, e que diz respeito à maneira como essa alma vai ser formada” (Ibidem p.177). Sendo assim,

[ao] mesmo tempo em que é um modo de formação *psicagógico*. Pois se trata de conduzir e guiar as almas dos indivíduos. O político atrelado aos modos de constituição do sujeito é pensado como uma prática. Esta se define pela regularidade e pela racionalidade que acompanham os modos de fazer, bem como seus usos. (DIAS, 2012a)

Como pensar e fazer a *parresía* nos dias de hoje? É possível? Em que sentidos ela ganha consistência? Em termos de Foucault (2010, p. 42) “ao colocar a questão do governo de si e dos outros [...] como o dizer-a-verdade, a obrigação e a possibilidade de dizer a verdade nos procedimentos de governo podem mostrar de que modo o indivíduo se constitui como sujeito”.

Tomando a OT como um espaço de formação, ela exige o cuidado sensível do professor para que a *parresía*, a arma do fazer filosófico desloque e não caia exatamente na teia do enquadramento. De maneira a não "repetir o que é a opinião já constituída do povo ou do soberano e apresentar como sendo a verdade: Trata-se de uma prática que é de certo modo a própria sombra da *parresía*, sua imitação turbada e ruim. É isso que se chama de lisonja" (FOUCAULT, 2010, p.274).

O limiar, a linha tênue entre a *parresía* e a lisonja constitui a preocupação do professor que cuida dos seus costumes. Assim, remetendo a OT posso pensar nas atividades propostas: Sempre relacionadas à produção mediante a leitura de livros,

textos, matérias de jornais, poesias acontecem com a mediação constante do professor. Caso as atividades propostas não fossem preparadas e planejadas anteriormente? Se os textos lidos na hora de trabalhar com os oficinairos não fossem estudados antes pela professora?

A proximidade com o texto é o que propicia o deslocamento no sujeito. É o primeiro efeito. Por ressoar e afetar o professor as atividades são propostas. A lisonja configura-se no território da oficina de texto como aquilo que é dito para agradar, a palavra proferida a esmo. É a aula que não se preparou, não se ensaiou e por isso pode representar o *status quo*.

O deslocamento do *status quo* emerge e se faz mediante o exercício da leitura e da escrita, tanto para o mestre, quanto para o aluno. Aquele que quer exercer a ascendência sobre o outro, por meio da prática filosófica, deriva pelas linhas da subjetividade. Por um caminho sinuoso e carregado de risco assumido:

Isto é, o fato de que o chefe, o responsável, aquele que falou poderá, seja pelo povo, seja pelo Príncipe, ser recompensado ou sancionado conforme o sucesso da empreitada, conforme seu dizer-a-verdade leve a este ou àquele resultado, ou simplesmente conforme o humor, seja da assembléia, seja do Príncipe. (FOUCAULT, 2010, p.172)

A Bebel vive sobre a eminência de perder matrículas, o que ela diz chega aos ouvidos dos pais que por sua vez podem não concordarem e, portanto retirarem seus filhos da oficina. A *parresía* vem carregada de risco porque é uma atitude política:

Se arraiga [na] isegoria³, se refere a algo um pouco diferente, que seria a prática política efetiva. E, se, efetivamente, faz parte do jogo da democracia, faz parte da lei interna da democracia, faz parte do jogo da democracia, faz parte da lei interna da democracia que qualquer um pode tomar a palavra, surge um certo problema técnico, político, que é: mas quem vai tomar a palavra, quem vai poder, de fato, exercer sua influência sobre a decisão dos outros, quem vai ser capaz de persuadir e que, proferindo o que estima ser a verdade, vai poder servir assim de guia dos outros? (FOUCAULT, 2010, p.172).

Afirmar a má *parresía* ou a lisonja também influencia no modo como a vida se constitui, como o indivíduo e o coletivo de forças se atravessam. Inclusive constitui o jogo da democracia.

³ A isegoria é o direito constitucional, institucional, o direito jurídico concedido a todo cidadão de falar, de tomar a palavra, sob todas as formas que essa palavra possa assumir numa democracia: Palavra política, palavra judicial, interpelação, etc. (FOUCAULT, 2010, p.172).

O mau parresiasta possui um modo representacional, finalista expresso nas palavras que produzem efeito de conformidade ao que qualquer um pode dizer e pensar. Este tipo de atitude impede a emergência da diferença, ao produzir um modo de vida conformado. Ao contrário, a boa *parresía* acontece no âmbito da democracia, não como verdade da essência, mas como trabalho sobre si, palavra verdadeira como produção e *ethos*. Com efeito, o bom parresiasta possui uma prática política e ética, ele trabalha assumindo o risco e a vida como dimensões potentes para a produção da verdade que se compromete a restituir os acontecimentos em sua singularidade. (DIAS, 2012a)

A *parresía* é um ato político exercido com risco, ao qual o professor pode tomá-la como ferramenta enquanto faz uso da palavra e dirige a conduta dos outros, exercendo ascendência no território de sua sala de aula. Na oficina a *parresía* emerge como mais uma engrenagem na hora de trabalhar junto com os oficinairos, e isso abre a possibilidade para potência à criação, constituindo uma prática de si fundamental ao governo dos outros.

4.2 Ensaios, repetições e improvisos

O falar franco, o dizer-a-verdade exige uma condição necessária. Do contrário a falácia submergirá o território da sala de aula e a lisonja será a má *parresía* presente. Tal condição necessária e fundamental para a *parresía* no âmbito da educação é o ensaio. Para Deleuze, uma “aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada.” (DELEUZE, PARNET, 1996)

A questão dos ensaios e da inspiração será analisada por meio do exemplo de Charlie Parker, um saxofonista famoso pela sua virtuosidade no jazz, tinha uma prática constante de estudo. Durante os concertos, as músicas executadas por ele tinham como base tudo àquilo que ele havia estudado. Seus improvisos que o consagrava não aconteciam por uma inspiração superior ou exterior. Não era obra do acaso, mas as notas que executava com seu sax eram repetidas incessantemente até que ele derivava, inventava e improvisava.

O problema do tempo do treino é relevante aí, tanto no sentido do aumento da potência do gesto cognitivo quanto para a produção de um sentido de apropriação desse gesto, do fazê-lo seu. O novo e o antigo, o que surge e o que já estava lá, não são pares antinômicos, mas se

ligam por uma linha de repetição, diferenciação e invenção. (KASTRUP, 2005, p.1279)

Um ensaio exige uma temporariedade lenta, é um treino. À medida que ele ocorria, homem e instrumento agenciam-se o que torna o som do instrumento mais belo, sua execução mais técnica. O próximo ensaio traz o primeiro como pressuposto e assim sucessivamente. O treino intensifica-se as notas sobrepõe-se, são tocadas mais uma vez, emerge uma experimentação, afinada, bela, que não estava escrita lá. Músico e instrumento derivando suas notas enquanto o tempo do treino é estendido, constituindo uma experiência.

Chegava o momento de tocar na presença do público. Naquele momento ele inventava, improvisava... Mais tarde, após se apresentar ele escrevia (utilizando a notação musical) o que criou, não permitindo que seus momentos de inspiração caíssem no esquecimento, e assim formulava outras partituras e mais exercícios para treinar. A inspiração trazida aqui por Deleuze é a invenção, o deslocamento que significa as linhas de subjetividade do dispositivo. “Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação”. (DELEUZE; PARNET, 1996). A reescrita é assim, a expressão do ensaio na Oficina de Texto porque nela um movimento regular de leitura, escrita, releitura e reescrita acontece de modo que a repetição propicie a invenção:

A sedimentação do aprendizado ocorre por intermédio da repetição e do ritmo de um treino que se dá por meio de um conjunto de sessões consecutivas e regulares. O sentido do treino é criar um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências afectivas inesperadas, que fogem ao controle do eu. A regularidade das sessões tem como efeito a criação de uma familiaridade com as experiências de breakdown [de quebras e rupturas das formas cristalizadas]e, enfim, o desenvolvimento de uma atitude cognitiva e atencional ao plano das forças. (KASTRUP, 2005 p.1278)

Para osicineiros escrever corrigir, fazer novamente é semelhante ao estudo de um instrumento musical. Para o professor, o regente em sala de aula, é a *parresía* a prática que engendra a invenção, e que ocorre por meio do frequente movimento de ensaio, de infinitas repetições, criando variações. Em outras palavras, a produção ocorre em nível micropolítico e na Oficina de Texto a *parresía* é a batuta por meio da qual a variação acontece:

A *parresía*, em vez de ser simplesmente um conselho dado à cidade para que ela se governe convenientemente, aparece agora como uma atividade que consiste em dirigir à alma dos que devem governar, de maneira que se governem convenientemente. Esse desdobramento ou, se vocês preferirem, esse deslocamento do alvo, do objetivo da *parresía* – do governo a que ela se dirigia diretamente a esse governo de si para governar os outros. (FOUCAULT, 2010, p.275)

O modo pelo qual acontece o governo de si é por meio do ensaio:

É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. Às vezes, temos de nos açoitarmos. Não que seja desinteressante, a questão não é essa. É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso. (DELEUZE; PARNET, 1996)

A proximidade com livros e textos acontece no movimento incessante de releitura. Trabalhar alguns autores às vezes é desinteressante. Do mesmo modo que algum conteúdo de qualquer disciplina seja matemática ou física etc. Conforme se preparam as aulas o entusiasmo ganha força e confere a sutileza necessária para se pensar outros modos de se fazer o território da sala de aula:

As crianças pareciam mais agitadas ou talvez eu estivesse mais lento? Bebel disputava sentidos com a bagunça que as crianças faziam. Passar a limpo era o programado para a primeira parte da oficina e toda agitação fazia o processo mais lento. Reescrever é uma forma dura da oficina. Mas quando se relê o texto já com as correções, surge uma linha de fuga. A avaliação ganha sentido e passar o texto a limpo vira uma ferramenta muito mais interessante. (Trecho do diário de campo de 12 de abril de 2011)

O cansaço, as doenças, os aborrecimentos, as condições de trabalho que não agradam etc. Problemas de qualquer natureza que atravessam cada um em uma sala de aula e podem afirmar uma prática que se institui pela lisonja, porém, o ensaio ou a repetição elenca mais uma ferramenta para se constituir uma relação com os estudantes e uma prática pedagógica que acontece por meio do que força o pensamento à pensar, da proposta que insurge na fala franca (*parresía*), uma ferramenta e um modo de fazer por meio da qual a voz do educador afeta os estudantes no território da sala de aula e não ecoa desesperada em forma de gritos histéricos na sala ao lado e pelos corredores. Isso constitui uma produção em um espaço micropolítico, ou seja, é invenção, é o devir professor que nunca se esgota, porém constitui-se como política, do exercício do pensamento no cuidado de si, no governo dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer
Traço, linha, ponto de fuga
[...]
Qualquer curva de qualquer destino
Que desfaça o curso de qualquer certeza
[...]
(ANTUNES, 2007)

O trabalho que emergiu durante o processo de composição desta monografia foi possível diversas articulações. Não são estanques ou isoladas, contudo, são como linhas da mesma teia que foram puxadas até aqui. Um após outra, muitas ao mesmo tempo. Por certo que algumas linhas foram repetidamente puxadas, outras nem sequer tocadas. Algumas, mais tênues, não foram percebidas enquanto grossos fios por ora serviram para me embasar e em outros momentos foram rompidas, fazendo algumas vibrar. Determinadas linhas não quis olhar ou não as vi. Cabe aqui explicitar algumas destas linhas que se articularam, que eu toquei, fiz vibrar e reverberaram até o final deste trabalho para responder a seguinte pergunta: A quais conclusões pude chegar? Quais sentidos conferi à leitura como experiência fundamental de uma política de formação?

Com este estudo foi possível pensar que leitura de literatura, produção de subjetividade, engrenagens de uma oficina de texto, escrita, grupo de pesquisa, entre outros mecanismos atravessam uma política de formação. Política esta pautada nas diferentes linhas forjadas com as análises e intervenções expressas na singularidade de habitar o território da FFP/UERJ.

As linhas neste trabalho foram tecidas por meio da filosofia do dispositivo e ajudou na construção de um olhar que não era sobre a Oficina de Texto, mas sim dentro e fora dela ao mesmo tempo. Ao sentir que ela fazia movimentos inconstantes, precisei criar modo de percebê-los, assim, atribui a cada oscilação uma engrenagem, o que foi fundamental para acompanhar seu funcionamento e elaborar uma cartografia com fronteiras abertas.

A articulação mais possante que balizou minha escrita até aqui abarcou as leituras da bibliografia desta monografia, que efetivamente serviu como arcabouço metodológico para a elaboração deste trabalho, aliada às leituras dos mangás, das poesias de Manoel de Barros, das ficções fantasiosas, romances e de todas as outras literaturas das que não abri mão. Dois efeitos derivam diretamente do processo de leitura: O primeiro é a ampliação de ferramentas de análise e de intervenção que servem para além da universidade. Enquanto a literatura conta

os modos de ser dos personagens, sempre históricos, com suas contradições, anseios e afetos. Força a pensar a vida, nas subjetividades que circulam e na constituição da existência.

A literatura brotou como uma obra de arte e foi experienciada, sendo possibilidade pedagógica possível graças ao estágio que realizei na Oficina de Texto: um ambiente propício à leitura coletiva de literaturas, à escrita, reescrita e à problematização da própria vida que ocorre por meio da discussão da literatura trabalhada lá. Algo imaginável para o pedagogo que atuará nas séries iniciais, na EJA ou que planeja usar literatura como atividade na coordenação escolar. Contudo, os efeitos da oficina não são tão simplórios e não podem ser facilmente mensurados, pois como coletar o resultado das discussões ou do que é produzido? O que acontece lá cria efeitos singulares em cada integrante e no coletivo, que questiona seus hábitos, sua relação com as mídias, violência, consumo, afetos... Ressoam em um prazo que não pude constatar - produzindo ou não frutos, rompendo ou não cristalizações em um tempo não determinável.

Determinar e precisar. Verbos que remetem a um positivismo que não segui e a um empirismo que não propus. Como anteriormente dito, não observei de longe como se visse a realidade por uma lupa. Estive dentro: entre a oficina e seus integrantes, entre a bibliografia que a mim era orientada, entre o ensaio e a reescrita. Com efeito, interessaram-me as práticas, o campo dos afetos e do que é produzido em instância micropolítica no território da oficina, mesmo que ela seja mais uma atividade extracurricular.

Fazer pesquisa-intervenção mostrou a força das relações instituintes e como é possível pesquisar acompanhando um processo em andamento, emergindo nele e sentindo a pulsação em seus movimentos. Foi apaixonante estar em um lugar que ajudou a abalar certezas quanto ao que é educação e como o professor se insere nela. Por esta razão coloquei a formação de professores em análise, pensando as práticas, desconstruindo as referências que construí desde a educação infantil até o final da graduação.

O eixo de análise nesta monografia emerge da afirmação da leitura como experiência fundamental de formação, visto que a leitura que é do campo da prática e vai para a transcendência como um dom de poucos. Talvez isso explique porque aulas são tão chatas e tediosas: Professores que pouco leem, não têm intimidade com o assunto, o que torna o estudo quase oco e resulta em aulas desinteressantes. Para desconstruir alguns *a priori* com relação à leitura, favoreci a problematização da prática de leitura.

O desafio era criar um campo de tensão com a leitura e a formação. Isto justificara o meu estágio na oficina como um território onde a escrita, a leitura o constituiria. Assim, pude analisar os atravessamentos entre literatura e produção de subjetividade investigando os sentidos produzidos na Oficina.

O procedimento de escrita do diário de campo foi imprescindível na percepção de sentidos, na invenção de problemas. Tornou-se um dos caminhos pelo qual passou este trabalho, porque ajudou a pensar acerca das dificuldades encontradas, naqueles com os quais estive envolvido, nas subjetividades que circulam e a conversar com as leituras de modo que tudo não se perdessem nos pensamentos que vaguearam.

Este trabalho foi uma restituição (LOURAU, 1993) escrita da pesquisa que realizei na OT, um modo de fazer retornar à oficina o trabalho que pude desenvolver por meio dela, trazendo questões que pulsam, sejam elas visíveis ou despercebidas para aqueles que de lá participam. Tanto na experiência formativa como na Oficina, as leituras são divergentes das que circulam, tanto nas aulas de português quanto na graduação, sobretudo pelos usos que são feitos delas.

As leituras são ferramentas para pensar a vida e as práticas e, deste modo, influenciam na constituição de outros fazeres na formação. Ao mesmo tempo pude compartilhar a angústia da escrita com os oficinairos. Não era um exercício somente deles. Dediquei tempo e esforço tal como eles. Cada escrita engendrou uma reescrita refinando o gesto que, neste caso, ocorreu desde o quarto período quando desejei realizar um trabalho com as leituras.

As primeiras linhas que cartografei foram puxadas da trajetória que fiz na Faculdade de Formação de professores. Cada conceito e articulação que irromperam neste trabalho surgiram da experiência de formação que expandi por outros caminhos, tanto no grupo de pesquisa como em cada filme, livro, exposição. Para além, também ampliei meus horizontes nos textos que me dediquei a estudar em fonte primária e ainda no movimento coletivo que participei no centro acadêmico do curso de pedagogia.

Como por um ponto final a uma cartografia? Como dizer que as experiências cessaram? Estas foram as linhas puxadas até aqui, o mapa que pude desenhar composto por fronteiras abertas. Afirmo uma política de formação entre muitas trajetórias não desbravadas e caminhos percorridos na constituição feita com *cuidado de si* antes de pensar o governo do

outro. Um modo de fazer atravessado com a escrita que eclode nos deslocamentos presentes na produção das subjetividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Invenção de Hugo Cabret. Direção de Martin Scorsese. Produção: Johnny Depp, Tim Headington, Graham King, Martin Scorsese. EUA: GK Films, 2011. Cinema (126 min.).

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é habitar um território existencial**. in: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ANTUNES, Arnaldo. **Qualquer**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2007. 1 CD (60 min.), estéreo.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. in: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIM, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: _____ **Obras Escolhidas. Vol. 1 .Magia e Técnica: arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 114-119.

BENJAMIM, Walter. **O Narrador: Considerações sobre a Obra de Nicolai Leskov**. In: _____ **Obras Escolhidas. Vol. 1 .Magia e Técnica: arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221.

BRANCO, Guilherme Castelo. **Michel Foucault: A literatura, a arte de viver**. In: Fernando Muniz... [et al.]; HADDOCK-LOBO, Rafael (Org.). **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

BUARQUE, Chico. **A Banda**. Rio de Janeiro: RGE, 1966. 1 LP (40 min.).

CABRAL, Maria do Carmo Carvalho. **Encontros que nos movem: A leitura como experiência inventiva**. (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Dirigido por Pierre-André Boutang. 1996. Transcrição integral do vídeo. Disponível em: www.dossie_deleuze.blogspot.com.br. Acesso em: outubro de 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs vol.1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica**. In: Revista Psicologia & Sociedade. 2012a. No Prelo.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos**. In: _____. (Org.) **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012b.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiências e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Arte que nos move uma oficina de formação inventiva de professores**. In: 33 Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010, Caxambu. 33 Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro : anped, 2010. v. 1. p. 1-16.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição**. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v.12, n.2, jul./dez. 2009.
- ESCÓSSIA, Liliana dá; TEDESCO, Silvia. **O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **O Governo de si e dos outros: Curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Preface in: Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977, pp. XI-XIV.
- FUGANTI, Luiz. **DEVIR**. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Líva; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na Diferença: Um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- GALLO, Sílvio. **O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica**. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: 2003.
- GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. São Paulo: Papyrus, 1990.
- KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- KASTRUP, Virgínia e BARROS, Regina Benevides. **Movimentos-funções do dispositivo na prática cartográfica** in: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS; Eduardo (orgs.). **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **Sobre livros e leitura: Algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias**. In: _____; TEDESCO, Silvia; PASSOS; Eduardo (orgs.). **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e invenção**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de Si e do Mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da Cognição**. Campinas-SP: Papirus, 1999.

KOHAN, Omar Walter. **Do fascismo ao cuidado de si: Sócrates e a relação com um mestre artista da existência**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul/dez. 2011

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.

LIMA, Elizabeth Araújo. **Oficinas e outros dispositivos para uma clínica atravessada pela criação**. In: COSTA, Clarice Moura; FIGUEIREDO, Ana Cristina (Orgs.). **Oficinas terapêuticas em saúde mental: Sujeito, produção e cidadania**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

LOURAU, René. **René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993

MACHADO, Leila Domingues. **Subjetividades contemporâneas**. In: BARROS, M^a Elizabeth Barros (org.) **Psicologia: Questões contemporâneas**. Vitória: Edufes, 1999.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Solombra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

NASCIMENTO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela. **Crises e deslocamentos como potência**. In: SOUZA, Alice de Marchi Pereira de... [et al.] NASCIMENTO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela (Orgs.). **Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pista do Método de Cartografia: Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RILKE, Rainer Maria. **A melodia das coisas: contos, ensaios, cartas**. São Paulo: Espaço Liberdade, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

SCHEINVAR, Estela. **PRODUZIR**. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Líva; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na Diferença: Um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SHAKESPEARE, Willian. **A megera domada**. Tradução de Millor Fernandes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002.

TELLES, Norma. **A escrita como prática de si**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.