

Modos de aprender, oficinas e inventar na experiência com a infância

Ways of learning, workshopping and inventing within experience with childhood

Paula Marques Silva*

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto**

Margarete Axt**

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43\(07\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(07))

Resumo

O estudo é realizado a partir de atividades de Grupos acadêmicos de extensão e de pesquisa no âmbito da educação, psicologia e políticas juvenis. O contexto envolve o cotidiano de educadores/as e crianças em uma Oficina de Aprendizagem que segue a perspectiva da pedagogia libertária/anarquista numa organização comunitária no bairro da Restinga, em Porto Alegre, RS. O modo de oficinas agrega estratégias ligadas à arte e à cultura compondo um espaço de reflexão e criação que abarca as temáticas da autonomia e da coletividade associadas aos modos de viver na cidade. A partir da metodologia da pesquisa-intervenção foi acompanhada a experiência de aprender enunciada pelas crianças na oficina e realizada uma analítica narrativa dessa aprendizagem. Os conceitos de experiência, tempo e aprender, em diálogo com Gilles Deleuze e Henri Bergson, possibilitam a análise do sentido da invenção na experiência de oficinas e de pesquisar com a infância nesse contexto.

Palavras-chave

Aprender; invenção; infância.

Abstract

The study is done within the extracurricular academic groups' activities and research in the field of education, psychology, and juvenal policies. The context involves the daily activities of educators and children in a Learning Workshop that follows the perspective of libertarian/anarchist pedagogy in Restinga, neighborhood in the city of Porto Alegre, Brazil. The workshop adds strategies connected to art and culture making a space for reflection and creation that encompasses the themes of autonomy and collectivity associated with the ways of life of the city. From a research/intervention methodology the experiences of learning stated by the children in the workshop were followed and an analytical narrative was performed following this learning experience. The concepts of experience, time, and learning, within a dialogue of Gilles Deleuze and Henri Bergson, allowed for an analysis of invention within the experience of workshop and of researching about childhood in this context.

Key words

Learn; invent; childhood.

* Universidade Estadual do Centro-Oeste, Chopinzinho, Paraná, Brasil.

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

1 CONTEXTO

Todo mundo diz que a Restinga é longe, mas a distância é a mesma, o centro é que fica longe. Tu podes morar aqui.
(DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

O artigo se insere nas linhas de ação de extensão e pesquisa dos Grupos ESTAÇÃO PSI¹ e LELIC², ambos vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nossos trabalhos (REMIÃO; AXT; MARQUES-SILVA, 2012; LAZZAROTTO; AXT, 2012; LAZZAROTTO, 2014) realizados no âmbito da educação e da psicologia social, na interface com as políticas da infância e juventude, envolvem estudos sobre os modos de aprender em espaços escolares e não escolares, a formação de educadores e a articulação da pesquisa com a extensão. No presente estudo, direcionamos nossa discussão para a educação popular numa experiência que se tornou tema de pesquisa de doutorado (MARQUES-SILVA,

2015) problematizando os sentidos produzidos com a infância na experiência de aprender e habitar a cidade.

O contexto de pesquisa envolve o cotidiano de educadores/as e crianças em uma oficina de aprendizagem realizada em uma organização comunitária no Bairro Restinga. A Restinga é atualmente considerada o maior bairro da chamada periferia do município de Porto Alegre, RS. De acordo com Pacheco et al. (2007), o bairro ganhou marcas geográficas e populacionais no período da ditadura civil militar, mais precisamente nas décadas de 1960 e 1970, com a remoção da população moradora de vilas³ localizadas nas áreas centrais de Porto Alegre para uma região distante 30 quilômetros do centro da cidade. Esse processo de remoção foi realizado pelo Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB) que, seguindo o slogan “Remover para Promover”, buscou dar visibilidade a um movimento de “progresso urbano”. Tal estratégia governamental de remoção, segundo Zaniol, Dal Molin e Andreoli (2006), opera uma lógica higienista que coloca em evidência a cidade e seus esquadros, instaurando, também, uma prática de isolamento geográfico e de periferia espacial que mantém precárias condições de moradia, transporte e educação em vários segmentos de sua população. Nossa aproximação a esse

¹ Grupo de extensão em psicologia social coordenado pela Profa. Gislei Lazzarotto, criado em 2003 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para desenvolver ações de formação e intervenção, orientadas pela análise institucional no âmbito das políticas da infância e juventude, em especial no contexto das medidas de proteção e socioeducação.

² Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição da Faculdade de Educação, coordenado pela Profa. Margarete Axt, criado em 2000 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com objetivo de promover práticas integradas entre as instâncias da pesquisa, da formação e da extensão no território da Educação.

³ De acordo com Pacheco et al. (2007) estas vilas eram chamadas de Ilhota, Dona Theodora e a vila Marítimos e eram habitadas por pessoas de baixa renda.

contexto ocorre desde o final dos anos 90, em especial no campo da psicologia social (PACHECO et al, 2007), através de projetos de extensão e pesquisa, os quais passam a construir relações com equipamentos públicos e organizações comunitárias em ações direcionadas a infância e juventude.

O espaço de organização comunitária do bairro Restinga com o qual trabalhamos faz parte do movimento social e urbano de Resistência Popular⁴ que, em composição com outros grupos de luta social, articula ações relacionadas às questões da saúde, do trabalho, dos direitos humanos e da educação na cidade de Porto Alegre. Em 2003, essa organização comunitária inaugura a Oficina de Aprendizagem para acompanhar algumas crianças do bairro que apresentavam demandas relacionadas às tarefas/temas escolares.

A Oficina de Aprendizagem é orientada pela perspectiva da pedagogia libertária/anarquista⁵, sendo que alguns

educadores/as são organicamente ligados ao movimento anarquista, e outros não. Para atuar no local, não se faz necessário qualquer percurso acadêmico. Trata-se de um espaço aberto a uma diversidade de propostas e intervenções, sejam elas provenientes de moradores da comunidade, de universidades locais ou de grupos vinculados a movimentos sociais. O estabelecimento não recebe financiamento governamental ou de instituições privadas. Os/as próprios/as educadores/as e alguns/as membros da Resistência Popular são responsáveis pela manutenção do local, custeando também os materiais necessários para a operacionalização das atividades. A experiência de inserção na oficina nos leva a compreender que a pedagogia libertária/anarquista nesse espaço se sustenta em estratégias educativas voltadas para um exercício ético e político que afirma a coletividade nas práticas cotidianas. Estamos, nesse caso, percorrendo um espaço que aposta mais em um exercício do pensamento, e menos em um processo de modelação, de conformação dos sujeitos. Diante dessa perspectiva, a aposta pedagógico-libertária que abrange as ações da oficina implica um movimento de problematização constante sobre os modos de viver e habitar a cidade. Como bem situa Gallo (2012), seria muito mais correto falarmos em Anarquismos

⁴ O movimento da Resistência Popular é considerado uma das linhas de frente da Federação Anarquista Gaúcha (FAG) que teve início em 1995 quando um grupo de pessoas atuantes em grupos anarquistas de diversas cidades do Rio Grande do Sul se reuniu fundando uma organização de orientação anarquista que aposta na autogestão popular e o federalismo libertário.

⁵ De acordo com Gallo (2012), o anarquismo, visto de um ponto de vista histórico, teve início na Europa, em meados do século XIX, junto ao movimento operário, ganhando expressão em várias partes do mundo, e em cada qual, imprimiu certa modulação no âmbito das práticas. Ainda segundo o autor, como teoria social com-

prometida não apenas com a crítica ao sistema vigente, mas com sua transformação, os anarquistas consideram as práticas educativas como uma das principais estratégias para um processo mais amplo de modificação social.

possuindo várias vertentes, podendo ser considerado, sobretudo, como um *ethos* político que permite a análise dos fatos sociais contemporâneos em relação à Educação, e vários estudos⁶ apontam direções para essa temática.

No decorrer do trabalho, os/as educadores/as passaram a indagar se as atividades que ali estavam sendo realizadas não poderiam agregar estratégias ligadas à arte, à imagem, ao rádio, ao teatro, para compor, junto às crianças da comunidade, um espaço de reflexão e criação a respeito das temáticas da autonomia e da coletividade associadas aos modos de viver na cidade. É nesse momento que nossa aproximação ocorre para compor uma proposta de atividade relacionada ao espaço da Oficina de Aprendizagem.

No início deste texto, o enunciado das crianças sobre a Restinga - *Todo mundo diz que a Restinga é longe, mas a distância é a mesma, o centro é que fica longe* – nos convoca a perceber um modo-cidade que se produz nos liames de territórios fixos, os quais demarcam geograficamente centros e periferias, zonas de risco e de proteção. Cidade matematizável que toma forma nos saberes estatísticos, aqueles que possibilitam

intervenções as quais definem “quem”, “onde” e “como” os sujeitos devem viver. Portanto também está em questão quem, onde e como pesquisamos.

Nesse sentido, destacamos que nossa presença nesse contexto comunitário ocorre como decorrência de relações já existentes entre integrantes da oficina, extensionistas e pesquisadores da Universidade (PACHECO et al, 2007). Nossa aproximação evidencia um modo de pesquisar-intervir enquanto movimento de criação em ato, inscrevendo o agir no acontecimento para o qual, e com o qual, foi construído no trajeto das relações. Intervir, que na acepção de Axt (2011, p. 112), é sempre processo em devir, no qual o pesquisador assume mergulhar na experiência de um campo empírico trajetando o *locus* de sua problematização no próprio movimento em curso, no aqui-agora da ação educativa, ali onde os processos fluem. O pesquisador, nesse caso, assume inserir-se nesse movimento em variação contínua, compondo-o com ele, sempre com a abertura para a multiplicidade. A composição com um contexto movente, em seu acontecendo, exige implicar-se profundamente com ele percorrendo com atenção os movimentos da relação que vai sendo construída com o local, com o outro, com o processo educativo em curso.

Torna-se importante destacar que os responsáveis pelas crianças que participavam da Oficina de Aprendizagem assinaram um Termo de Consentimento Livre e Informado, permitindo a realização

⁶ Dentre os vários estudos que abordam esta temática, além do estudo de Gallo (2012), “Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje”, destacamos o trabalho de Kassick (2010) “A educação de crianças e jovens: princípios da pedagogia libertária” e o estudo de Machado (2006) “Pedagogia libertária e utopia educacional na sociedade capitalista.”

da pesquisa. Esse termo foi entregue para cada responsável pessoalmente e, naquele momento, os objetivos da pesquisa foram explicitados e acordados. Mas isto, por si só, não basta. Se há uma ética na pesquisa que se sustenta em pressupostos legais, em que o responsável é aquele que assina pela criança, há também um exercício ético que nos colocou frente a frente com as crianças na composição desse percurso. Conversar, solicitar e compartilhar com as crianças as pretensões da pesquisa passou a compor o cotidiano da Oficina. Essa conversa foi tomando contorno em muitos momentos, como a elaboração de um caderno artesanal e os registros do diário da pesquisa. No início, alguns/as pareciam não entender, ou melhor, talvez não se tenha conseguido fazer o deslocamento do palco academicista, que muitas vezes é hermético e ressoa somente com seus pares. Pensamos que esse foi um exercício de escuta e conversa que se fez no movimento vivo dos encontros com as crianças no decorrer das atividades da Oficina de Aprendizagem.

Assim, nossa metodologia envolve a indagação de como produzir uma análise na experiência, desde o diário de campo e os cadernos das crianças na Oficina de Aprendizagem, passando pela discussão do Grupo de pesquisa e o debate de um seminário. O que nos move é o pensamento em movimento na experimentação desse encontro de aprender com crianças que podem enunciar, de modo paradoxal, que não aprendem na escola ao viverem a expe-

riência de inventar aprendizagens em outros espaços. Elaboramos o processo analítico desta pesquisa-intervenção no percurso da escrita do diário de campo, que instaura um arquivo movente das relações que compõem as linhas narrativas criadas na oficina. Nesse processo, os conceitos vão sendo construídos no percurso da própria experiência do pesquisar-intervir, funcionando e agindo analiticamente enquanto a experiência do escrever se faz e a pesquisa vai tomando sua forma. Portanto, neste texto, nossa intenção se dirige menos a um modo de escrita que represente ou que reproduza descritivamente os fatos. Ao trazermos a noção de um arquivo apontamos para os sentidos que a experiência permanece produzindo em nossos estudos e que cria um novo território de possibilidades neste artigo.

2 TERRITÓRIOS DE PESQUISAR- -APRENDER E A INFÂNCIA

A Oficina de Aprendizagem que acompanhamos era semanal e tinha a participação, em média, de oito crianças. Crianças entre oito e doze anos que brincavam, cuidavam dos irmãos mais novos, participavam das atividades domésticas, corriam pelas ruas fazendo desenhos e peripécias pelo bairro. Contadoras de histórias, malabares de palavras, de sons, de tons, de gestos, de cores e números. Todas elas frequentavam escolas municipais e estaduais do bairro Restinga.

A participação no desenvolvimento das atividades da Oficina de Aprendizagem

ocorreu de forma sistemática por uma das autoras deste artigo, entre 2009 e 2013, constituindo ação de extensão e pesquisa universitária com as demais autoras nos grupos do Lelic e Estação Psi em seminários de estudo em educação, psicologia social e pesquisa-intervenção. Nós frequentávamos a Universidade, outros bairros. O “centro é que fica longe”... O território geográfico passava a ter outras marcas de trajetos e sentidos nesse encontro de oficinas aprendizagens. Estávamos diante da composição de uma geografia que, conforme Guattari e Rolnik (1986 p. 323), diz respeito a um espaço vivido, envolvendo uma experiência na qual um sujeito se sente “em casa”. A noção de experiência envolve a atenção ao modo como se cria esse território de aproximação para compartilhar aprendizagens. O percurso de apropriação das relações entre a universidade e esse bairro passa a ser atualizado na singular experiência deste território de oficinas-pesquisar que se dá no encontro com as crianças e a Oficina de Aprendizagem. Nessa direção, partilhamos da ideia de Alvarez e Passos (2009) ao afirmarem que esse modo de pesquisar envolve habitar um território existencial que supõe adentrar o movimento da experiência com abertura e receptividade. O pesquisador é provocado e contagiado pela experiência que habita, destituindo-se das regras fixas e pré-concebidas.

Essa noção de território nos permite pensar que, no percurso da pesquisa, a geografia de nossa experiência encontra-se tensionada, ou seja, coexistindo

com a geografia de diferentes modos de viver. Por uma direção, estamos diante de uma pesquisa em que uma pesquisadora-educadora se desloca, uma vez por semana, do centro da cidade até a Restinga, acolhendo a história desse bairro; em seguida, adentra a rua da organização comunitária identificando pontos que são necessários para a composição do estudo, e por fim, se insere na Oficina de Aprendizagem, local onde a experiência acontece no encontro com as crianças. Em outra direção, ela retorna ao centro da cidade e, no dia seguinte, encontra seu grupo de extensão e pesquisa, outras pesquisadoras para territorializar a experiência entre conceitos da infância e modos de aprender.

A partir de Bergson (2006), podemos afirmar que, inicialmente, estávamos percorrendo o tempo como uma somatória de pontos fixos, com conexões pré-determinadas. Desse modo, percebemos a realidade tal qual uma sequência de quadros fotográficos num espaço extenso. Um tempo cronológico e uma geografia que já está dada, bastando-nos descrever e explicar fatos, o que não deixa de ter certa importância na prática de uma pesquisa. Entretanto podemos falar de uma pesquisa que é movimento e que se produz em meio a esse plano territorial, desterritorializando-se no movimento da experiência e seus sentidos. Essa geografia constitui-se nas linhas do tempo como duração que ultrapassa o espaço demarcado, com a produção de sentidos e subjetividades sempre em processo. Dessa forma, o

encontro do modo de pesquisar com o modo de oficiar é o movimento em si, movimento transformador, imprevisível e preche de sentidos. São esses encontros que vão constituindo territórios da experiência de aprender com as crianças no percurso de oficiar-pesquisar.

Em momentos diversos, algumas crianças afirmavam que não sabiam ler, escrever nem ordenar os números no universo matemático. Elas mencionavam, ainda, que estavam “atrasadas”, que “repetiam”, que “ficavam para trás” na escola, reconhecendo-se nas marcas de um modelo educacional que estabelece equivalência entre o aprender, a idade e o ano/série. Em outros momentos, as crianças traziam em cena a potencialidade dos encontros que aconteciam no universo escolar e que transbordavam as amarras de um aprender normatizado.

A proposta da Oficina de agregar estratégias de arte e cultura objetivando contemplar temáticas da autonomia e da coletividade associadas aos modos de viver na cidade, não deixou de acolher crianças que chegavam à Oficina com cadernos debaixo do braço, pedindo ajuda nas tarefas escolares. Muitas vezes, os responsáveis pelas crianças solicitavam o acompanhamento dos temas escolares: situações em que o/a adulto/a compartilhava que não “conseguia auxiliar” a criança, afirmando que não “estudou o suficiente”, ou que “não tinha tempo”, pois trabalhava em mais de um lugar para sustentar a casa.

Simultaneamente, as crianças estavam ávidas para fazer coisas dife-

rentes dos temas escolares prescritos. Mergulhavam nas tintas, faziam com as câmaras fotográficas e de vídeo movimentos de virar e revirar seus olhares no mundo. Assim, percebemos que, mais do que delimitar a Oficina para essa ou aquela atividade, estava em questão a “aprendizagem em processo”. Levamos na bagagem a experiência com a imagem e a fotografia como uma possibilidade de pensar com as crianças o espaço que viviam (MARQUES-SILVA; TITTONI; AXT, 2013), entretanto a pista orientadora de nossa presença era fazer do encontro com o contexto comunitário, os/as educadores/as, as crianças e o bairro, um modo de oficiar. Trajetos pelo bairro, cadernos escolares, albuns de imagens constituíam uma experiência que acolhia as paradoxais tramas do aprender no fluxo dos sentidos que movem a vida.

Ao percebermos a abertura das margens desse território para transitar entre as porosas e tensas fronteiras do tempo de aprender, fomos acolhendo também algumas questões produzidas no cotidiano de práticas da Oficina de Aprendizagem: Afinal, para que serve essa oficina? Devemos abandonar o reforço escolar? Como acolher uma demanda, e não outra? O modo de pesquisar que se produzia na imanência da experiência educativa afirmava a pesquisa-intervenção como uma produção de conhecimento, que traz em si a proposição de uma ética, de escolhas e posicionamentos marcados pelo constante de interrogar-se, “trazendo para o campo de análise as histórias, o caráter transitório

e parcial, os recortes que a investigação imprime nas práticas e a forma como produz seus próprios objetos-efeitos [...]” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 660). As perguntas insistiam num cotidiano que não recusava a indagação, o que nos fazia reconhecer a condição aprendiz no encontro com as crianças que pareciam enunciar a presença de um exercício de liberdade para inventar. Nosso processo de análise prosseguiu problematizando como se constituía essa abertura ao percurso do aprender no modo de oficinas com as crianças.

3 PLENARINHA: UM OFICINAR-APRENDER COM AS RELAÇÕES E IDEIAS

A experiência evidenciava o modo de constituir as relações com as crianças para desenvolver a Oficina de Aprendizagem. Esse modo de oficina não funcionava com uma hierarquia funcional na condução de suas atividades. As decisões ocorriam nas chamadas *plenarinhas*, que contavam com a participação dos/das educadores/as e das crianças. Nas *plenarinhas*, eram discutidos o planejamento e a avaliação das ações realizadas, bem como as questões que se apresentavam na organização do ambiente. Na primeira *plenarina* do ano, aconteciam as tentativas de traçar algumas linhas de atuação, mesmo que se tomassem outros rumos no decorrer do processo. As ideias lançadas, tanto pelos/as educadores/as, quanto pelas crianças, possibilitavam a expressão de diferentes opiniões.

Esse exercício coletivo indicava em si uma determinada prática de aprender, pois convocava a escuta e a fala do outro, destituindo a ideia de um espaço que serve apenas para reproduzir atividades prescritas e destinadas por uma única voz. As provocações eram mútuas, pois os recuos e avanços indicavam muitas variações e reflexões que ali se faziam. Do encontro com a diferença, e consequente tensão, um território comum era criado daquilo que se produzia, porque, de alguma forma, algo sempre se produzia, não necessariamente o esperado, mas aquilo que as relações e as ideias encontravam como possibilidade de ação no território da experiência.

Na *plenarina* do início de 2012, o burburinho era grande: as crianças conversavam sobre as férias. Uma delas dizia aos demais que, durante o mês de fevereiro, “o lixão”, que ficava bem em frente a sua casa, ficou “enorme”, avançou metade da rua, o cheiro tornou-se horrível. A conversa “(re) virou lixo”. Ali os ratos eram vilões que corriam pela rua em busca de uma perna, o vizinho da esquina era aquele que esperava a noite cair para colocar mais e mais tralhas adensando as malhas da podridão. O homem do caminhão do lixo era aquele que não conhecia o endereço da rua. Daquela conversa, emerge a pergunta: o que poderíamos fazer com o lixo?

O lixo tornou-se grande demais aos nossos olhos. Lançamos a ideia de procurar o Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU/POA) solicitando a retirada do lixo. A conversa com

essa instância foi realizada junto com as crianças. Surgiu a ideia de fazer um jardim no terreno em que o lixo até então estava depositado, e foi dado início a esse processo com a busca de mudas de plantas pela vizinhança. Enquanto se esperava a retirada do lixo, as mudas foram plantadas em pequenos vasilhos deixando-os na organização comunitária. Todos/as os/as participantes desse espaço passaram a se corresponsabilizar pela manutenção das plantas, tornando a oficina o lugar de cuidado dessas mudas. Crianças e educadores/as passaram a interagir com o mundo das plantas explorando espécies, cores e cheiros. A flor chamada de “dama da noite” fez sucesso. Na sequência, surgiu a ideia de uma atividade de muralismo para dar conta da parede que circunda o lixão contemplando a mensagem “Preserve limpo”, deixada pelas crianças àqueles que insistissem em jogar lixo ali, sensibilizando-os a compor a ideia de uma cidade mais limpa. Foi realizada também uma narrativa fotográfica para dar forma e visibilidade ao movimento do olhar das crianças nesse processo.

Nesse movimento do pesquisar-intervir, estávamos atentas ao modo como as coisas funcionavam e com o que estava em conexão, levando-nos a pensar sobre como essa experiência da *plenarinha* evidenciava um singular modo de aprender associado ao cuidado com o tempo de expressão e invenção da criança.

4 APRENDER, TEMPO E INVENÇÃO

Os dicionários mais utilizados na contemporaneidade nos mostram que aprender é o mesmo que: 1. Treinar; 2. Adestrar; 3. Assimilar, 4. Ficar sabendo. Certamente não estamos nos restringindo ao universo das palavras e suas significações correlatas. Nossa intenção faz elos com a provocação de Larrosa e Kohan (2003) quando sugerem que, no plano da educação, há de se percorrer caminhos em que as palavras produzam sentidos, tornando-se mais afiadas, mais vivas, menos assimiláveis. A partir da provocação dos autores, algumas questões foram formuladas: como fazer durar a experiência do aprender na cidade constituída com as crianças na *plenarinha*? Diante dos modelos redutores da Educação, como fazer surgir singularidade, ali onde tudo já é tão naturalizado?

Os estudos de Gilles Deleuze e Henri Bergson a respeito dos conceitos de tempo e aprender possibilitaram a análise sobre o a expressão da invenção na aprendizagem da criança no tempo-espaço vivido na cidade. O tempo, conforme Bergson (2006), foi predominantemente entendido pela ciência como uma sucessão linear de instantes que, por serem fixos, podem ser medidos. No plano das sucessões e das medidas, todo o fenômeno é rigorosamente encaixado, seguindo o ordenamento de uma linha contínua e espacial. O tempo torna-se desse modo espacializado, criando condições de possibilidade para que certas práticas invistam em proposições que buscam nexos causais, anulando toda e

qualquer via de acesso para pensarmos o novo para além de uma justaposição de estados previsíveis. Nessa direção, a mudança é reduzida em instantes distintos, porém invariáveis.

Se, por um lado, conduzimos nossos modos de viver ancorados neste tempo que é cronológico, sucessivo e previsível, o que nos permite calcular a duração dos fatos, encerrando-os em um futuro já dado; por outro, Bergson (2006) nos faz ver que a representação de tempo espacializado é carregada de ilusões que ignoram aquilo que é mais movente na vida: o fluxo contínuo do tempo como duração. Quando retiramos o tempo do imperativo espacializante, nos deparamos com uma temporalidade que escapa a qualquer medida, carregando em si o estatuto da imprevisibilidade, da criação e da inventividade.

É Interessante pensar que, para Bergson (2005), a duração jamais se enquadraria na ideia de um instante que substitui outro instante, pois, se assim fosse, estaríamos enclausurados no presente, o que impediria o prolongamento do passado no atual. Não haveria, desse modo, nem evolução, tampouco a duração concreta. A duração trata-se, antes de tudo, do “progresso contínuo do passado que rói o futuro e que incha avançando. Visto que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente” (BERGSON, 2005, p. 19).

O imperativo de um tempo cronológico nos convoca a pensar no modo como as práticas educativas operam a noção de infância. Para Kohan (2007), a

noção hegemônica de infância engendra a ideia da continuidade cronológica das fases e do desenvolvimento infantil. Essa lógica que trata a infância tal qual uma progressão sequencial, ocupa um importante papel nas instituições educacionais. A cada fase do chamado desenvolvimento infantil, a criança é enquadrada em uma fase correspondente no processo educativo. Aqui podemos citar a equivalência entre ano/série/idade, o que envolve também a escolha de conteúdos programáticos previamente delimitados para cada etapa do processo educativo.

A infância tem ocupado lugar privilegiado nas mais diversas práticas científicas e de produção de saber, recaindo, muitas vezes, em tramas normativas, instrumentalizando nexos causais. Movimento totalizante que conforma a ideia da “criança lenta”, aquela “criança que não aprende no tempo certo”, a “criança violenta”, a criança-problema, criança como sujeito de desvio, a “criança potencialmente de risco”.

Seguindo com Kohan (2007), na coexistência de uma infância que se faz nos liames da cronologia, há também outra infância. Uma e outra não se excluem; uma afirma a força do mesmo, da reprodução, do centro, do todo; a outra, afirma o diferir, o fora, acolhendo singularidades; uma caminha nas trilhas da consolidação, da unificação e da conservação; a outra está sempre à espreita da diversificação.

Salientamos que não se trata de escolher qual a concepção de infância é

menos, ou mais adequada no percurso do estudo em foco. Em consonância com Guattari (2000), tomamos essas lógicas como vetores de produção de subjetividade entre outros, inseparáveis dos dispositivos técnicos e institucionais que os produzem e de seus efeitos sobre os modos de aprender e habitar a cidade. Assim, a nossa intenção reside em acolher a tensão que se produz na infância enquanto um movimento paradoxal de temporalidades que incide nos trajetos das crianças.

Em meio a essas problemáticas, a Oficina de Aprendizagem acolheu a experiência de aprender das crianças no movimento de expressar suas ideias no cotidiano onde vivem. Um dos modos de afirmação desse *ethos* foi orientado pelo princípio de que não havia hierarquia funcional na condução das atividades e de que as decisões ocorriam na *plenarinha*. Esse espaço afirmava a expressão ao ser composto por uma rede discursiva em que a escola, a cidade, o libertário, a educação popular, o aprender, a pesquisa, o viver criança coexistiam e traçavam um plano problemático e inventivo. Na plenarinha também eram discutidas a proposta e o desenvolvimento de pesquisas e extensões provenientes de universidades que buscavam esse universo de práticas para intervir e pesquisar. Desse modo, a pesquisa era produzida no próprio movimento cotidiano da oficina.

Como sugere Guattari (2000, p. 118), escutar o que as crianças dizem se faz por contaminação afetiva, afecção, provocação, o que nos movimentou

para além dos “territórios existenciais familiares”. Assim, o ato de pesquisar acolheu as audições e as visões que as crianças evidenciaram nos seus mais variados trajetos e nas tensões que lhes são próprias. Nas palavras de Deleuze (1997, p. 73): “[...] a criança não para de dizer o que faz, ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente”.

Dessa forma, podemos afirmar um *ethos* no encontro com as crianças sustentando um modo aprender no território da Educação: aprender é antes de tudo processo, movimento e, nessa perspectiva, é também devir. Em sendo devir, torna-se, como aponta Axt (2010), potência de criar a cada momento uma abertura no tempo em direção a uma nova e pequena zona de vizinhança não discernida, tempo que sempre é duração concreta de uma vida, um aprender que pode ser prenhe de sentidos. Esse modo de aprender pode envolver a problematização da experiência com a cidade, como criação, restituindo a mobilidade ao movimento, a fluidez a mudança, a duração ao tempo.

Em sendo devir, o aprender abre passagem para a criação de problemas. Deleuze (1999) destaca que somos levados a crer que os problemas devem ser pensados pela procura das soluções e, desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão. Ao professor cabe impor o problema; ao aluno cabe a tarefa de descobrir-lhe a solução. Mas, “[...] a verdadeira liberdade está em poder participar da constituição dos próprios

problemas” (DELEUZE, 1999, p. 9). Com a invenção de problemas, o aprender torna-se um movimento de problematização e ganha força como um exercício de liberdade que diferencia e singulariza a experiência.

Acreditamos que, ao se experimentar em um modo de aprender que produz problemas, a criança se reinventa, produzindo forças que, ao atuarem sobre a existência, constituem um modo movente e artista de viver. Uma arte de viver que comporta o deslocamento constante dos jeitos de ver, sentir, ler, escrever. O aprender, nesse caso, se faz na experiência vivida em ato, e é dessa maneira que a invenção se instaura no processo movente de nossas práticas educativas. Esse pode ser um caminho para pensarmos nas condições de possibilidade de outros modos de pensar-fazer educação através dos quais o aprender tenha visibilidade enquanto processo sempre em curso. Modos de pensar, fazer/sentir o aprender com aberturas para uma transformação de nós mesmos na experiência de um tempo duração, ou seja, no fluxo vivo da vida.

Associamos essa análise ao processo da *plenarinha* que não estava dada *a priori*, tampouco possuía uma finalidade demarcada no tempo cronológico. Ela era movimento de problematização em que os diferentes modos de aprender não se anulavam, não se excluíam uns aos outros, bem como não eram elementos que se harmonizavam e se complementavam. Os variados modos de aprender coexis-

tiam na afirmação do *ethos* do encontro com o que as crianças diziam. Um *ethos* que se produziu em uma articulação indissolúvel com a política. Um modo de estar no aprender sem que seus mais variados matizes lhe sejam decalcados. Aprender é, nesse sentido, afirmar a imanência de uma vida. Movimento que, em articulação com Axt (2008), pode ser tomado como um território despido de discursos monológicos e autoritários, aqueles que se orientam tão somente pelo código, pela lei, pela norma. A *plenarinha*, dessa forma, texturiza-se na expressão de sentidos. Sentidos que emergem na produção de um lugar, de um *ethos*: “[...] efeitos de misturas nos coletivos e no entrecruzamento de outros sentidos, regido por uma ética das relações e uma estética da existência” (AXT, 2008, p. 97). Nessa arena, as práticas do escutar o outro, do se dizer diante de si e do outro, do olhar o mundo, do reconhecer-se na cidade ganharam força na duração da experiência. Seguindo essa perspectiva, a geografia da cidade se constituiu tanto nas linhas do tempo como duração, quanto do espaço como lugar concreto de produção de sentidos e subjetividades sempre em processo. “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (DELEUZE, 1997, p. 73).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o contexto da Oficina de Aprendizagem nos convocou

a pensar diversos atravessamentos provocados por determinados modelos redutores que constituem a educação. Axt (2008, p. 92) destaca que os modelos redutores que constituem a educação são conformados tanto nos ditames locais do Estado, quanto numa ordem econômica internacional, globalizada e na qual estamos todos imersos. A ordem econômica globalizante configura a Educação como bem de consumo, como produto, na forma de pacotes, declarando-a sujeita às lógicas do comércio internacional. A educação, como componente do conjunto socioeconômico cultural, muitas vezes reproduz modelos redutores que ganham evidência num conjunto de práticas educativas pautadas pela cronologia disciplinar e pouco problematizadoras. Impõe-se, nesse contexto, um modo de educação conteudista e utilitarista com metas avaliativas como fim em si, com tempos demarcados que se movimentam seguindo um ordenamento pré-definido, compartimentado e esvaziado de sentidos. Há um investimento que situa as práticas educativas numa lógica normativa, pouco sensível à multiplicidade que transborda sentido no movimento vivo do aprender.

É preciso, no entanto, destacar que, ao refletirmos sobre a abertura e diversidade de práticas educativas, não estamos nos referindo a um espaço que se constitui sem os possíveis atravessamentos provocados por esses modelos redutores que constituem a educação, mas sim, de um contexto que se configura em um campo tensionado e proble-

mático. Entendemos que os modos de aprender, mesmo em um espaço libertário/anarquista, não estão imunes aos ditames de uma ordem capitalista que, como bem nos apontam Rocha e Aguiar (2003), opera seguindo a perspectiva de um tempo espacializado e cronológico, com forte acento nos especialismos e na pressuposta equivalência entre sujeito-indivíduo. O modelo hegemônico pode ser reproduzido tanto numa organização comunitária, como na escola, no contexto familiar e nos modos de viver a cidade. Portanto acreditamos que, se há formas de habitar a contemporaneidade as quais resistam ao ordenamento orientado pelo capital, elas se fazem sempre em tensão com as relações de consumo, através das quais se instauram modos de viver individualistas, competitivos e que vedam fluxos de produção coletiva.

Diante desse campo problemático, inicialmente nos parecia interessante abordar a questão da invenção, do tempo e do aprender no contexto de uma experiência na perspectiva da pedagogia libertária na contemporaneidade. O movimento de nosso estudo não anula uma ou outra forma de entender as práticas que fazem vibrar os modos de aprender, mas afirma as tensões que *coexistem na diferença* (AXT; MARTINS, 2008, 136-137). Os autores sustentam um modo de pesquisar e intervir em que a questão posta nos cotidianos de práticas não seja tanto a de fazer convergir ideias e soluções homogeneizantes, mas, antes de tudo, fazer divergir, bifurcar, acolhendo as multiplicidades que aí se

instauram, forçando o pensamento a pensar, a experimentar, a decidir, criando perspectivas, estratégias, composições e conceitos. Não se trata, segundo os autores, de confrontar aquilo que é vigente, mas intencionalmente, fazer coexistir, fazer subsistir para além dele. Também não se trata de encontrar as melhores soluções no manejo dos contextos em questão, mas sim de construir soluções próprias de cada cotidiano em particular.

Nossas questões de pesquisa buscam problematizar um modelo hegemônico e reprodutor da educação que

desconsidera a diversidade das formas de aprender e a presença da potência inventiva da criança na relação com a experiência que constitui sua vida. Ao criarmos um regime de visibilidade para a diversidade das propostas educativas que compõem a vida na cidade, afirmamos uma escolha ética e política, refletindo sobre as condições de possibilidade que produzem as políticas educacionais e guiando-nos pelos modos de aprender com aberturas para uma transformação de nós mesmos na experiência da vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia, ciência e profissão*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 648-663, dez. 2007.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

AXT, M. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, A. V.; TITTONI, J. (Org.). *Imagens no pesquisar: experimentações*. Porto Alegre, 2011. p. 99-122.

_____. *Encontro Clio entre gerações: por uma escuta dos sentidos na maturidade velhice*. Campinas, 2010 (Mimeo).

_____. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

AXT, M; MARTINS, M. Coexistir na diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, I. M. F. (Org.). *Múltiplas alfabetizações e alfabetismos*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p.133-159.

BERGSON, H. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999

GALLO, S. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, João Pessoa, n. 36, p. 169-186, abr. 2012.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2000.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

KASSICK, C. N. A educação de crianças e jovens segundo princípios da pedagogia libertária: a experiência da escola Paideia de Mérida/Espanha – o que dizem os expaideianos? *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 385-420, jul./dez. 2010.

KOHAN, W. O. *Infância estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, J.; KOHAN, W. O. Apresentação: igualdade e liberdade em educação - a propósito de O Mestre Ignorante. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 181-183, abr. 2003.

LAZZAROTTO, G. D. R. Medidas socioeducativas: cartas ao reinado do saber. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 503-514, jul./set. 2014.

LAZZAROTTO, G. D. R.; AXT, M. Uma singular pragmática do escrever: um diário coletivo. *Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2012.

MACHADO, R. W. Pedagogia Libertária e utopia educacional na sociedade capitalista. *Revista Urutágua*, São Paulo, v. 10, n. 1, ago./nov. 2006.

MARQUES-SILVA, P.; TITTONI, J.; AXT, M. Experimentações fotográficas: o tempo como tema-dispositivo na pesquisa com imagens. *Informática na Educação: teoria & prática*, v. 16, n. 2, jul./dez. 2013.

MARQUES-SILVA, P. Um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro como exercício de liberdade. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2015.

PACHECO, A. et al. Vivenciando a cultura na Restinga. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 60p.

REMIÃO J. A.; AXT M.; MARQUES-SILVA. P. Cidades narradas: dispositivo dialógico para uma estética das relações no campo da pesquisa-formação. In: MULLER, D.; AXT, M.; HETKOWSKI, T. (Org.). Os espaços escolares na cultura digital. Salvador: EDUNEB, 2012.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_arttext>.

ZANIOL, E.; DAL MOLIN, F.; ANDREOLI, G. Um projeto de multiplicidade entre pesquisa, extensão, universidade e comunidade: vivenciando a cultura no bairro Restinga. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 227-240, jan./jun. 2007.

Sobre as autoras:

Paula Marques Silva: Doutora em Educação. Professora de Psicologia na Universidade Estadual do Centro Oeste, PR. **E-mail:** paulilinha1976@yahoo.com.br

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto: Doutora em Educação. Professora Instituto Psicologia UFRGS. **E-mail:** gislei.ufrgs@gmail.com

Margarete Axt: Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação, UFRGS. **E-mail:** maaxt03@gmail.com

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado em junho de 2016.