



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Priscilla Castro dos Santos

Práticas docentes: por entre cognição e afeto

São Gonçalo

2018

Priscilla Castro dos Santos

Práticas docentes: por entre cognição e afeto



Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S237
TESE

Santos, Priscilla Castro dos.
Práticas docentes : por entre cognição e afeto / Priscilla Castro
dos Santos. – 2018.
104f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Afeto (Psicologia) – Teses. 2. Aprendizagem – Teses.
3. Subjetividade – Teses. 4. Professores – Formação – Teses.
I. Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Priscilla Castro dos Santos

Práticas docentes: por entre cognição e afeto

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 05 de Junho de 2018.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Beatriz Sancovski – UFRJ

Instituto de Psicologia – UFRJ

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof^a. Dra. Heliana de Barros Conde Rodrigues (Suplente)

Instituto de Psicologia – UERJ

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Aos meus estudantes, aos que foram, aos que são e aos que virão.

Ao Heitor, meu guri.

AGRADECIMENTOS

À vida pela oportunidade dessa experiência magnífica que me trouxe bons encontros.

À minha orientadora Rosimeri de Oliveira Dias, pela dedicação, pelas ideias, por ser potência, pela generosidade e por ter permitido a oportunidade desse bom encontro.

Aos colegas do grupo de estudo, nossas segundas-feiras tão frutíferas! Obrigada pela troca, pelas discussões que contribuíram para o amadurecimento desta dissertação.

Aos professores da banca examinadora pelas preciosas contribuições ao meu trabalho.

À amiga que a vida me apresentou quando o mestrado era apenas um sonho, Márcia obrigada pela amizade, por ouvir meus desabafos em momentos de dor, por todo sentimento compartilhado, pelo bom humor e todo apoio ao longo dessa jornada. Grata, pela possibilidade de estudarmos e estarmos juntas! Conseguimos!

À amiga Ielva, pela solicitude, pelos conselhos e por me ajudar a pensar quando faltavam as forças.

Aos professores que atravessaram a minha trajetória, do ensino fundamental ao mestrado, vocês estarão para sempre no meu coração e na minha memória, fazendo ecoar nas minhas ações docentes o que conheci com vocês.

À Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva e minhas queridas diretoras por toda solicitude, por me liberarem das minhas atividades para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Aos meus pais, que me ensinaram a trilhar caminhos, pelas lições diárias, pela oportunidade de conhecer, entender e amar um mundo tão diverso. Que me mostraram desde cedo a riqueza que cada um comporta em si. Obrigada por me mostrarem que sonhos existem e que podemos realiza-los.

Ao presente que a vida me trouxe, meu companheiro Rennan, pela dedicação, por discutir comigo questões importantes da dissertação, por fazer do meu filho seu filho, por cuidar de mim, por ser amparo secar minhas lágrimas e acreditar em mim quando eu mesmo não acreditava mais, pelo estímulo, mesmo quando o cansaço parecia me abater. Sempre ao meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino e, principalmente, por seu amor imperecível. Jamais me esquecerei destes dias.

Ao meu filho Heitor, com quem aprendo todos os dias, que me estimula com seu sorriso e me inspira a querer ser mais do que fui até hoje.

Aos amigos que na torcida se fizeram presentes, por deixarem a vida mais leve e pelo carinho de sempre.

E, por fim, meu agradecimento aos meus estudantes; os guardo com carinho eterno.

Com vocês queridos, divido a alegria desta experiência.

É preciso viver, não só existir...

Plutarco

RESUMO

SANTOS, P. C. dos. *Práticas docentes: por entre cognição e afeto*. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

A presente pesquisa possibilita forçar o pensamento a pensar formação e transformação docente sob a perspectiva da afetividade. Colocou-se em análise os efeitos da dimensão afetiva na construção do conhecimento e sua não exclusão da atividade intelectual. Partiu-se da necessidade de dialogar com a realidade e problematizar como processos formadores podem ser forjados pela experimentação de modos de aprender e de conhecer, de si e do mundo. Tendo como princípio que afetividade e cognição não se dissociam, esta pesquisa colocou em análise como as práticas docentes fazem emergir subjetividades. Por isso perguntamos: Quais os abalos que nossa prática docente produz? De que modo afetamos e de que modo somos afetados? Resistimos? Assim, tivemos por objetivo investigar em que sentidos as práticas pedagógicas de aulas de Língua Inglesa da Educação Básica da Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva ganham consistência, colocando em análise as relações coemergentes entre cognição e afeto, e de que modos tais práticas podem se tornar um espaço-tempo para pensar produção de subjetividade. Para manter vivo nosso campo problemático e arriscar respostas, convocamos intercessores da filosofia da diferença. Em especial porque auxiliam a tecer nosso ser/conhecer/fazer na educação por via da experiência, de modo a afirmar afeto como movimento intensivo e conhecimento como o mais potente dos afetos. Para tanto, o método da cartografia e o conceito de formação inventiva de professores funcionaram como dispositivos de análise e de intervenção nas aulas de Língua Inglesa do município de Itaboraí, o que possibilitou dar a ver e falar experiências que permitam inventar modos de funcionar e formar, tensionando subjetividade como política cognitiva, e através dessa política forjar meios para uma educação mais inventiva como proposição afirmativa de diferir, bem como novas formas de organização e de resistência.

Palavras-chave: Afeto. Conhecimento. Subjetividade. Formação inventiva de professores.

ABSTRACT

SANTOS, P. C. dos. *Teaching practices: between cognition and affection*. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The present research offers us the possibility of forcing the thought to think formation and teacher transformation from the perspective of affectivity. The effects of the affective dimension on the construction of knowledge and its non-exclusion from intellectual activity were analyzed. It started from the need to dialogue with reality and to problematize how forming processes can be forged by experimentation in the processes of learning and knowing, of oneself and of the world. Starting from the principle in which affectivity and cognition do not dissociate the bet from the research is to put in analysis that teaching practices make emerge subjectivities. That is why we ask: What are the shocks that our teaching practice produces? In what ways do we affect and in what way are we affected? Do we resist? Thus, we aimed to investigate the ways in which the pedagogical practices of English Language classes in the Guilherme de Miranda Saraiva Municipal School gain consistency, analyzing the coemerging relationships between cognition and affection, and in what ways these practices may become a space-time to think production of subjectivity. To keep our troubled field alive and to risk answers, we called intercessors of the philosophy of difference. Especially because they can help to interweave our being / knowing / doing in education through experience, in order to affirm affection as intensive movement and knowledge as the most powerful of affects. For this purpose, the cartography method and the concept of teachers inventive formation functioned as analysis and intervention devices with teachers of English Language of county of Itaboraí, which made it possible to see and speak about experiences that allow us to invent ways of functioning and forming, stablishing subjectivity as cognitive politics, and through this politics to forge means for a more inventive education as an affirmative proposition of emancipation as well as new forms of organization and resistance.

Keywords: Affection. Knowledge. Subjectivity. Inventive teachers formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Produção de texto sobre “o que afeta”	59
Figura 2 –	Produção de texto sobre “o que afeta”	60
Figura 3 –	Produção de texto sobre “o que afeta”	61
Figura 4 –	Produção de texto sobre “o que afeta”	62
Figura 5 –	Produção de texto sobre “o que afeta”	63
Figura 6 –	Produção de texto sobre “o que afeta”	64
Figura 7 –	Produção de texto sobre “o que afeta”	65
Figura 8 –	Visita de Maya	72
Figura 9 –	Ronaldo conversando com Maya	73
Figura 10 –	Recepção de Halloween	73
Figura 11 –	Turma na sessão de perguntas para Maya	74
Figura 12 –	Entrevista com personalidade famosa	77
Figura 13 –	Entrevista com personalidade famosa	77
Figura 14 –	Temática sobre preconceito - dança na quadra	78
Figura 15 –	Tradução e confecção do livro Lino	79
Figura 16 –	Tradução e confecção do livro Lino	80
Figura 17 –	Apresentação do livro Lino	80
Figura 18 –	Exposição do livro Lino	81
Figura 19 –	Confecção de cartaz Human Body	82
Figura 20 –	Produção de matéria jornalística em Inglês	83
Figura 21 –	Conversa sobre afeto, afetar e ser afetado	84
Figura 22 –	Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação	86
Figura 23 –	Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação	87
Figura 24 –	Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação	88
Figura 25 –	Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação	88
Figura 26 –	Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação	89
Figura 27 –	Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação	89
Figura 28 –	Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação	89

Figura 29 – Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação	90
--	----

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO – VIDA QUE SE FAZ PESQUISA	12
1	DISCENTE, DOCENTE E PESQUISA	22
2	POR ENTRE COGNIÇÃO E AFETO	30
2.1	Das potências afetivas	30
2.2	Das potências cognitivas	37
3	TERRITÓRIOS DE EXPERIÊNCIA E DE EXISTÊNCIA	47
3.1	<i>Where is my place?</i> – De onde fala essa pesquisa?	47
3.2	Entre experiências – territórios de saberes e encontros ou mergulhar numa produção desejante e inventiva	49
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARA NÃO DIZER “THE END”	96
	REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO – VIDA QUE SE FAZ PESQUISA

O propósito desta pesquisa é analisar práticas docentes, levando em consideração a estreita relação entre cognição e afeto. Para isto, partimos do pressuposto de que afetividade e cognição caminham juntas e não separadas, são como teoria e prática que não são rivais, mas, duas faces importantes que aliadas influenciam nas práticas docentes. Indagamos: como colocar em análise os afetos emergentes das práticas docentes e seus efeitos na produção da subjetividade¹? Como os afetos que emergem das práticas docentes podem produzir efeitos na constituição da subjetividade? Ocorre que os mais avançados estudos objetivos e teorias científicas são forjados por seres humanos, logo, primeiramente há produção na/da subjetividade. Ninguém se constitui sozinho, há sempre uma frondosa ramificação de relações interpessoais, temporais, leituras, práticas, objetos, dentre outros aspectos, pelos quais construímos nossos territórios de conhecimento, de experiência e de existência. Por este motivo essa pesquisa busca evidenciar que tudo o que vivemos serve para cunhar matéria de expressão, através das diferentes e múltiplas relações que fazemos. Dessas relações emergem efeitos que oriundam sensações, percepções, conhecimento que são efeitos de uma série de afecções ou afetos, que aqui são evidenciados pela pesquisadora através de sua vida seja acadêmica, profissional ou pessoal.

Quando paro² para pensar na trajetória acadêmica de pesquisadora é importante dizer que não é possível dissociá-la da constituição de si e dos modos de afetar e se deixar afetar. Percebo que tudo o que ocorreu exerceu papel importante para que eu pudesse tornar-me quem sou hoje e para começar a indagação, o que é a vida senão um eterno tornar-se?

Na minha trajetória estudantil/acadêmica, por ter passado por mais de doze instituições de ensino e nos mais diversos estados brasileiros por conta da profissão que meu pai exercia, fez com que eu tivesse, já na infância, contato com diversas culturas de diferentes regiões do país. Tal influência me fez perceber desde cedo a riqueza que cada um comporta em si e me indagar hoje: o que nos faz ser quem somos? Os afetos? A família? O meio em que se vive?

Cursei Ensino Fundamental e também todo Ensino Médio em instituições públicas. Contudo, na ocasião de começar o Ensino Médio não me via inclinada a optar por um Curso

¹ O conceito de produção de subjetividade aparecerá em momento mais oportuno no decorrer do texto.

² Neste momento inicial da pesquisa e em outros momentos oportunos, em que faço uma análise de implicação com minha história discente e formativa, que significa desnaturalizá-la, o texto aparecerá escrito em primeira pessoa do singular para dar a ver e falar os modos de constituição docente também pelo viés da constituição discente.

Normal de Formação de Professores, mas, já tinha propensão pela Língua Inglesa, fazendo por este motivo o curso de Formação Geral. Findado o Ensino Médio muitas indagações permeavam ainda minha adolescência no que tange escolher tão cedo que carreira seguir. Lembro-me que neste tempo concluí o curso de Inglês, dentre outros e comecei a dar aulas particulares em casa. Gostava tanto do que fazia que apesar de nunca ter pensado nessa opção, enveredar por esse caminho era algo óbvio. Por fim, optei convicta pelo curso de Letras.

No entanto, como a vida não é feita somente de sonhos que se realizam, mas também de realidades que nunca sonhamos, em 2004 tive que interromper os estudos, pois fui diagnosticada com câncer de tireoide. Aos 18 anos, a vida me jogara no chão, mas havia algo que me impulsionava e me fazia ir além de mim mesma. Neste momento os afetos faziam sentido, o corpo era afetado, a mente era afetada. Como em Spinoza (2009), os afetos são o corpo sendo afetado pelo mundo, deixei - me afetar e me mantive firme na direção da qual eu gostaria de seguir, e ao longo do caminho a vida foi se desenhando.

No primeiro semestre de 2005 dei início ao curso de Letras Português / Inglês na Universidade Salgado de Oliveira. Aos poucos sentia uma ruptura entre senso comum e o conhecimento intelectual, e tudo aquilo que se apresentava a mim de forma nova e enriquecedora. Foram anos trabalhosos, prazerosos, de muita exigência, sonhos e caminhos a percorrer. Por meio deste espaço acadêmico os conhecimentos afetaram-me de tal forma que me levaram a redimensionar meu olhar sobre as diversas formas de atuar na educação, foi quando percebi que precisava colocar tudo o que vi na Universidade como teoria passar ao campo da prática, ver como funcionava na pele. Participava de palestras, simpósios, encontros dentro e fora da Universidade, que me impulsionaram movimentos reflexivos que iam me dando norte para minhas futuras indagações didáticas e empíricas. Fui convidada por bom desempenho ainda na época da graduação para ser monitora do projeto Nova Chance na própria Universidade, onde fazia monitoria para alunos da graduação da Universidade e alunos do Ensino Médio e Fundamental do Colégio de Aplicação Dom Hélder Câmara.

Terminada a graduação pude trabalhar na área administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, isto posto, foi possível conhecer como funcionava o organismo escola sob diferentes pontos de vista, e que pela primeira vez me moveu na busca de sentir que precisava conhecer diversas frentes de trabalho, as distintas concepções e práticas que permeiam o campo educacional.

Em 2010, devido a esta experiência optei por ingressar no curso de pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional, na Universidade Plínio Leite. Foi nesse momento mergulhando em leituras mais teóricas, desta vez estudando o campo de forma mais

abrangente, em suas mais diversas esferas, me dei conta de que era exatamente isso que gostava, era nesse lugar que gostaria de fincar os pés de vez. Fazer uma pós-graduação transmitiu-me uma perspectiva crítica e muito humana que me fazia refletir acerca dos papéis fundamentais dos atores que encontramos no ambiente educacional. Me via com frequência questionando com que potencialidades podemos tocar o outro de forma a influenciá-lo ou não. Foi aí, que meu aprendizado foi marcado assistindo aulas propícias a fazer pensar, falavam da teoria, mas também de vida, de ser humano.

A ideia de querer abordar a afetividade como campo de estudo no ambiente escolar veio nos movimentos da vida e nas marcas impressas por tais deslocamentos. Encontrei no tema afetividade um desafio. Acredito que afeto é de suma importância para qualquer tipo de relação. As indagações partiam a princípio do meu próprio universo, o ambiente escolar sempre despertou em mim certo fascínio, as pessoas, o cheiro da escola, tudo o que nela tem sempre me deslumbrou. Não conseguia ver o lado negativo, pra mim a Escola era perfeita, lugar onde gostava de estar e não entendia porque para muitos não era da mesma forma. O que influenciava? Os professores? O espaço físico? A família? Na ocasião, fazia um curso de programação Neurolinguística Aplicada e Fenomenologia o que permeou também minha forma de pensar. Ao final da pós-graduação, cheia de energia e vontade voltei a lecionar Língua Inglesa em escolas particulares e dediquei-me a estudar para concursos públicos. Em agosto de 2011 fui aprovada no concurso público para a Prefeitura de Itaboraí para o cargo de docente de Língua Inglesa.

Levando em consideração meus questionamentos que começaram na pós-graduação, acerca do tema afetividade, por estar inserida no ambiente físico da escola redimensionavam meu olhar para a questão dos afetos, primeiramente na questão da autoestima o que de certo modo me transportava e me fazia lembrar minha época como discente, e ao mesmo tempo estando agora do outro lado não tinha como não levar em consideração o afeto que a escola me transmitiu por toda vida, gostava de estar nela e queria trabalhar nela, com e por ela.

Nessa perspectiva bons encontros trazem alívio ou inquietação, não há como fugir, nem fingir. As questões feitas na pós-graduação reverberaram e como estamos sempre em movimento e aprendizado constantes, as leituras e estudos no Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais da UERJ – FFP me atravessaram e na medida em que ia conhecendo meus pensamentos me desassossegaram, não conseguia mais reproduzir, questionava tudo o que se apresentava, algo em mim mexia e ia me tirando assim do lugar comum a respeito do que era afeto e da vida, abrindo para novas reflexões. E o afeto que antes era abordado apenas como uma questão de autoestima passou a elencar novas

perspectivas baseadas em leituras de autores como Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Baruch Spinoza, Virgínia Kastrup, Suely Rolnik, Rosimeri Dias, entre outros.

Percebia que o que pretendia abordar sobre a questão dos afetos estava atravessada também pela filosofia como, por exemplo, a de Nietzsche que aponta para a naturalização deles. Ele busca compreender a vida como uma instauração de afetos, sendo a afetividade reconhecida por ele como aspecto maior e necessário que contribui para os processos de construção do conhecimento, e que nesta perspectiva se evidencia a relação encontrada com tanta frequência: a dicotomia entre razão e emoção. Para Martins (2000), Nietzsche não desconsidera a sensibilidade, pois se houver suspensão dos afetos não há valoração das ideias. Isto posto, o conhecimento não é de natureza diferente dos afetos, não são opostos, não há como dissociá-los. A partir desta perspectiva, comecei a colocar em análise as relações entre afeto e cognição na construção do conhecimento no contexto escolar.

E na medida em que ia conhecendo pude observar na filosofia de Nietzsche um diálogo com a filosofia Spinosana no que tange priorizar os afetos e seus possíveis encontros com outros corpos como forças constitutivas das ações humanas. Se não há conhecimento desinteressado, que tipo de afetos nos impulsionam a gerar transformação? Somos afetados por outros corpos, outras ideias por isso, que afetos produzem ações transformadoras e quais bloqueiam? Desta forma, quanto mais um corpo é capaz de sofrer afetos, mais potente ele é. Potência em Spinoza é agir em toda sua essência transformando afetos tristes em afetos alegres. Para ele conhecimento é o mais potente dos afetos e não há nada mais poderoso que conhecê-los. Fazer uso afirmativo dos afetos fortalece o *conatus*³, aumentando assim nossa confiança = capacidade de agir.

Do mesmo modo, Nietzsche diz que o conhecimento é o mais potente dos afetos. (SEVÉRÁC, 2009). Partindo dessa perspectiva busco uma política contra a não exclusão dos afetos da atividade cognitiva da mesma forma que “o poeta não explica sua poesia: ele deixa um traço que poderá ser lido por outro” (SKLIAR, 2014). Assim, também deve procurar ser o professor que busca transformar o já sabido desaprendendo para que outros possam aprender/desaprender, apropriando-se do que faz sentido para a existência de cada um. Pensando uma formação que abarque uma instauração de afetos é essencial que haja a produção de deslocamentos (DIAS, 2011) que, embora causem um desconforto inicial, são necessários para que possam dessa forma dar a ver e intensificar produção de subjetividades.

³ Conatus é um conceito da filosofia de Spinoza que significa esforço. Nietzsche o conceitua como vontade de potência, vontade de/para agir. Esse conceito também influenciou pensadores como Deleuze e Bergson.

De início, é necessário pensar as subjetividades como um processo em constante transformação (MACHADO,1999). Haja vista que tudo o que atravessa o caminho da constituição da existência como, por exemplo, música, trabalho, arte, desejo, conversas, palavras, gestos, outro ser, o não ser, religião, ciência, etc, serve para compor através e pela combinação destes fios, devires que tecerão outros territórios existenciais. Machado (1999), através da citação a seguir consegue, de forma potente, nos orientar acerca de como a noção de subjetividade pode ser encarada pelo viés desse trabalho, partindo do conceito em que reitera subjetividades como conectável, com múltiplas saídas e entradas, com fluxos intensivos e singulares de pensamentos e conseqüentemente de criação, pensando a subjetividade como um processo em constante transformação, que pode se dar a partir de vários encontros e experiências encontramos ressonâncias em seus escritos quando diz que:

A noção de subjetividade que colocamos em discussão não está referida concepções de identidade, de estrutura psíquica ou de personalidade, ou seja, não se trata de uma palavra mais atual para dizer a mesma coisa. Trabalharemos a partir de uma ideia de subjetividade que vem questionar a presença de uma interioridade em separado de uma exterioridade, tais como as polarizações clássicas: sujeito e objeto, consciência e mundo, corpo e alma ou individual e social. Pois mesmo que a separação entre o pólo interior e o pólo exterior conceba uma relação entre ambos, ainda há a manutenção de um binarismo que pressupõe a determinação de um pólo sobre o outro. (MACHADO, 1999, p. 1).

Problematizando tais binarismos, esta pesquisa se propõe a caminhar num sentido de resistência às polarizações clássicas sujeito/objeto, consciência/mundo, cognição/afeto. Deste modo, não negligenciando os aspectos desejantes que movem a cada um, compor com estes modos de existência formas outras de produzir subjetividades, deslocando-as ao “ângulo da produção” (DIAS, 2014b), forjando a formação docente e discente como invenção.

Neste contexto, há intercessores que nos ajudam a pensar, como: Nietzsche (1998), Deleuze e Guattari (1995, 2004, 2010), bem como outros autores que cooperam na reflexão sob a perspectiva de afeto-cognição-invenção. Se faz importante dizer, inclusive, que as práticas cartografadas nas aulas de língua inglesa, funcionaram também como intercessoras que nos forçam a pensar, e a colocar em análise as vias da experiência na interseção entre cognição e afeto. Deste modo, tanto os autores como as práticas funcionarão como disparadores de pensamento e produção de subjetividades.

Para tal, com esta pesquisa objetivou-se:

Investigar em que sentidos as práticas pedagógicas de aulas de Língua Inglesa da Educação Básica da Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva ganham consistência,

colocando em análise as relações coemergentes entre cognição e afeto, e de que modos tais práticas podem se tornar um espaço-tempo para pensar produção de subjetividade.

Objetivos específicos:

Explicitar a relação existente entre cognição e afeto nas experiências com as turmas de Língua Inglesa da Educação Básica da Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva problematizando seus efeitos nos modos de funcionar dos estudantes.

Analisar quais os abalos que as práticas docentes de Língua Inglesa da Educação Básica da Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva produzem junto com seus estudantes e como estes abalos funcionam nos modos de vida dos alunos e dos professores na e com as escolas.

São muitas as indagações que levam a pensar num devir professora de Língua Inglesa da Educação Básica na Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva, pautado por uma formação inventiva (Dias, 2012) e como nas práticas cotidianas se dá a relação existente entre cognição e afeto. Diante disto, o olhar da pesquisa voltou-se para as seguintes questões norteadoras: Em que sentidos os afetos fazem vibrar as forças que tecem a constituição dos processos cognitivos? Talvez, seriam forças que emergem dos abalos forjados em meio às práticas docentes? Em que sentido, estas forças ganham expressão nos modos de pensar e de fazer docente de Língua Inglesa da Educação Básica da Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva? Quais abalos as práticas pedagógicas docentes produzem? Que potencialidades têm de afetar e ser afetados no cotidiano de suas práticas docentes?

Tomar as relações entre afeto e cognição como objeto de pesquisa, só foi possível por meio de uma pesquisa qualitativa, que pelo seu modo de fazer permitiu que as subjetividades entre pesquisador e sujeitos envolvidos pudessem estar imbricadas.

A coerência com o referencial teórico nos levou à escolha da cartografia como metodologia, pois por meio dela, é possível engajar-se e deixar impregnar-se com o território existencial (KASTRUP, 2005) assim, foi o método escolhido para fazer esta investigação, devido a necessidade de acompanhar sua processualidade perspectivada pelo tema da presente pesquisa, pois nas palavras pontuadas por Suely Rolnik (2014) o cartógrafo se define por um tipo de sensibilidade, conhecer com a cognição ampliada isso significa estar aberto ao plano dos afetos.

Deste modo, os estudos do método da cartografia (KASTRUP, 2014; ROLNIK, 2014), no que diz respeito à processualidade, através da imersão busca analisar como a experiência⁴

⁴ Experiência em Larrosa (2002) é algo do qual saímos transformados.

se dá na relação entre conhecimento e vida atrelados de forma singular com o espaço-tempo que comporta essa pesquisa: o do fazer docente. Como cartografar é acompanhar processos almejou-se que a dissertação se torne um recurso que transforma que toca e que produz mundos em composição com o outro. Isto posto, cartografia é:

[...] uma ação em curso (que) convoca diferentes competências, diferentes disposições corporais. Com práticas que oportunizam experimentações ganhamos habilidade ao transitarmos entre micromundos; ganhamos percepção e discernimento na lida com os diferentes encontros, com objetos humanos e não humanos. Algo oposto à aplicação de regras. (POZZANA, 2014, p. 51).

Destarte, pensou-se ainda pela via da cartografia nas formas de fazer pesquisa que corroborassem na experiência do estar entre, pensando as políticas trabalhadas hoje como meio de afetar os estudantes. Entrar em contato para que esse movimento de estar junto e as experiências que emergem desse encontro possam desencadear numa potência inventiva de sentir e agir no fazer docente, provocando dar a ver quais são os abalos que nossa prática produz, pois, pensar, pesquisar e viver não se dissociam. Tendo em vista que o viver está impregnado da pesquisa e vice-versa e embora seja válida toda troca de experiência possível que tal imersão proporciona a proposta de se colocar no presente e se deixar afetar é algo difícilimo, mas possível.

Com isso, o olhar da pesquisa está voltado aos espaços-tempos em que estou hoje, sendo a Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva situada em Itaboraí, região metropolitana do Rio de Janeiro, território onde atuo como docente de Língua Inglesa e de onde esta pesquisa fala. Os sujeitos incluídos na pesquisa foram estudantes das turmas as quais lecionei nesta unidade de Educação Básica no ano de 2017.

Rolnik (2014, p. 66) diz que “para um cartógrafo teoria é sempre cartografia” e sendo assim ele serve-se de fontes as mais variadas, na e para a composição de sua pesquisa incluindo fontes nem só escritas e nem só teóricas. Deste modo, uma das estratégias que busquei foi trabalhar nos territórios onde a experiência acontece com análises e intervenções das aulas, rodas de conversas e acompanhamentos de material produzidos pelos estudantes, além de uma espécie de diário de campo como proposição daquilo que tenha afetado nas referidas aulas. Como dispositivos utilizei pistas, procedimentos e estratégias. Porém a cartografia enquanto método, “sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos.” (KASTRUP, 2014, p. 77). Deste modo, utilizamos como meio de produção da pesquisa recursos como diário de campo com anotações referentes às experiências tecidas nas aulas, fotografias, transcrição de conversas com alunos e suas

produções, no entanto, tais dispositivos foram se colocando no campo de forças tecido no caminho.

Os escritos de diário de campo (DIAS, 2016) foram apresentados nesta dissertação como “*diários de múltiplos campos*” e aparecem salpicados ao longo de toda dissertação com fonte em itálico, harmonizando-se com a temática aqui trabalhada e que indicam escritas experienciais, minhas indagações oriundas das práticas docentes, onde muitas vezes minha percepção da vida, de mundo aparece imbricada num coengendramento entre pesquisa e vida. Os textos discentes apresentados ou que transcrevo neste trabalho aparecem em diferentes momentos como modos de dar a ver e falar as experiências da esfera do sensível, indicando a afecção pela voz dos estudantes acerca do cotidiano na/da escola. São textos que tratam do viver e do conviver, do sentir e do agir.

As imagens que flagram cenas cotidianas na/da escola numa aula de Língua Inglesa tentam analisar sem palavras os efeitos que emergem do trabalho docente. São como objetos dentro do texto que contam e que atravessam de alguma forma as experiências que talvez as palavras não deram conta de dizê-lo. Importante abordar também que cada texto dos discentes, cada fragmento de diário de campo ou fotografia foi colocada em um lugar especial do texto que cria conexões entre o que essa dissertação procurou problematizar com o que se vivencia no cotidiano das práticas escolares.

Por isso, foi necessário entrar na pesquisa pelo meio. E entrar pelo meio, como em Deleuze; Guattari (2010), é entrar pela experiência, vivê-la. Não é algo previamente dado e nem algo findo, mas, um movimento constante. Desta maneira, a ideia com esta pesquisa é que ela provoque, problematize, porém, que antes de tudo tenha sido sentida e que esteja viva. Assim como propõe (Tsvietáeva 2008, p.437 apud SKLIAR, 2014, p. 24): “Eu não tenho uma concepção do mundo. Eu tenho uma sensação do mundo.” Observamos assim, que o sentir está mais ligado à questão da cognição do que se supõe. Pensando deste modo, repito aqui algumas de nossas questões: quais são os abalos que nossa prática pedagógica produz? Que sensação fazemos emergir dessas práticas? Não há uma concepção ou concepções pré-moldadas prontas para serem usadas, o caminho deve ser sentido, experienciado, de aprendizagem permanente.

Tomando esta perspectiva, em nossa vida acadêmica ansiamos por professores que promovam o inédito, que façam da aula algo excepcional, que trouxessem à aula novidade e por anos a fio esperamos por isso. Contudo, hoje atuando na área da educação procuro por uma política que provoque inquietações, que promova novos modos de fazer e conhecer, busco desta forma, um espaço-tempo que fuja do lugar comum e que de forma fecunda

impulsione modos outros de conhecer, pois sempre que provoquemos modos outros de fazer em minhas aulas estou desta forma engendrando uma nova atitude, um *ethos*, uma política de cognição (DIAS; KASTRUP, 2013).

Todos os envolvidos na pesquisa têm suas concepções e avaliações acerca do objeto de pesquisa, por isso foi preciso estar aberta aos efeitos dos encontros para que houvessem possibilidades/multiplicação das conexões entre sujeitos e mundos. A confiança é o que deu abertura ao plano da experiência, é ela quem permite tecer com, criar com, composição com o outro. Ela quem dá a liga, promovendo engajamento e manejo dos vínculos entre todos os participantes (KASTRUP, 2014).

Cabe ressaltar, que as leituras e modos de fazer aqui expostos foram experienciados. Por isso, desejo no contexto das experiências, seguir conhecendo práticas efetivas que possam fazer emergir outras experiências que abram para um novo caminhar e assim construir outros territórios, pois “o aprendizado jamais é concluído e cada sessão abre para um novo aprendizado” (KASTRUP, 2008, p. 170).

E, como vida-e-pesquisa se faz de experiências, o estudo das políticas da cognição me levam à reflexão quanto ao modo que professores, mais precisamente de Língua Inglesa, tem integrado e coengendrado cognição e afeto em suas práticas. Visto que “o presente nos coloca num campo movente, ele nos coloca em contato com o movimento de transformação das formas constituídas” (KASTRUP, 2008, p. 94).

Interessante salientar, ainda, que as referências metodológicas ditas aqui são como linhas tecendo processos de subjetivação, afecção e cognição. A cartografia (ROLNIK, 2014; KASTRUP, 2014) permitirá juntamente com a formação inventiva (DIAS, 2012; 2014) cunhar o que possa servir de matéria de expressão. Destarte, sabemos que inúmeros são os mundos que cada um engendra e para o cartógrafo pensar a pesquisa não tem a ver somente com explicar ou medir, tem a ver com afetar, entrar pelo meio, estar dentro.

Para tanto, esta dissertação se organiza em três capítulos. Na “Introdução – vida que se faz pesquisa” explico como as experiências vividas funcionam para dar corpo ao que emerge pesquisa, tomando como eixos de análise e de intervenção algumas das minhas experiências discentes tecidas ao longo da formação.

No capítulo “Discente, docente e pesquisa”, busco contar o meio vivido procurando mostrar como as experiências discentes reverberam no fazer docente de modo a gerar inquietações que se tornariam mais tarde pesquisa.

A proposta do capítulo “Por entre cognição e afeto” é colocar em análise as práticas docentes pela via da experiência. Para tanto, foi tomada como princípio a ligação estreita

entre cognição e afeto. Feito isto, acompanhei/vivi as práticas docentes de Língua Inglesa na Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva no município de Itaboraí no ano de 2017, como eixos de análise e de intervenção para dar a ver e enunciar os modos de fazer que abrem caminhos para tomar tais práticas educativas como disparadores de produção de subjetividades que emergem dos encontros.

Em seguida, em “Territórios de experiência e existência”, descrevo primeiramente para situar o leitor de que lugar geográfico fala a pesquisa, problematizando como o território pode forjar pistas sobre os modos como somos, conhecemos e fazemos na escola bem como, cartografar como estes encontros se constituem e afetam. Procuo, também, por meio das políticas cognitivas (KASTRUP, 2012) e da formação inventiva (DIAS, 2012) problematizar como estes conceitos-ferramentas podem ser solo fértil para ajudar a discutir a questão do abalo cognitivo-afetivo que tem as práticas docentes na produção das subjetividades.

Conhecer as experiências é transformar e transformar-se, e cada possibilidade aqui descrita se deu por entre modos de sentir e de agir mobilizados por uma potência inventiva. Pensando nisso, busquei nas considerações finais não um fim, mas subverter como estas análises e intervenções dos estudos que movimentaram esta pesquisa, podem pensar a ação docente de modo a ajudar a tecer meios contra a submissão da forma subjetiva do pensar, instaurando a cognição e afecção bem como a construção de subjetividades como política cognitiva. Aspirei assim, propor outras possibilidades de olhar para o que se faz, convidando ao desassossego e a não resistência como modos de enfrentar vazios que problematizam o experienciar como espaço-tempo de possibilidades.

1 DISCENTE, DOCENTE E PESQUISA

Neste capítulo a aposta é dar a ver como as experiências docentes e discentes fazem casa de afeto por meio dos encontros e, como esses afetos, reverberam em nossas práticas. Sendo assim, está temática mostra-se pertinente na medida em que abordará problematizações que apontam para a complexidade do que é experienciado em sala de aula, se desenhando pelo meio, em devir, como afirmam Deleuze e Guattari (1995). Bom, foi isso que fiz quando me propus a abraçar o tema dos afetos, me pus a pensar que tempos e situações na trajetória acadêmica/escolar me afetaram de forma a problematizar a relação entre os afetos na construção do conhecimento cognitivo e quais são seus efeitos na prática docente.

Por estar inserida na realidade da educação pública vejo que, desde muito cedo, tive contato com questões que evidenciavam a situação da desigualdade social e que de alguma forma me afetou já naquela época. Questões que já naquele tempo me propiciaram um deslocamento, ajudaram na composição de quem sou e mostraram um caminho a percorrer. Lembro - me com muita força da minha primeira escola na cidade de Paranaguá - PR, onde fiz os dois primeiros anos do ensino fundamental, lá éramos muitos e alguns muito diferentes dos outros na mesma sala. Aquela pequena parte da sociedade me proporcionou experiências que já me afetavam, ainda com pouca idade e que de certa forma ajudaram a transmutar hoje nas minhas questões atuais de pesquisa.

Compondo com fragmentos do que foi vivido/experienciado e que reverbera no fazer pensar, construindo caminhos propícios ao fazer docente, exponho o exemplo de que à época, na minha classe havia um menino chamado “xexeu”, não me recordo seu verdadeiro nome, mas todos o chamavam carinhosamente desta forma. Ele destoava dos demais, pois passava quase a aula toda dormindo, tinha um sorriso amigo, porém sua aparência era de uma criança que se diferenciava e eu ouvia dizer que ele morava num abrigo para menores chamado *Irmã Marta*. Na mesma turma havia uma menina que, assim como eu, se chamava Priscila, ela sentava na frente, loira, olhos azuis, cabelos brilhantes, com os materiais escolares mais bonitos e impecáveis, seu pai tinha um carro do ano e ele sempre vinha buscá-la ao final do dia. Uma sala de aula que comportava meninos e meninas tão diferentes e tão iguais, alguns vinham com fome e a única refeição que tinham no dia era a que a escola oferecia. Eu, ali no meio, vivendo, experienciando, atuando, afetando e sendo afetada pelo que acontecia cotidianamente naquele espaço de construção de si e do mundo.

Seguindo, as festas juninas com prenda, os desfiles cívicos, os trabalhos em sala de aula, Natal, o t de “tatu”, a cartilha, o 0 (número zero) que era na verdade O (letra O), o “não corre pra não se machucar”, “desce do muro piá!, aí é a casa dos outros”, a fala das professoras, o carinho da comunidade escolar, e tudo o mais são experiências que ainda ecoam em mim até os dias de hoje.

Os anos foram passando, outras escolas frequentei outros encontros, outras experiências. À medida que o tempo passava novos afetos aconteciam e percebo hoje que a escola não é composta só da educação formal, há também aquilo que não aprendemos nos livros didáticos e sim nos corredores, com outros iguais e tão diferentes de nós, com vitórias e derrotas, com questionamentos e alegrias e tudo ali naquele espaço-tempo tão nosso, onde as experiências se entrelaçam. Percebo, portanto, que a escola é um local onde também emergem subjetividades esta entendida a partir de Kastrup (2008), pois as subjetividades são constituídas de múltiplos dispositivos sejam eles sociais, técnicos, físicos e semiológicos a partir dos quais pode ganhar consistência um território existencial. Deste modo, os significados se potencializam diante de inúmeras possibilidades de criação coletiva e participativa desses múltiplos dispositivos numa eterna rede de colaboração e composição oferecidas pelo/no espaço-tempo escolar.

Conforme Kastrup (2008), o mundo contemporâneo encontra-se em intenso processo de transformação. Isso posto, as subjetividades são afetadas por estímulos e informações novas tornando-as mais aceleradas diante de uma interminável gama de modos velozes de como o conhecimento vem sendo produzido, pois elas acontecem no entre das experiências. O que a autora procura destacar é que no mundo contemporâneo somos afetados por todos os lados com as mais diversas informações e sentidos, o que faz com que as formas de subjetividades e os modos como elas se dão sejam problematizadas. A dificuldade está em dar consistência a tais experiências e perturbações. Neste sentido, ela procura exemplificar que há cada vez menos trabalhos artesanais num sentido de afirmarem por modos problematizadores de fazer. Contrário a esta posição, o que existe, hegemonicamente, no contemporâneo é um modo de fazer que prioriza respostas e solução de problemas. Com efeito, a escola, nosso habitat em questão não é diferente, pois dela emergem uma rede de elementos que se conectam e que desembocam em histórias de vivências, de mundos compartilhados.

Na escola acontece de tudo, nesse espaço e tempo onde a vida grita em todos os sentidos. É comum muitas vezes observarmos o uso da hipocrisia não querendo ver o que acontece, e achar que isso não faz parte da educação é algo que beira o absurdo. Na escola há meninos e meninas que sofrem e sentem e se alegram e vivem. Há quem engravide aos 15, há

quem tenha o pai assassinado pelo tráfico de drogas, há quem esteja envolvido com o tráfico, há quem não conheça a mãe ou o pai, há quem abortou por medo, há também aquele que passou as férias na Disney ou na baixada fluminense, há o que trabalha nas férias, o que ajuda os pais a tomar conta dos irmãos e irmãs, há aquele que rouba, há aquele que não, o amigo, o que faz intriga, há o que ouve funk, o que curte rock, o que perdeu o avô, o que foi espancado pelo pai, o que vai pra balada, o que vai à igreja, há aquele que não pode sair, o que janta a mesa com os pais e o que não tem o que comer. Neste campo existencial, escola, há, inclusive, muitos modos de aprender e de ensinar... Na escola pública, que é o lugar de onde fala esta dissertação, afinal foi local de estudo, trabalho e agora campo de pesquisa, há afetos dos mais variados, logicamente tão importantes quanto o conteúdo que se tem acesso em sala de aula. Por isso, não há como separar vida e pesquisa, cognição e afeto, visto que somos afetados pelo meio e também afetamos. Não há como fechar os olhos e atentar para as experiências que nos rodeiam dentro e fora da escola. Presenciei de perto e vivi muita coisa, muitos desabafos, muitas alegrias, muitos aprendizados com os aprendizados dos outros. O outro ali tão próximo e distante de si e do mundo, e vice-versa.

Pensando em formação, autoformação, invenção, paro por instantes e lembro da minha época como discente, meu contato inicial com outro idioma, uma vontade de entender o que minhas bandas prediletas diziam, da vontade de me comunicar com outras culturas. De que será que falavam minhas canções favoritas? E desta forma, o desejo se fez presente primeiramente antes de todo o resto. Este poderia ser um episódio corriqueiro de qualquer jovem que tem sede na busca de realmente aprender, que dá consistência ao desejo. Poderia ser uma proposta de nossos estudantes em uma aula de inglês ainda nos dias de hoje, porém é preciso estar aberto a outros modos de busca pelo conhecimento que nos afetam e vão dando novas nuances à nossa prática. Se buscarmos em nossas memórias, por sorte, nos lembraremos de ter ao longo de nossos caminhos, mestres que prezavam pelo princípio da emancipação (RANCIÈRE, 2013), aqueles que de forma inventiva nos tocaram com suas práticas e que nos fizeram usufruir das riquezas de um pensar afirmado em uma formação de si, por si mesmo.

Pensando em Deleuze, refleti esses dias acerca da questão o que é afetar e ser afetado? Como um corpo docente afeta um corpo discente e ao contrário? A partir dessas questões me pus a viajar no tempo e a lembrar desses professores que nos convocam à ampliação do conhecimento. Era o ano de 2001, cursava o 2º ano de Ensino Médio e lá atravessou meu caminho a professora Márcia Petti, de Língua Inglesa. Nossas aulas eram realmente encontros, ela nos despertava de tal maneira para a vida que não percebíamos a aula correr. Sei que não foi só a mim que ela afetou, pois já tive a oportunidade de conversar com colegas da época que compartilhavam do mesmo pensamento. Me recordo que ela nos estimulava a ser

quem somos e a nunca desistir daquilo que queríamos. Seu jeito de falar conosco como se fosse uma de nós me encantava, ela ria das palhaçadas que os meninos faziam, deixava que ficássemos a vontade, falávamos nossas gírias e ela embarcava na nossa. Nunca ninguém matava sua aula. Entre brincadeiras, risos e muita conversa ela nos provocava, nos fazia ir além do que achávamos. Lembro que nossas aulas eram diferentes das outras aulas de Inglês da escola, todos queriam ser da nossa turma. A cada dificuldade na aula e na vida ela nos dizia que só saberíamos se tentássemos. O que uma aula de inglês para alunos de uma escola pública podia produzir? Lembro que ela nos estimulava de muitas formas, tínhamos apostilas (xerox de um livro bom para alunos de escolas particulares como dizíamos), que muitos de nós não teríamos tido acesso. Fazíamos tradução de textos desse material e embora parecesse chato para adolescentes de 15 anos, ao fim do ano estávamos fera nas traduções. Certa vez ela fez algo que me marcou para sempre. Nunca em nenhuma aula de inglês, até então, uma professora havia feito isso. Ela nos perguntou na aula anterior que música gostávamos, a sala foi quase unânime ao falar “Save me” do grupo Hanson (que era tema de alguma novela da época). Na aula seguinte ela escreveu a canção no quadro e trouxe um rádio com a música para que escutássemos. Nossa, foi um show! Cantávamos, dançávamos e peguei mania depois disso de cantar em inglês acompanhando a letra. Até hoje se tocar esta canção sei décor e me lembro daquele dia. Afecções no fazer, afecções no contato, afecções que perduraram e reverberam na docente tão próxima de tantas outras docentes que prezam pelo princípio da afetação. Uma professora-aluna, uma aluna-professora. (Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Save Me

Loving you like I never have before
 I'm needing you just to open up that door
 If begging you might somehow turn the tides
 Then tell me too I've got to get this off my mind
 I never thought I'd be speaking these words
 I never thought I'd need to say
 Another day alone is more than I can take
 Won't you save me?
 Saving is what I need
 I just wanna be by your side
 Won't you save me?
 I don't wanna to be
 Just drifting through the sea of life
 Won't you...
 Listen please baby don't walk out that door
 I'm on my knees you're all I'm living for
 I never thought I'd be speaking these words
 Haven't thought I'd find a way
 Another day alone is more than I can take
 Won't you save me?
 Saving is what I need
 I just wanna be by your side
 Won't you save me?
 But I don't wanna to be
 Just drifting through the sea of life
 Suddenly the sky is falling
 Could it be it's too late for me?
 If I never said "I'm sorry"
 Then I'm wrong, yes I'm wrong
 Then I hear my spirit calling
 Wondering if she's longing for me
 And then I know that I can't live without her
 Won't you save me?
 Saving is what I need

I just wanna be by your side
 Won't you save me?
 I don't wanna to be
 Just drifting through the sea of life
 Won't you save me?
 Won't you save me?
 Won't you save me?
 (HANSONS, 2000).

Ponho-me a pensar hoje, implicada na atividade docente, em como não negligenciar tanta dor e alegria? Como trazer o viver para a aula? Como fazer da aula um movimento vivo e intenso? Problematizar, inclusive, como nós professores podemos propor aulas que afirmem nos estudantes a instância de desejo (RANCIÈRE, 2013) fazendo com que o conhecimento seja instância de escolha antes de tudo. Como, então, propor uma prática que afete nossos estudantes e nos afete?

A relação com o outro é o que move o meu trabalho, a minha pesquisa. Estive pensando na potência dos gestos, na potência das ações. Há diferenças entre uma aula numa escola da rede privada ou numa escola da rede pública?
 Pensando no cotidiano da escola, como os afetos provocados pelo conhecimento podem contribuir para suas vidas cotidianas fora dos muros escolares? O que pode contribuir para melhores práticas do ensino de Língua Inglesa?
 Suscito a busca por um novo devir, superando a perspectivas de clichês e senso comum a respeito do que é ensinar e aprender uma língua estrangeira. Como é feito esse processo em outros lugares, em outros países, por exemplo? O difícil é sair da zona de conforto que reitera a falta e a pobreza pedagógica que nos arrasta; é preciso autopiesis, no sentido de autocriar, pois deste modo estaremos consequentemente criando um novo modo de viver, uma nova perspectiva de estar no mundo, uma nova terra. E deste modo penso: como e quando o aluno se lança nisso? Quando ele se sente confiante? Seriam os modos como trocamos os conservadorismos que nos sucumbem a pequenos fascismos por modos mais livres de estar na escola? Penso nos meus alunos este ano...penso nas gerações futuras...
 (Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Uma escrita diarística que tensiona o fazer e o pensar, provocando misturas entre o que vem sendo estudado, as leituras da filosofia da diferença e das políticas de cognição, com meus gestos docentes. Há, no entanto, um outro componente importante para pensar sobre este momento de estar em sala de aula, deste contato com o estudante, dos modos como os encontros se dão e sobre a docência mais especificamente de Língua Inglesa que é o escopo desta pesquisa, olhamos com atenção o que dizem os documentos norteadores para o ensino de Língua estrangeira e suas linhas macropolíticas⁵:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído

⁵ Mais adiante no texto trataremos de tessituras micropolíticas tão caras para se pensar a educação.

pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. Vale dizer que o exercício do poder no discurso e o de resistência a ele são típicos dos encontros interacionais que se vivem no dia-a-dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. (PCN, 1998, p. 27).

Certamente lecionar uma língua estrangeira tem seus desafios e movimentos intensivos pelos quais passam nossa prática. Segundo o referencial curricular do Município de Itaboraí, que norteia o ensino de uma língua estrangeira moderna, redigido em 2013, tem-se como principal propósito “permitir ao educando o acesso ao conhecimento de outra(s) cultura(s) e sua integração como personagem de um mundo globalizado” (Referencial Curricular de Língua Inglesa do município de Itaboraí, 2013, p.01). Podemos observar através deste fragmento a ligação direta entre estar no mundo e ser parte dele, como e de que modo o acesso a uma gama de conhecimentos que estudar uma língua estrangeira pode permitir estabelece condições para a construção de subjetividades.

A Língua Inglesa por seu caráter dialético de estar em contato com situações que facilitam transpor fronteiras entre as disciplinas que estão na escola, desenvolve-se numa perspectiva tenaz de poder ser canal de discussão de mundos a serem explorados interdisciplinarmente. É nessa perspectiva de ser interlocutor que o referencial curricular do Município de Itaboraí expõe em seu documento a respeito de como a língua estrangeira, no caso aqui a Língua Inglesa, pode ser capaz de afetar nossos estudantes:

Na prática educativa atual, a Língua Inglesa perpassa as demais disciplinas curriculares sob o foco interdisciplinar, voltada para uma escola que precisa estar em sintonia com o educando inserido na diversidade da sua realidade social. Esperamos que esse novo olhar da qualidade do que precisa ser ensinado, promova o elo integrador do conhecimento entre as disciplinas e outras formas de linguagem. (Referencial Curricular de Língua Inglesa do município de Itaboraí, 2013, p. 4).

Sendo interlocutora de conhecimentos entre as disciplinas e mais do que isso poder ser elo entre o que se aprende na escola e entre o que se vê/aprende fora dela, o ensino de Língua Inglesa busca propor, pautado em movimentos que engendrem processos afirmativos que atravessem as aulas, modos que possam levar o estudante a pensar além da escola, através de

uma prática que vise a expansão de uma política que expresse a força do coletivo, um convite a transformação através da problematização do cotidiano sem negligenciar o conhecimento prévio que cada um comporta em si:

Para atingir metas claras e eficientes o ensino de uma Língua Estrangeira deverá focar na aplicabilidade do que será ensinado, aproximando as situações de aprendizagem com a realidade pessoal e rotineira do aluno, que chega a escola com conhecimentos que já foram inseridos informalmente em sua cultura. (Referencial Curricular de Língua Inglesa do município de Itaboraí, 2013, p. 2).

Ainda nos debruçando sobre o que diz o referencial curricular de língua estrangeira do Município de Itaboraí, percebemos que não só as competências linguísticas básicas relacionadas à aprendizagem de outra língua como ouvir, falar, ler e escrever devem ser levadas em consideração, há também outras habilidades não menos importantes que são listadas como habilidades sociais e habilidades de autoconscientização (Referencial Curricular de Língua Inglesa do município de Itaboraí, 2013, p.02). Já que a aplicabilidade que se faz referência na citação acima, possa aqui dizer a respeito da aproximação dos conteúdos com aquilo que o estudante vivencia em sua rotina fora da escola, tomando afecção como algo que não se pode ser aplicado, mas sim experienciado e conhecimento como algo que transpassa metas, métodos e linhas duras.

Pensar práticas e gestos na educação. Pensei e refleti a partir da conversa ontem com um colega professor. A relação com o outro é o que move este trabalho, o meu trabalho. Pensando na minha prática paro pra pensar e percebo que uma das coisas que busco é saber no cotidiano da escola os afetos provocados pelo conhecimento e deste modo o que poderá contribuir para melhores práticas no ensino de Língua Inglesa.

Busco um devir. Vejo minha pesquisa como uma pesquisa inovadora, que supera a perspectiva do senso comum, a ruptura da relação existente entre afeto e cognição. Com essa escrita busco sair da zona de conforto que reitera a falta, e perceber modos novos de viver na escola, de vivenciar um outro idioma tentando não ser o mais do mesmo. Digo viver, pois na escola se vive, se está, se é. São práticas de acompanhamento, do estar junto. Minha pesquisa é uma pesquisa intervenção, que entra pela experiência, pela prática, pelo meio, cognição e afeto como campo relacional.

(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Neste exercício de pesquisar e intervir é bom dizer, mais uma vez, que a aposta é a de acompanhar processos (KASTRUP, 2009) e de traçar uma escrita que atravesse o cognitivo-afetivo pelo entre da experiência, como se vem discutindo as políticas que são experienciadas num viés institucional, um dos desafios desta pesquisa passa pelas análises dos parâmetros que regem o trabalho com a Língua Inglesa do Município de Itaboraí. Percebo que entre o que já fazemos na escola e o que queremos propor há uma linha tênue através de desafios que

fomentam em nós a criação. Pensar esse movimento entre docência, discência, cognição e afeto partindo do nosso lugar comum que nesta dissertação comporta práticas usuais de docência de Língua Inglesa como professores de escola pública, é dar a mão à existência que se evidencia, apostando em práticas educativas problematizadoras que podem ser entendidas como “modos de trabalhar que afirmam que formação se faz por uma estilística que forja escritas e inscreve corporalmente práticas políticas”. (DIAS; SANTOS, 2015, p. 11).

Nesse sentido, professores e estudantes inventam a si mesmos o tempo todo num constante movimento de devir outros. A relação com o outro é que move este trabalho e pensando nisso é através das práticas que emergem em sala de aula, que busco fazer o aprendizado continuar movendo em mim para fazer mover no outro, pois só aquilo que afeta nos aguça a desejar mais. Fazer derivar através da experiência, forjando em outros por meio do gesto, da palavra, do olhar, do ritmo, da informação, a vontade que leva a invenção.

2 POR ENTRE COGNIÇÃO E AFETO

A proposta deste capítulo é colocar em análise as articulações entre cognição e afeto a partir de ações que emergem de um campo movente contínuo, tais como os encontros e efeitos das práticas docentes de aulas de Língua Inglesa, pensada pela via da experiência (LARROSA, 2002; BARIN, 2011). Para tanto, tomamos como intercessores na discussão Nietzsche (1998); Deleuze e Guattari (1995; 2004; 2010); Kastrup (2005; 2008); Sévérac (2009), entre outros. Este eixo de análise comporta algumas linhas duras que entram em uma composição de forças com outras emergentes das leituras, estudos, observações e de escritas. Procuo expor vertentes que tem ajudado na composição desta pesquisa acerca da concepção do que é cognição e afeto/afecto e o que provoca como plano imanente no campo educacional o liame entre essas duas concepções. No capítulo há fusão de dois momentos, que se imbricam, compõem-se juntos. Serão trabalhados, por esse motivo, trechos de diário de pesquisa intitulado “diário de múltiplos campos” que atravessarão não só este capítulo, mas toda a dissertação; como modo de, por meio da experiência dentro e fora da sala de aula, ajudar-nos a ampliar a discussão de que conhecimento se produz pelo meio, pelas brechas, intra e extramuros escolares. E ainda problematizando em que sentidos políticas de cognição ajudam a forjar práticas docentes que afirmem por meio das experiências relações entre cognição e afeto. Para isto, será mantido o fio condutor de nossas análises e intervenções tomando as experiências das aulas de inglês da Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva.

2.1 Das potências afetivas

Penso no trecho do discurso de Chaplin em O Grande Ditador, que usei para compor a prova desse trimestre, que fala que ‘mais que inteligência é preciso gentileza e doçura’. É preciso que aquilo que quero e me proponho transmitir, o conhecer através das aulas de inglês, possa realmente afetar o outro de forma positiva. (Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

A busca por compreender a relação existente entre afeto e conhecimento, e, por conseguinte afetividade e cognição, nos leva em primeira instância a analisar alguns estudos filosóficos da diferença (Nietzsche, 2001; Deleuze e Guattari, 2010). Nesta perspectiva,

importa apresentar, sem a pretensão de esgotar o tema, algumas contribuições e análises que funcionam a favor da problematização desta dissertação. Conquanto, se faz necessário dizer que tais contribuições e análises são forjadas dos recentes encontros com esta perspectiva que se experiencia na prática cotidiana de ser professor.

Numa primeira abordagem, parto da contribuição de Martins (2000), que enfatiza que Nietzsche reconheceu em Spinoza o seu precursor percebendo que a tendência geral de reconhecer o conhecimento como o mais potente dos afetos deste filósofo é similar à sua própria tendência geral. Mas esta similaridade inicial tem seu sentido reconstruído em sua própria filosofia, pois para Nietzsche o conhecimento é mais uma paixão do que um afeto. Nietzsche considera a filosofia de imanência, do mergulhar no devir, na aceitação dos excessos, deixando se afetar e acolhendo seus efeitos sobre si. A potência do conhecimento não é para ele “uma potência exercida sobre as paixões (*Macht über die Leidenschaften*), mas a potência de uma paixão”. (SÉVÉRAC, 2009, p.39). Ao iniciar os anos de 1880, sua filosofia além de evoluir se radicalizou, visto que seu projeto de aproximação entre a cabeça e o coração, foi superado, pois não se tratava mais de buscar esta aproximação e nem tão pouco de aquecer o conhecimento pela paixão, mas de fazer do conhecimento uma paixão. (SÉVÉRAC, 2009, p.41).

Para Sévérac (2009), Nietzsche procura explicar o surgimento da paixão pelo conhecimento, por meio de um fenômeno complexo, dividido em três processos⁶:

- 1 – um processo de *sublimação*: para fazer do conhecimento uma paixão, é necessário primeiro “sublimar todos os impulsos de modo que a percepção do que é estranho vá muito além e se acompanhe, no entanto, de prazer”. Há uma espécie de *cristalização*, no sentido stendhaliano do termo cristalização, que se opera não sobre o ser amado ou sobre “um ramo de árvore desfolhado pelo inverno” mas, sobre as abstrações, pensamentos, coisas distantes, que finalmente são percebidas com mais acuidade e prazer;
- 2 – um processo de *repetição*: “a repetição frequente” do conhecimento faz que o conhecimento seja cada vez menos penoso e cada vez mais instintivo: quanto mais se conhece, mais se tem prazer em conhecer e conhecer corretamente;
- 3 – um processo de *incorporação*: os pensamentos não são mais sensações enfraquecidas, mas sensações “fundidas aos instintos mais fortes (...)” (Sévérac, 2009, p. 42, grifo do autor).

Num dos conceitos postos pelo referido autor na citação anterior, o da cristalização, permite pensar as coisas como efeito das representações, da imaginação, das projeções que se

⁶ Vale ressaltar que encontramos o mesmo processo na filosofia Spinosana, que este denomina como os três gêneros do conhecimento a saber: 1. Imagens, superstição e opinião; 2. Razão, relação e noções comuns; 3. Intuição.

faça sobre algo. Para ele palavras e conceitos só teriam o poder transformador quando intensificadas pelo desejo de querer, da paixão. Já o processo da repetição permite-nos pensar que só é possível conhecer verdadeiramente algo quando através do processo de repetição frequente o conhecimento tende a deixar de ser mecânico e passa a ser cada vez mais instintivo. Ele é concretude, realização, ação. Por fim, no processo denominado de incorporação os pensamentos deixam de ser somente sensações enfraquecidas e por meio dos impulsos dão ao conhecimento “motivos, a energia, a direção e o colorido, que produz os sentimentos básicos e secundários (...)” (SAFRANSKI, 2005, p. 219).

Barin (2011) explica que para o filósofo Espinosa a questão dos afetos está intimamente pautada na experiência através de suas relações:

A singularidade da filosofia de Espinosa aparece pelo olhar cuidadoso que ele lança ao campo da experiência. Este campo não é estudado por ele a partir de uma perspectiva pautada na díade sujeito-objeto, mas diferente disso, trata-se de uma atenção ao jogo das relações que constitui a ambos na experiência. (BARIN, 2011, p. 1).

Outrossim, para ele a razão não se separa da experiência afetiva, em sua filosofia não há oposição entre razão e afetos, mas entre atividade e passividade. Deste modo, o que perturba e abala o intelecto a tal ponto que os efeitos dessa causa interna passem a produzir fora de nós modos outros de agir impulsionados pela alegria que, para Spinoza (2009), é considerada como passagem de um estado menos potente para um estado mais potente? Ora, aumentando nossa potência temos mais possibilidades de afetar e sermos afetados, logo, mais possibilidades de um bom encontro com o outro, com o mundo e consigo.

Ademais, onde habita a nossa potência? Talvez o local da nossa potência de tramar afeto e conhecimento seja o móvel e não o fixo, o processo e não o fim, é buscar nas pluralidades forças que nos atravessam sejam elas desejos, afetos, movimentos, ideias, intensidades. Talvez sejam os processos de repetição e de incorporação que fazem com que no cotidiano escolar identifiquemos e entendamos diferentes modos de construção de conhecimento. O aluno que aprende mais facilmente ouvindo música, aquele que te pede muitos exercícios para fazer em casa, o que procura identificar em legendas de filme e letras de músicas a gramática apresentada naquele dia, o que diz “já vi isso que a senhora está falando num jogo de vídeo game”. São muitos modos de conhecer, de se construir conhecimento, de constituir uma relação de afeto com aquilo que é proposto. O que vai ativar o intelecto, iniciando o processo de conhecer não é o modo como o docente irá apresentar o conteúdo e sim como este mesmo conteúdo chegará e fará casa de afeto imanente em cada

um. Causando primeiramente estranheza, dissociações, diferenças, para então gerar sentido, para que, portanto, possa empreender na tarefa de formar a si por meio do encontro com outros e de si mesmo por entre desvios, e incorporação de si e do mundo.

Nietzsche (1998), em seu livro *Genealogia da Moral*, nos mostra o caminho de comunicação entre afeto e conhecimento:

Existe apenas uma visão perspectiva apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? - não seria castrar o intelecto?... (2ª Dissertação, § 12).

Com a filosofia Nietzscheana veremos que assim é muitas vezes na educação, o encontro é o que permite fazer problematizações que colaborem para a construção de caminhos para a formação de si. Para Larrosa (2009), Nietzsche instaura o problema da formação de si e do outro através do conhecimento de si e do seu entorno. Em Nietzsche frequentemente vemos frases como “descobrir - se a si próprio”, “cultivar - se a si próprio”, “fazer-se a si próprio”, numa perspectiva, porque não dizer, indissociável de cognição e afeto, aproximando de uma noção autopoietica e de nossas questões de análise.

Cabe ressaltar que na filosofia de Nietzsche, o conhecimento das coisas somente se dá quando as conhecemos em relação a nós mesmos e ao mundo, como parte e expressão daquilo que nos é imanente. Na medida em que a mente experiencia todas as coisas como necessárias, ela tem um maior poder sobre seus afetos. Ao mesmo tempo em que, conhecendo nossos afetos tornamo-nos potentes para transformá-los (MARTINS, 2000).

Percebemos, então, um grande equívoco que nos é contemporâneo - mas que nasceu na modernidade - separar o homem em blocos: profissional, pessoal, social. A alegria, nossa força motriz (Spinoza, 2009), é um efeito do conhecimento intuitivo de nossos afetos, no que este leva-nos a aumentar nossa potência de agir. Deste modo, não há uma separação, uma dualidade entre afeto e cognição, pois, “os afetos estão no devir presente, de modo que é preciso afetarmo-nos junto com nosso conhecimento, assim como conhecer junto a nossos afetos; e não ‘raciocinarmos’ por sobre eles, numa separação de sujeito e objeto”. (MARTINS, 2000, p.14).

Decorrente dessa linha de pensamento, as contribuições deste filósofo para pensar o problema do conhecer como paixão se dá a partir de como somos afetados pelas coisas e pelos

corpos, como os transformamos e de que modo por ele somos transformados, como os afetos nos chegam e a partir daí o que deles derivam. Para tanto, ele define o que é afeto:

Por afeto, entendo as afecções do corpo, que aumentam ou diminuem, ajudam ou contrariam a potência de agir deste corpo, e ao mesmo tempo as ideias destas afecções. Se, portanto podemos ser causa adequada de uma destas afecções, então por afeto entendo uma ação; senão, uma paixão. (Nietzsche, *Ética III*, def. 3, apud Martins, 2000, p. 19).

Em outras palavras, o sentir não se dá de forma isolada, um corpo sendo afetado é sinônimo de potência. Cada ação é uma força em movimento, sendo necessárias inquietações, abalos, rupturas para agir, pois, para Nietzsche bons encontros derivam em afetos alegres e maus encontros derivam em afetos tristes.

Estou lendo o livro Nietzsche e a educação de Jorge Larrosa. Ele fala muito do que pode ser encarado como formação, tornar-se o que se é. O problema da liberdade e da subjetividade. Fala da noção de leitura que promova a independência e criatividade do leitor/estudante. Aqui entendo ler tudo: o outro, ao mundo, as coisas. Tornar-se o que se é para Nietzsche está relacionado a um processo de formação realizado por um corpo singular na construção da individualidade. Em seu livro *a Gaia Ciência*, tornar-se o que se é está intimamente ligado à questão da experiência como uma estetização da própria vida. Pensei também em Maturana e Varela de uma autocriação em sentido autopoietico, e que se realiza, se converte em ação. Penso dessa forma: o que emerge do encontro? Daquele que acontece na escola? Penso que através dos agenciamentos, ou seja, do que vai se constituindo, das experiências, novas formas de aprender, de ser, de ensinar, de conhecer vão emergindo. (Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Ao tentarmos explicitar nossos caminhos/encontros pela via da sala de aula, que é uma das forças motrizes desta pesquisa, não há, pois como desconsiderar a alegria Nietzscheana, a ideia de abraçar a existência, ser quem se é, acreditar na sua paixão, pois afinal, o que nos move? O que faz com que estudantes e professores construam relações potentes? Qual o desejo em construir uma relação com aquilo que está fora de nós, seja alguém, seja conhecimento? Larrosa (2009), diz que para Nietzsche a questão do chegar a ser quem se é está pautada na perspectiva da experienciação:

O “chegar a ser quem se é” não está agora ao lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da autorrealização, mas do lado da lógica desidentificadora da invenção. Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência ou, melhor, da experimentação (LARROSA, 2009, p. 57).

Assim sendo, conhecimento só é o mais potente dos afetos se permite a metamorfose efetiva dos nossos afetos presentes em afetos ativos e que conhecer nossos afetos é tornar-se presente, vivo, fazer movimentar-se através do movimento da vida. Com isso, afirma-se que a experiência é um passo, uma passagem, um meio de transformação do devir conhecimento que estabelecemos com e no mundo no qual nos constituímos em afetos intensificadores que, podem impulsionar a vida.

Quando nos propomos a compreender o afeto enquanto movimento intensivo em suas múltiplas dimensões no campo educacional, outros importantes intercessores são Deleuze e Guattari (2010), pois para eles a ação é um processo de criação que é guiado pelo poder dos afectos, que por sua vez transmuta em palavras, gestos, novas ações e expressões. Uma vez que estes afectos conseguem tocar, acabam por assim dizer “contaminar” o seu entorno de forma positiva ou não. O que importa aqui, é que o desejo é instância de transformação de subjetividades e de seu campo relacional. Em Deleuze e Guattari, vemos os conceitos de afectos e perceptos onde perceptos são um conjunto de sensações e percepções que vão além daquele que as sente. Não há perceptos sem afectos. Os afectos são os devires, ou seja, os deslocamentos pelos quais atravessamos. (DELEUZE E GUATTARI, 2004).

No que se refere à natureza dos afectos, Deleuze em transcrição do curso sobre Espinosa em Vincennes, aula de 24 de janeiro de 1978, esclarece que:

O afeto não se reduz a uma comparação intelectual de ideias, o afeto é constituído pela transição vivida ou pela passagem vivida de um grau de perfeição a outro, na medida em que essa passagem é determinada pelas ideias; porém em si mesmo ele não consiste em uma ideia, ele constitui o afeto. (DELEUZE, 1978).

Segundo Deleuze e Guattari (2010), quanto mais amplo seus modos de agir, quanto mais complexos forem os movimentos, maiores serão suas afecções. Por ser complexo, um corpo é capaz de muitas coisas e é capaz de ser afetado de diferentes formas também. Logo, somos capazes de mudar a perspectiva da nossa relação com o que nos afeta, desta maneira transformar impotência em potência, paixão em ação, passividade em atividade, tristeza em alegria ou ainda ignorância em conhecimento.

E, ainda, nos dizem que “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.193), haja vista que o homem é ele próprio um bloco de sensações por ser ele mesmo um conjunto de afectos e perceptos. Para eles os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, não há como os conservar sem nos transformarmos nele, somos

paisagem, através dos perceptos vamos nos tornando outros, somos sensações. Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, há um eterno compor com. Tudo é devir.

Deste modo, para que o pensamento se torne uma potência e não só uma possibilidade é necessário que algo o force a acontecer. É necessário um preenchimento nos modos de ser-fazer-conhecer. Assim, nossa aposta está em forjar o cotidiano das práticas educativas, nas quais não podemos delimitar no campo dos afetos o grau de afetação, visto que todos afetamos e somos afetados.

Quando um professor não é atrativo? Hoje um colega de outra disciplina disse que ele não é atrativo para seus alunos e falou isso com uma expressão bem tocante. Então estive a pensar: o que faz como professores sermos atrativos para eles, os alunos? O que faz com que eles gostem da aula ou de você? Ele disse mais: “a 701 disse que gosta de você porque gosta de rock... mas eu também gosto de rock e eles nem sabem”. Talvez seja exatamente isso: eles não o conhecem. Como pode alguém gostar do que não conhece? Talvez esteja instaurado aí um problema: reclama-se da apatia dos alunos, do seu não envolvimento, da sua não vontade, mas em contrapartida como podem querer se na verdade, a apatia, a não vontade, o não envolvimento parte muitas vezes da parte docente? Já ouvi colegas dizerem que não encostam nos alunos, não tem contato físico. Para mim é algo difícil de conceber, pois estamos trabalhando, estamos em contato com o humano, com emoções e não com máquinas. Como em Maturana e Varela é pela autocriação que se realiza, que se converte algo em ação. Precisamos de autopoiese em nossa vida na escola. Precisamos de ações novas para dar a possibilidade de fazer emergir novos afetos. É preciso ser vida. (Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Não há como ao ler esta passagem de diário não ser convidado a pensar nos gestos, gestos menores na educação, tecidos pelas micropolíticas cotidianas. Seria oportuno citar aqui uma passagem de Silvio Gallo que diz: “não teremos perdido a sensibilidade, a capacidade de nos estranharmos com tudo aquilo que é cotidiano, comum, ordinário, pequeno, menor, mínimo, na educação?” (2014, p.26). Aqueles gestos que viabilizam as práticas, aqueles gestos que dão alma aos encontros, do estar presente, gestos mínimos das relações muitas vezes invisíveis ao cotidiano escolar. Estes gestos menores no âmbito escolar tecidos por uma micropolítica que é “encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, de modos de práxis” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 30).

Neste contexto de uma experiência pautada pelo que é micro é no entre das exposições dos modos como os encontros se dão, uma vez que o que importa é a potência destes e os processos que os constituem a partir de sujeitos, saberes, objetos e ideias bem como o impacto que afetos em consequência desses encontros produzem é que fazem acender centelhas. Pois é no entre de tais encontros que modos outros de afetar e de ser afetado se potencializam,

criando no cotidiano laços que favoreçam uma experiência pujante que possa ser compartilhada.

Importante dizer que no contexto escolar também há afetos negativos, que minam as possibilidades de interação social e de conhecer que se constroem no confronto com o outro, no entre das relações, num movimento pelo qual afetos negativos são vistos como problemáticos, mas que de igual modo afetam e constituem relações.

A partir do exposto, vemos que o poder de afetar e de ser afetado se dá em igual modo pelo aumento ou diminuição da potência de agir, sejam por afetos positivos ou negativos. Todavia, as marcas impressas num corpo são experimentados e se definem nos modos como os encontros se dão, pelo que é vivido e como é vivido. A cada momento, com minhas práticas estou produzindo mundos, produzindo real, sujeitos, saberes e objetos. (COIMBRA, 2008).

2.2 Das potências cognitivas

Como observamos acima, toda potência é inseparável de uma capacidade de afetar e de ser afetado e como esses afetos vão se dar em nós e produzir mundos. Enquanto conhecimento é o que procuramos entender por processos cognitivos. Uma das concepções fundamentais a respeito de como os processos cognitivos se dão em nós, encontramos em Maturana (2001):

Os sistemas vivos são sistemas estruturalmente determinados. Enquanto tais, não admitem interações instrutivas, e tudo o que acontece neles, acontece como mudança estrutural determinada em qualquer instante em sua estrutura, seja no curso de sua própria dinâmica interna, seja deflagrada — mas não especificada — pelas circunstâncias de suas interações. (MATURANA, 2001, p. 104).

Sendo realização interna inerente do vivo a cognição trata-se do processo de conhecer numa dimensão temporal que só pode ser acessada em si, por cada indivíduo em sua própria estrutura, pois cognição refere-se tanto ao processo de produção (pensar) como seu produto (pensamento). Para tanto, Maturana (2001) continua dizendo que:

[...] ao usar a palavra cognição na vida cotidiana em nossas coordenações de ações e relações interpessoais quando respondemos perguntas no domínio do conhecer, o que nós observadores conotamos ou referimos com ela deve revelar o que fazemos

ou como operamos nessas coordenações de ações e relações ao gerarmos nossas afirmações cognitivas. (MATURANA, 2001, p. 105).

Em outras palavras o que intentamos quando tratamos de conhecimento é que constitutivamente ações, sejam elas distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões são consideradas conhecimento. (Maturana, 2001). “Há tantos domínios cognitivos quantos forem os domínios de ações — distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões”. (MATURANA, 2001, p. 105).

Deste modo, é preciso entender que “é através das práticas cognitivas concretas e efetivas que subjetividades são constituídas, sujeitos cognitivos são produzidos, mundos são também constituídos, tudo em um movimento de coengendramento.” (KASTRUP, 2012, p. 55).

Por isso, para um melhor entendimento se faz necessário dizer que existem maneiras diferentes de se trabalhar a questão da cognição⁷ e que as abordagens são maneiras distintas de entender o conhecimento. Se, por um lado, existem concepções representacionais, associadas a processos de solução de problemas, em que as ações de conhecer se aproximam de uma atitude habitual, um modelo hegemônico produzido historicamente. Por outro lado, há a abordagem inventiva, a qual esta dissertação mais se aproxima, que está ligada a perspectivas autopoieticas, num sentido de autoprodução, pois nessa concepção não existe um mundo em si, mas somente o mundo no qual se vive, produto de ações e interações fazendo do meio um mundo singular autoproduzido por si mesmo (MATURANA; VARELA, 2002). Para Kastrup (2012), em se tratando do estudo da cognição o que existe não é uma concepção que se sobrepõe a outra, mas sim diferentes percepções, diferentes mundos.

Para desenvolver a ideia de cognição inventiva presente nesta dissertação, faz-se necessário uma cartografia das experiências de aulas de Língua Inglesa atenta as políticas de cognição. Partiremos do enfoque que dá Kastrup (2012) segundo a qual a política cognitiva, “É um modo específico de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo”, é um *ethos* uma atitude. (KASTRUP 2012 p. 56). Logo, a percepção que temos dos acontecimentos e/ou ideias depende dos modos de implicação com o mundo, sendo que é por meio de práticas cognitivas concretas que subjetividades são constituídas, sujeitos são

⁷ Segundo Kastrup (2012 p.54) “Uma distinção a ser compreendida de saída é a distinção entre estudo da cognição e cognitivismo. A posição cognitivista, que trabalha com o modelo de representação, é uma das posições dentro do estudo da cognição [...] O estudo da cognição é mais amplo, do que a abordagem cognitivista, do que a abordagem da representação. A abordagem da representação é uma das versões, é uma das maneiras de entender o conhecimento. A abordagem autopoietica, a abordagem enativa formulada lá por Varela e a abordagem da cognição inventiva são outras formas. São maneiras diferentes de trabalhar a questão da cognição”.

constituídos num movimento constante de coengendramento. Este movimento de coengendramento se dá, então, através de práticas cartográficas que são ao mesmo tempo cognitivas e existenciais.

No entanto, é preciso considerar que “diferentes práticas produzem diferentes subjetividades e diferentes mundos”. (KASTRUP, 2012 p. 56). Desta maneira, a abordagem da invenção e da representação assim como é também a abordagem autopioética são maneiras de entender o conhecimento, de estar no mundo. O cognitivismo é apenas uma abordagem do campo da cognição, onde a cognição se dá como solução de problemas. (KASTRUP, 2008).

Assim sendo, a cognição que é identificada como inteligência, faz parte de uma política recognitiva, que nos parece natural, mas que é produzida historicamente, pois segundo Kastrup, “existe um mundo e existe um equivalente mental que esse sujeito faz dentro dele, desse mundo preexistente. Há então sujeito, mundo e relação.” (KASTRUP, 2012. p. 56).

Desta forma, se explica o porquê da abordagem representacional ser encarada como uma atitude natural, porque ela não produz, ela representa algo produzido historicamente. Temos o hábito de formar hábitos, sendo assim, a abordagem representacional é uma espécie de cópia instituída historicamente de forma habitual. Acredito, muitas vezes, que nossas ações automáticas em sala de aula apenas reproduzem padrões em um ciclo eterno e infinito.

Os alunos tem muita dificuldade de entender quando os deixo livre, falando aqui numa perspectiva autogestionária.
 Eu digo façam grupos. - Mas grupos de quantos? Eles respondem. Vocês é que vão determinar. - Como assim? Eles dizem.
 - Mas criar como assim, professora? O desenho tem que ser homem ou mulher? Eu os digo: Vocês devem criar uma história, então as personagens têm de ser o que vocês acharem melhor. Eles estão acostumados a uma formação arbitrária, direcionada pelo professor, que lhes dão o pronto ao invés de dar-lhes subsídios para a criação que os possibilite o conhecer inventivo.
 (Fragmento de diário de múltiplos campos, 2017).

A cognição representativa faz emergir o gesto naturalizado de que o professor diz o que deve ser feito e o aluno responde/executa a tarefa, do modo previsto pelo professor. Em contrapartida, práticas docentes problematizadoras e experienciais, abrem flancos de passagens para uma cognição inventiva.

Diferente da posição representacional, Kastrup (2012) diz que a criação e invenção de problemas são tomados como novas questões no processo de cognição. Desta forma amplia-se o conceito de cognição, como forma de afirmar que conhecer não é apenas representar.

Conhecer, portanto, é também, criar, é produzir a realidade tanto no mundo conhecido como daquele que conhece.

Essa ideia de que conhecer não é somente representar e solucionar problemas, Kastrup (2012) a toma de Maturana e Varela (2002). A relação cognoscente (objetiva e subjetiva) de acordo com Maturana e Varela (2002), propõem serem efeitos e não condição da atividade cognitiva. O que antes era pensado como condição da possibilidade da cognição é agora entendida como efeito de sua própria atividade. Nesta perspectiva, a cognição se apresenta tanto como processo como produto. Processos e resultados cognitivos como vertentes que não se separam. Os autores procuram destacar o processo de conhecimento em sua dimensão temporal e que implica em transformação permanente.

A cognição para Maturana e Varela (2002) é atravessada por fatores extracognitivos, como por exemplo, as novas tecnologias, as forças do coletivo, as artes, as políticas de aprendizagem, nas forças de toda natureza estão os afetos e por serem rizomáticos são fortemente imbricados com a produção da subjetividade.

Estive conversando com uma amiga esses dias e conversa vai, conversa vem, ela tocou num ponto frágil no que tange o ensino de Língua Inglesa. Ela falou assim: ‘realmente não tem como gostar, se só se estuda verbo to be até o 3º ano do ensino médio.’ Logo vi que o pensamento dela não é diferente da maioria das pessoas, todos que já passaram pela escola falam isso.

Então de que modo fazer diferente? Como mostrar que não é isso? Como ser algo que realmente mova e que mais que isso seja algo realmente expressivo na vida das pessoas. Algo que elas usem e que sirva para suas vidas cotidianas, que promova a independência e a criatividade daquele que aprende. Não quero que minhas aulas sejam lembradas por um verbo to be.

Gostaria de ver meu trabalho pautado por uma perspectiva diferente, por uma linha diferente da já tão arraigada em relação ao aprender um outro idioma. Que aprender uma língua estrangeira fosse também o conhecer um outro idioma fomentado através de um contato inventivo com o que é novo, leitura de si, do mundo, que sensibilizasse o gosto e que nutrisse o prazer pelo conhecer. A pesquisa vem nessa linha inventiva.

(Fragmentos de diário de Múltiplos campos, 2017).

Tomando como eixo de análise uma aula “*verbo to be*” como descrita no fragmento acima, de que maneira forjar uma aula que comporte invenção de si e do mundo? Há aí um tencionamento que nos força a não polarizar, por isso é importante dizer que as políticas da cognição são efeitos de uma prática concreta. “O conhecer envolve uma posição em relação ao mundo, uma atitude, um *ethos*”. É um problema político (o cognitivismo) por se tratar justamente de uma atitude, uma atitude habitual onde o processo de cognição se torna naturalizado. (KASTRUP, 2008). De forma que, sobre esse espaço-tempo onde ocorrem aulas de Inglês seja fundamental fazer-nos algumas perguntas tais como: o que estou fazendo? Para

que estou fazendo isso? E que entre as respostas estejam imbricadas aspectos como multiplicidade e possibilidades.

O (s) modo (s) como um sujeito compreende o mundo e concebe a si mesmo neste mundo é o que Kastrup descreve como políticas cognitivas, ou seja, os modos de ser/fazer através do processo de conhecer. Não há, portanto, um modo certo ou errado de conhecer, mas modos distintos de estar no mundo, de conhecer, de aprender. É importante perceber também que as ações de ensinar e de aprender não são somente atividades pertencentes ao âmbito escolar. São processos que ocorrem durante a vida inteira, o tempo todo, em todos os lugares.

Partindo do princípio de conceber a si mesmo, Kastrup sinaliza que “os biólogos Maturana e Varela propõem o entendimento dos seres vivos em constante produção de si, em incessante engendramento de sua própria estrutura”. (KASTRUP, 2008, p. 47) o que chamam de autopoiese que é segundo eles “o fazer ontológico”, ou seja, um processo de autoprodução permanente. O ser vivo continua sua existência e se autoforma na exata medida em que constrói a si e ao mundo.

Como a ideia de autopoiese numa dimensão filosófica abarca o fato de que há vida no vivo e que esse processo não se encerra com a morte como na dimensão científica, Maturana e Varela (2002), preocupam-se com os efeitos da autocriação sobre o plano do ser vivo, ou seja, como isso implica para dar consistência a uma forma de olhar o mundo onde a vida não comparece como encarnação da matéria orgânica no ser vivo, mas como criação marcada pelo inacabamento, pela invenção.

A relevância de investigar cognição nas práticas experienciadas por professores se baseia em uma abordagem cartográfica e autopoietica na qual considera o conhecimento como uma produção inventiva que trama sujeito e mundo num movimento de criar e (auto)criar-se:

Não somente os conceitos, mas também coisas são autocriadoras. Todas essas propriedades aproximam imanência e autopoiese: a inexistência de uma instância exterior de produção, a inseparabilidade entre causa e efeito, produto e produção, sujeito e objeto, e, sobretudo a ontologia da imanência, a indissociabilidade entre o pensamento e o ser. (KASTRUP, 2008, p. 57).

Kastrup (2008), frisa que transformações cognitivas decorrem da experimentação. A partir disto, no entanto, a escola constantemente ainda é vista como um espaço onde testes, provas e todo tipo de avaliações são mais relevantes que o processo de construção de conhecimento. Talvez este modo de funcionamento da escola que ainda preserva uma

avaliação linear por provas e testes, esboce uma política representacional e que ao mesmo tempo, nos convoca a problematizar tais funcionamentos para poder colocar em análise outras possibilidades de explicitações de modos mais formadores e transformadores. Mudam os estudantes, mudam seus modos de ser e se relacionar...Quando mudará a escola?

Estas perspectivas sobre políticas de cognição feitas aqui, apontam que uma aprendizagem compreendida como inventiva (KASTRUP, 2012) requer problematizações capazes de forjar modos outros de ser e fazer escola, pensando estratégias curriculares como dispositivos de transformação pela via da “experiência de aprendizagem que emergem do seu percurso, regidas pela invenção de problemas”. (DIAS; MACEDO, 2010, p. 140)

Na constituição de uma abordagem da cognição inventiva, se aposta em pequenas transformações, em gestos menores nas práticas docentes que permitam reverberar modos outros de conhecer, pois, a experiência da formação não se fundamenta na experiência passada, mas na experiência presente e no modo que damos visibilidade a ela, na atenção ao momento, ao que se passa em sala de aula. (DIAS; MACEDO, 2010).

Pensar nas mudanças das práticas pedagógicas, do currículo, e do fazer em sala de aula pelos professores está pautada por uma abordagem capaz de conversar sobre experienciamento da vida e as relações existentes num conhecer afetivo, compreendendo, lendo, imaginando, falando, inventando, e colaborando para que o estudante encontre as razões por si próprio. Deleuze diz que as aulas são algo muito especial, que uma aula é um cubo, ou seja, um espaço tempo, e que muitas coisas acontecem numa aula (DELEUZE; PARNET 1998). Pode-se depreender a partir daí que o que deve ser considerado em uma aula são o convívio, o debate (conversa), e a ação que resultam no/do experienciar.

O que emerge em nós em relação àquilo que é trazido pelo professor em uma aula? Que dispositivos podem suscitar potências nas relações estabelecidas entre cognição e afeto no processo de aprendizagem? Pensando a sala de aula como um bloco de sensações e como o que acontece nela a partir de conceitos espontâneos⁸ pode desencadear em conceitos científicos ou como os conceitos científicos podem se tornar importantes para a vida cotidiana, nosso mundo contemporâneo talvez não sustente mais modos de ensinar e aprender arcaicos, as demandas atuais exigem modos outros de se fazer escola, de estar em sala de aula.

É preciso estar atento. Os tempos mudam, e com ele seus protagonistas e os modos como funcionam. Mudanças se dão a todo momento e um exemplo disso é o que tenho visto a

⁸ Segundo Vygotsky (2001), conceitos espontâneos são aqueles que são desenvolvidos no decorrer da vida diária e prática, de interações imediatas. Ao passo que, conceitos científicos são aqueles organizados em sistemas consistentes de inter-relações, podendo-se dizer daqueles adquiridos por meio de ensino formal em geral.

cada ano que passa de forma gradativa na escola onde trabalho e em conversas com outros colegas professores, que hoje adolescentes mal veem televisão. Ao levar um questionamento acerca de seus programas televisivos favoritos, me dei conta de que apenas 20% da turma listou algum programa de televisão como favorito, a turma em sua maioria citou programas que circulam na internet, em canais como *Youtube* ou na plataforma *Netflix* como mais vistos. Eles estão mais interativos, porém muitas vezes nós professores não estamos sabendo lidar com este novo sujeito - que também somos - e aproveitar o momento para a invenção de problemas.

Refliço: incrível como um trabalho mais criativo desperta nos alunos mais problemáticos uma vontade e até concentração a ponto de pedirem para a própria turma a quietude da sala. Trabalhei com desenho, lápis de cor, giz de cera, fita adesiva colorida, cola colorida. A 601 não parecia aquela turma “impossível” de sempre. Concentrados, atentos. O que os falta? Por que é tão difícil estar lá? Como transformar o pensamento acerca dessa turma já tão arraigados por nós professores que atuamos lá? Perguntamo-nos insistentemente porque não seguem “os padrões”? Porque não se consegue “controlá-los”? Perguntas como essas últimas me impulsionam na tentativa de entender os movimentos de uma turma que é comum nas escolas brasileiras embora muitas vezes temos a tendência a um pensamento utópico de achar que essas turmas são anormais ou mesmo que fogem aos padrões. O que fica em nós então, é a impotência diante de uma turma que afeta tanto...são fortes...
(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Sob esta questão, Gallo (1990) nos ajuda a pensar quando tensiona a condição de sermos professores num ambiente em que tínhamos a certeza de sermos conhecedores e detentores de tudo o que pudesse acontecer, assumimos o lugar de estar constantemente sob o risco do novo, do que não é previsto. Talvez, seja importante reconhecer a perda do controle totalitário de outrora, sendo necessário deixar que estas transformações nos penetrem, de forma que perder o controle, ser perturbado por atos de novos sujeitos gerem conflitos e questionamentos em nós, se abrir a experiência do desconhecido para, então, pautado em uma política inventiva fazer emergir problemas que nos levem a busca de modos afetivos outros de conhecer a si, ao outro e ao mundo. Há pistas para tais modos de trabalhar: Gallo (2007) investe em práticas libertárias e autogestionárias; Larrosa (2002) nos orienta pelo caminho da experiência. Com tais pistas, é possível dar a ver proposições para modos de fazer e pensar a prática pedagógica de forma inventiva, a fim de incitar deslocamentos para modos mais libertários de ser e estar na escola.

Uma formação inventiva (Dias, 2012) é uma outra pista, pois ela desloca o sujeito a aprendizados concretos e muito diversos, em constante movimento, não havendo algo findo

ou previamente instituído, nem algo externo, mas como processo de fazer manter vivo um campo problemático.

O mundo em seu constante movimento requer produções contínuas e se tratando da escola, um processo de educação que contribua para a constituição de sujeitos inventivos que sejam capazes de autoproduzir-se através de objetos, práticas, com a interação, com o ambiente e com o meio, onde numerosas são as maneiras para estabelecer relações consigo e com outros. Estes processos de constantes problematizações são o que conferem autonomia e resultam num processo de invenção de si e do mundo.

O ato cognitivo faz emergir questões relevantes antes não percebidas por outros processos que abafam nosso estar na educação, é necessário que estejamos no plano imanente para que a experiência aconteça, pois é a partir dela que os sujeitos se constituem.

Deste modo, a abertura a novas aprendizagens bem como também a capacidade de adaptação ao meio, são características que mais se sobressaem no que tange desenvolvimento. Essas afirmações são coerentes com uma concepção de desenvolvimento constante como processo essencialmente flexível que caracteriza nosso equipamento biológico como espécie. É possível afirmar que tais proposições como políticas são o que condicionam nosso modo de ser e nos posicionarmos diante de nós mesmos e do mundo. Como em Maturana e Varela, (2002) viver é conhecer e embora saibamos que muitos são os processos que constituem nosso conhecer, se torna incoerente tentar separar o que fazemos e o que somos da nossa experiência do mundo.

Pensando em como as palavras fazem coisas com a gente e como qualquer coisa pode ser um “start” para começarmos reflexão sobre algo, estive ouvindo e comecei a refletir a partir da letra da banda Tears for Fears (1993), na música chamada Break it down again, que inicialmente talvez por assemelhar-se foneticamente comecei a pensar sobre a questão dos breakdowns. Há também certa semelhança em sua tradução e sentido quando propõem uma ruptura, uma revolução capaz de quebrar com o silêncio, soltar das amarras que nos acorrentam. Já Breakdown como um conceito filosófico é “um processo contínuo de desestabilização de estruturas sedimentadas de conduta, uma convocação ao aqui e agora do choque fortuito com os signos do mundo, atinente a uma ontologia do presente que, sabemos a partir de agora, oferece-nos a trilha para o tão prolapado "ensino diferencial" que estamos procurando”. (Pascual & Justa, 2009 p.29). Pensei como a questão da quebra, da interrupção, pode talvez desencadear num brainstorm (chuva de ideias). A letra da música de uma das minhas bandas favoritas foi um ponto de partida para pensar sobre minha pesquisa: como processos subjetivos, cognitivos e afetivos se tramam nestas tão faladas práticas diferenciadas de ensino e aprendizagem na escola? Não estaríamos nós enquanto escola nos autodeclarando como único referencial possível e genuíno de conhecimento? Quais nossas amarras em relação a isso? O que precisamos revolucionar? Que fatores teriam/tem levado a escola a negligenciar cognição-e-afeto dos processos de ser-conhecer-fazer dentro de seus espaços? (Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Portanto, essa convocação ao aqui e agora, em busca do tão caro “ensino diferencial” faz atentarmos para as atividades educacionais e dos modos como elas ocorrem bem como seus encontros no interior da escola. Como não existe mundo prévio, nem sujeito pré-existente (KASTRUP, 2005), o encontro se dá ali pela experiência, pelos modos como estes se dão, utilizando de forma indubitável seu cotidiano, com tudo o que se tem e seus possíveis.

Deste modo, pensando a questão dos *Breakdowns* (VARELA, 2003), a cada momento, novas perturbações se dão através de estudos, valores, experiências, contato, conversas e que por meio dessas perturbações suscitam modos novos de reconstituir, reinventar. Pois é, por meio dessas rachaduras, dessa quebra da atitude natural que somos impulsionados para a perspectiva inventiva. No conhecer que esta dissertação procura abordar - aquele que se constituí em sala de aula - percebemos que “o processo começa com um esforço, por intermédio de uma atitude consciente e intencional, mas que se torna, com a prática, espontânea e inintencional”. (KASTRUP, 2005, p. 1278.) Há aí uma inintencionalidade, quando se trata de invenção por esta ser perspectivada pelo desafio permanente do algo não previsto e aprendizado contínuo por se tratar de uma ação que se instaura pela e com experiências vividas.

No âmbito escolar, o conhecimento é compreendido como efeito de ação e de práticas concretas que levam os estudantes a produção de outros conhecimentos que lhes façam sentido. É aí que o “ensino diferencial” talvez emergja. Através de linhas de fuga modos de quebra da concepção representativa possam forjar modos que suscitem uma aprendizagem inventiva.

Ora, se o conhecimento deve procurar esse território do que faça sentido à vida, e aos modos de vida dos estudantes, então o conhecer deve ser entendido como cultivo, evidenciando que ele resulta no aumento da força e da potência que já existe na cognição. (KASTRUP, 2005).

Pode-se dizer, ainda, que a cognição inventiva convida a fazer uma educação como via de mão dupla onde aquele que ensina também aprende e aquele que aprende é também o que ensina. (RANCIÈRE, 2013). Portanto, as transformações que decorrem da experiência imprimem novas formas de ser-conhecer-fazer por serem imprevistas, por problematizarem, e para que através de rupturas, do estranhamento possa ser possível inventar processos.

Pensando nas práticas pedagógicas oriundas de uma política que abarque o experienciar, Kastrup entende a aprendizagem “como cultivo, o que procura ressaltar que ela resulta no aumento da força e da potência que já existe na cognição”. (KASTRUP, 2005, p.

1278). Mas que é imprescindível a manutenção dessa potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos. (KASTRUP, 2005). Deste modo as experiências se tornam cada vez mais raras, pois o excesso de informação muitas vezes impossibilita o “cultivo”. A noção de construção de subjetividades parte da ideia de cognição e afeto ambos como processo e produto. Desta maneira, percebemos que não existe construção de subjetividade sem o encontro com o outro, e nos diversos espaços-tempos, pois, “a heterogeneidade da subjetividade advém então das inúmeras facetas que a compõem” (MIRANDA, 2005 p.29) no qual os sujeitos coengendram-se numa constante trama de significados e vivências nas quais se (re)constroem constantemente, não havendo assim, subjetividade estática mas subjetividades em constante devir. (SILVA; HENNING, 2011).

Deste modo, no território escolar é fundamental considerar os encontros e conforme Machado (1999 p.18) “pensar a subjetividade como um processo em constante transformação”, de forma a perceber que a construção subjetiva é, na verdade, um caminho com muitas possibilidades que insere cada um como co-construtor do mundo e autoconstrutor de si mesmo. (SILVA; HENNING, 2011).

No contexto escolar a busca pela homogeneização nos leva a entender de forma equivocada que no território de sala de aula é possível a existência de uma única subjetividade a ser construída pelas práticas escolares. Entretanto, percebemos conforme Rolnik (2014), que não existe uma única subjetividade, mas sim subjetividades em eterno devir, no espaço-tempo-escola. Talvez seja possível repensar as práticas no sentido de superar a busca utópica por uma homogeneização, e se por a disposição do reconhecimento das diferenças como caminho para o fortalecimento e reconhecimento das subjetividades.

De igual modo, problematizar a busca pela homogeneização e nos movimentar em direção a novos territórios e modos outros que forcem o pensamento a pensar é algo que opera num sentido ético estético e político. Movimento que reafirma o que é pensar para Deleuze e Guattari: significa o devir do pensamento submetido ao movimento de desterritorialização. (SANTOS, 2013). Deste modo, abarcando a concepção dos filósofos, talvez, propor uma saída dos territórios os quais nos relacionamos com regimes de verdades para intentar reterritorializar, (re) construir, posto que ainda em Deleuze e Guattari, (1996) encontramos a ideia de que não há construção de um novo território sem o esforço de abstrair, abandonar, fazer devir são o que compõem, por exemplo, modos outros de ser-estar-conhecer na educação. Nossa aposta aqui é a de dizer que ligamos cognição e afeto para forjar outras experiências de se encontrar com outros e poder, talvez, forjar práticas mais sensíveis àquilo que se diferencia.

3 TERRITÓRIOS DE EXPERIÊNCIA E EXISTÊNCIA

Primeiramente, o que se intenta mostrar nesse capítulo é de que lugar fala essa pesquisa em se tratando de seu espaço geográfico. Em seguida, juntamente com Dias (2011,2012), Maturana e Varela (2002), Rancière (2013), Martins (2000), Kastrup (2005, 2008), e na companhia de outros intercessores caros ao tema, o propósito é fazer encarnar encontros como modos de dar a ver como as práticas descritas e explicitadas aqui podem fomentar modos outros de conhecer-estar-ser nas aulas de Língua Inglesa e na escola. O que temos neste capítulo são encontros, experiências tecidas numa zona periférica urbana, com todas as suas peculiaridades, modos de viver e alegrias. Encontros forjados no espaço-tempo escola por e com seus sujeitos professora/pesquisadora e seus estudantes. Encontros onde estão presentes a cognição e o afeto. Aqui fizemos reverberar como estes encontros se constituem e afetam a prática docente e de igual modo como a prática docente através de territórios físicos, sensíveis e existenciais arrisquem ser espaços-tempos cognitivo-afetivos que possibilitem ao sujeito discente/docente modos outros de funcionar como co-construtor do mundo e autoconstrutor de si mesmo. Também buscamos tecer experiências docentes imbricadas por uma formação inventiva (DIAS, 2012). Deste modo, colocaremos em análise os modos do fazer docentes em sala de aula como problematização e de afirmar cognição e afeto, como uma relação coemergente e que juntamente com a cognição inventiva, talvez, possa intentar relações que forcem a ligação entre conhecimento e vida sob seus diferentes modos de produção e conexões.

3.1 Where is my place? - De onde fala essa pesquisa

Território é entendido aqui como espaço-tempo vivido. Território é “o conjuntos dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 388). Sendo assim, não há como encará-lo tão somente como espaço físico, mas também como lugar dinâmico, vivo, onde inter-relações se dão de forma mútua, pensando-o como lugar de múltiplas dimensões e sentidos, como

espaço-tempo de emergência e resistência. Contudo, se faz necessário, para melhor análise, primeiramente situar o leitor no espaço físico de onde inicialmente fala essa pesquisa.

A cidade de Itaboraí está situada na região metropolitana do Rio de Janeiro. Tem população estimada em 218.000 habitantes (IBGE, 2015), fica a 45 quilômetros da capital e tem como municípios vizinhos: São Gonçalo, Guapimirim, Cachoeiras de Macacu, Tanguá e Maricá. O Município apresenta uma área total de 430.374 km² de extensão territorial, por este motivo está subdividido em oito distritos a saber: Itaboraí (sede), Porto das Caixas, Itambí, Sambaetiba, Visconde de Itaboraí, Cabuçu, Manilha e Pachecos.

Pode-se dizer que a atividade econômica do município se vê fortemente ligada a questões históricas do nosso país. Entre os anos de 1700 a 1800 o município era grande produtor nacional de açúcar e o que se produzia era embalado em cerâmicas construídas nas próprias fazendas o que faz com que a região seja conhecida até os dias de hoje pela tradição em olarias. Outra atividade econômica muito forte na região foi a produção de laranjas entre os anos de 1920 a 1980 o que fez com que a cidade ficasse conhecida como terra da laranja. (CABRAL, 2011).

Entre os anos de 2008 a 2012, com os avanços na construção do Polo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) a cidade experimentou um "*boom*" imobiliário, com a construção de modernos edifícios corporativos, shopping centers, hotéis de bandeira nacional e internacional, empreendimentos residenciais e o advento de novas lojas e negócios. Com isso, a cidade passou a ser considerada o "El Dorado" fluminense, com excelente expectativa de crescimento e expansão populacional, proporcionando recordes jamais presenciados pela cidade ainda em clima rural. Desta forma, Itaboraí passou a atrair investimentos secundários à Refinaria. Contudo, com as investigações iniciais da Operação da Polícia Federal denominada "Lava Jato" e as constantes descobertas de corrupção envolvendo construtoras e órgãos públicos de administração municipal, estadual e federal, Itaboraí passou a viver um verdadeiro caos. O COMPERJ foi paralisado mediante uma demissão em massa, o que afetou diretamente o município, que se viu em meio a uma crise sem precedentes. Desta forma, Itaboraí mergulhou em uma crise profunda, da qual os serviços públicos também foram diretamente afetados (GOMIDE, 2014).

Os territórios sensíveis, os que não estão visíveis emergiram também dessas fontes históricas da cidade de Itaboraí. Neste sentido, a constituição do território se ampliou por meio de fontes e autores relevantes para o tema bem como a partir de análises e intervenções das experiências.

No entanto, pensar o território existencial escola/sala de aula, nos faz situar em um contexto que é histórico e que exerce sua influência nas subjetividades dos sujeitos, entretanto, é importante dizer que as subjetividades são forjadas por encontros entre existência individual e a experiência coletiva de cada um (SILVA; HENNING, 2011).

O município de Itaboraí possui 91 escolas municipais, a primeira a ser fundada em 1941 foi a Escola Municipal Coronel Antônio Leal e a última a ser inaugurada foi a Escola Municipalizada Lucas da Silva em janeiro de 2018. Diante do exposto entendemos também ser necessário falar um pouco sobre a instituição que possibilita a caminhada da pesquisa. A Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva fundada em 14 de junho de 1992 está situada na Avenida Antônio Gomes nº 1120 no bairro Ampliação que fica próximo ao centro da cidade de Itaboraí. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, tendo como segmentos Educação Infantil, Ensino Fundamental I que compreende as turmas de 1º ao 5º ano e Fundamental II que são as turmas de 6º ao 9º ano. No ano de 2017, a escola possuía até o momento dessa escrita 1102 alunos divididos em 42 turmas. A escola conta em média com 120 profissionais distribuídos entre docentes, pessoal de apoio administrativo (inspetores, dirigentes de turno, pessoal de secretaria), merendeiras, auxiliares de serviços gerais (serventes e caseiro), equipe técnico-pedagógica e equipe diretiva. Dentre os espaços físicos temos 24 salas de aula, 8 banheiros, sala da direção, secretaria, sala de coordenação pedagógica e educacional, sala de professores, sala de direção de turno, almoxarifado, sala de materiais esportivos, sala da banda, cozinha, refeitório, cantina, sala de leitura, auditório, sala de ciências, quadra e pátio coberto.

3.2 Entre experiências – territórios de saberes e encontros ou o mergulhar numa produção desejante e inventiva

Estive a pensar como a minha prática de escrita e leitura mudou até aqui. Tenho emergido de uma experiência que não fazia ideia de que aconteceria, de forma a pensar como os acontecimentos da vida nos “direcionam” a novos caminhos. Devido ao turbilhão de fatos e sentimentos que passam pela minha vida pessoal, não tenho a mínima condição de estudar onde moro. Minhas práticas de estudo como eu as conhecia estavam comprometidas. Me vi sem rumo, vislumbrava até mesmo ruína da minha dissertação. O fato é que não sei como cheguei a isso mas, comeci a frequentar a biblioteca municipal da cidade de Itaboraí. Lugar esse que frequentava na época de estudante do ensino médio. Sempre havia gostado do seu espaço físico, me sentia confortável, aliviada, lia muito e escrevia também. Voltei a frequentar. Percebi que pouca coisa havia mudado desde àquela época. Os livros em sua maioria ainda eram os mesmos, talvez a disposição do mobiliário estivesse diferente, que por

sua vez ainda eram os mesmos. Mas percebi que eu havia mudado, mudado muito. Seus frequentadores também eram outros, talvez alguns assim como eu, os mesmos, porém auto (re) construídos.

O movimento de ir à biblioteca nas minhas horas de folga permitiu o fluir da minha escrita, dos meus pensamentos e do alívio que minha mente atribulada carregava. Talvez pelo ambiente calmo e aconchegante que me fazia deixar fluir o que me acontecia. Talvez por matar a saudade dessa “velha amiga” vou me sentindo acolhida para continuar a dar voz a minha pesquisa.

Observo o entorno, os frequentadores, as pessoas que ali trabalham. Como passam por ali? O que os atrai? O que os afeta? Há alguns que veem estudar. Observo um grupo de adolescentes que sempre estão estudando com afinco. Uns ensinando aos outros.

Observo um morador de rua, que assiduamente vem, mas que ao pegar qualquer livro aleatoriamente, pega, olha, senta, abre o livro, faz uma posição a lá Machado de Assis ou Olavo Bilac, mas que não passa mais que três minutos com um exemplar. Ele “lê” diversos. Há quem entre somente para pegar água no bebedouro que fica aos fundos como os garis e os guardadores de carro. Adolescentes que aparentam ter entre 11 e 14 anos parecem vir pela primeira vez com seus responsáveis para fazer o cadastro e se tornar sócio. Tem universitários, mestrandos e doutorandos e suas pesquisas. Pessoas que estudam para concursos públicos carregadas de enormes livros. Crianças que participam da hora da leitura, inclusive influenciada por esses últimos, já trouxe até meu filho para participar.

Penso, reflito. Há aí uma política de cognição, um modo de viver e fazer, um ethos? Há aí neste ambiente, um movimento, um deslocamento que possibilitado pela vontade de mudança faz haver ação. Fazer com que esse movimento vivo e intenso esteja a nosso favor como diz Rosi. Penso também: o que essa experiência me ajuda a tecer saberes? Há aí um modo de viver, de autopoiesis, um modo que se manifesta a fim de superar as amarras de um sistema regulador. Nossas práticas não devem nos auto sabotar, elas precisam ser vivas, fazendo de nós potências para uma vida não fascista. Penso deste modo que o desejo se faz presente em ações diárias de estudar, ser professora, mãe... e penso que em meus alunos estes movimentos também ocorrem.

E Pensando, refletindo, lendo, escrevendo num processo que afirma essa prática estudantil pela qual estou imersa me veem a cabeça constantemente os filósofos os quais tenho me debruçado ao longo desse tempo. Penso na escola, nos meus alunos, no meu filho, em mim, no mundo nas distâncias e nos ajuntamentos que nos impulsionam. É preciso gente para fazer devir o novo, é preciso povo.

(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

[...] acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (...) é ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 218).

Se tem um verbo que encarna a experiência dessa pesquisa, esse verbo é aventurar. Aventurar em outros lugares, outras pessoas, outras palavras, outras experiências. É fazer um mergulho num aparente absurdo que muitos não ousam fazê-lo. Experiência esta que é encontro e tem a ver com formação e transformação. Experiência esta que encontramos em Larrosa (2011) como algo exterior a mim, não há experiência sem que haja o exterior, a estranheza. A experiência em educação se dá a partir do que é outro, podendo ser esse outro, alguém, algo ou algum acontecimento que é exterior a mim.

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. (LARROSA, 2011, p. 5).

É fundamental que para abrir-se para esta experiência da aventura como encontro, se faça necessário se deixar afetar sem saber do porvir. A experiência para ser experienciada tem que ser outra coisa que não eu. É preciso que haja radicalmente outro, alheio a mim, ao meu querer, a minha vontade. Como em Larrosa (2011), a experiência acontece em mim, “o lugar da experiência sou eu”, logo, pelo “princípio de subjetividade” não há duas experiências iguais mesmo que o acontecimento seja o mesmo. O acontecimento nos afeta e nós, por sua vez, somos afetados por ele de forma singular, subjetiva. O eu-outro só é possível, pelo fato de que é preciso primeiramente se desfazer de nossos saberes, abdicar de quem se é (e no nosso caso como professores e professoras abdicar da qualidade daquele que apenas ensina), para que haja um deslocamento (Dias, 2011) e, com isso, um encontro com o outro.

Nesta perspectiva, de tomar uma experiência pelo aventurar, há uma questão insistente: Onde será que o conhecimento encontra com a vida? Em que sentidos a escola liga conhecimento e vida? Questões que polemizam e problematizam as ditas coisas da escola e coisas da vida. Dicotomia presente nos modelos escolares desde muito tempo e que existe até os dias de hoje. Modelo que faz o pensamento se fragmentar, e, em certo sentido, não nos redireciona na aventura do conhecer.

Onde será que o conhecimento encontra com a vida? Essa questão reverbera e assim como outras questões perpassam o nosso cotidiano escolar de forma que os estudantes acabam por ver pouca ou nenhuma ligação entre o que se vê dentro com as coisas fora da escola. Tal situação é resultado da fragmentação da escola tão questionada pelos estudos de Zabala (1998) que esclarecem que a escola além de fragmentar o conhecimento ainda o hierarquiza, fazendo com que conteúdos conceituais, tenham mais valor do que os procedimentais e atitudinais, perdendo assim a força da potência dos encontros na formação das subjetividades de seus alunos.

Ainda temos uma escola como fábrica segmentada e fragmentada. Como queremos que a escola seja atrativa se o próprio organismo educacional faz com que estudantes venham para a escola como se fosse uma punição? A começar pelo espaço físico que se assemelha a uma prisão, com muros altos, sinais sonoros que também parecem coisa de fábrica, fazendo com que todos que nela estejam inseridos a sintam como se fossemos produtos seriados. A

nomenclatura também é algo que faz a ideia de prisão/reformatório ficar latente: nosso currículo é chamado de grade, avaliação é chamada de prova, o sinal sonoro nos alarma e faz trocarmos mais que rapidamente de atividade, os recreios são vigiados como se todos fossem detentos prestes a cometer algum delito. A escola nos forma pra que, afinal? Ela tem nos afetado de que forma?

E se a experiência é aquilo que nos passa (LARROSA, 2002), o sujeito é o lugar da experiência, pois é nele que as coisas acontecem, então como nossas práticas podem afetá-lo? É preciso, portanto partir da reflexão acerca de nossa própria prática: aquela velha mania de subordinar o entendimento do estudante ao nosso e que conseqüentemente, logo se vê como inferior. Podemos notar que há, talvez, um apego em nos mantermos nesta lógica representacional, fragmentada. Porém a chave para problematizar tais questionamentos está na própria formação docente, em se aventurar na possibilidade de formar perspectivado pela invenção (DIAS; KASTRUP, 2013). Problematiza-se, assim, uma formação que funciona como aplicação de métodos, que identifica o outro como aquele que não vai ser nunca da forma como idealizada, aquela formação que anula as surpresas, que faz o apagamento do outro. É necessário, primeiro, tencionar a ordem pedagógica que reitera a desigualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2013), promovendo assim um deslocamento, um movimento de sair da superfície das intensidades para experienciar um conjunto singular de práticas que façam emergir um processo de se afetar e de conhecer, pois, a experiência não é um caminho que se chega a algo, mas sim estar aberto ao plano dos afetos, é justamente a abertura para aquilo que não se pode prever ou antecipar.

Neste território de experienciar no início do ano letivo de 2017, em março, pedi para que as turmas do 6º ano, que compreendem idade entre 10 e 13 anos, me dissessem como gostariam que fosse uma aula de inglês, já que nunca tiveram essa disciplina antes, pelo menos os que estudaram até hoje na rede pública de ensino. Então, decidi “investigar” o que esperavam dela. Fiz as seguintes perguntas:

- O que querem da aula de inglês?
- O que esperam e como querem que ela seja?
- Se vocês pudessem escolher, como seria uma aula de inglês?

A seguir transcrevi algumas frases, colocadas como citação para diferenciar minha escrita da dos estudantes. Escritas que eles compuseram sobre como deveria ser uma aula de inglês. A escolha por transcrever se deu como forma de denotar a presença da experiência para que dessa forma conseguisse dar a ver e falar as palavras dos estudantes. Desta forma,

escolhi não modificar seus escritos, não reescrever suas ideias, apenas transcrever para que assim se perca o mínimo do sentido que eles deram as suas palavras.

- Estudante 01 – Eu quero que algumas aulas a professora separe uma aula para jogos em inglês.
- Estudante 02 – Eu queria aprender a conversar com as pessoas em inglês e também queria que tivessem brincadeiras e que a aula fosse dinâmica.
- Estudante 03 – Eu quero que seja divertida, legal e que tenha bastante diversão e seja diferente.
- Estudante 04 – Quero aprender inglês para eu ir para um país diferente e falar a língua deles e não ficar perdido. Eu espero aprender bastante.
- Estudante 05 – Eu quero aprender muito e eu espero aprender com diversão. O bom seria aprender não só com as aulas mais brincando, vendo filme, jogos e etc.
- Estudante 06 – Que seja muito divertida com brincadeiras e que a aula seja bem legal.
- Estudante 07 – Eu quero que seja legal, divertida, diferente. Espero que todos participem das aulas. E que tenha filmes.
- Estudante 08 – Eu quero que a gente veja filmes. Eu acho que tem que ser legal e interessante e que a gente se divirta.
- Estudante 09 – Espero que seja fácil e divertido.
- Estudante 10 – Espero aulas divertidas e culturais, não importa o método de ensino. Temos que aprender, erramos e aprendemos é isso que eu espero de uma aula.
- Estudante 11 – Eu queria que minha aula de inglês aprendêssemos diferente de um jeito novo, inovador ótimo.
- Estudante 12 – Eu quero aprender a falar tudo em inglês e que seja legal e divertido. Que você não puxe muito no nosso pé e claro aprender músicas em inglês.
- Estudante 13 – Fazer um rap em inglês.
- Estudante 14 – Que nas aulas possamos mexer no celular.
- Estudante 15 – Dever com brincadeiras, filmes.
- Estudante 16 – Espero que você faça brincadeiras.
- Estudante 17 – Que as aulas de inglês seja bem legal, que a gente possa sempre ter uma aula de inglês. Que a gente possa brincar e ver filmes.
- Estudante 18 – Poder mexer no celular, responder o dever, ter aprendizado inovador porque inglês chato ninguém merece.
- Estudante 19 – Dever com brincadeiras, filmes, mexer no celular e principalmente trabalhar com muito amor.

Os estudantes falaram aquilo que carregavam dentro de si: procuravam exprimir aquilo que para eles funcionaria como uma aula; a ânsia por aprender a falar outro idioma; que estão cansados das aulas serem sempre iguais; que gostariam de uma aula diferente e divertida; gostariam de aprender brincando; falaram da questão de trabalhar com amor. Esse tipo de trabalho faz com que capturemos através de suas escritas seus anseios, suas dúvidas, seus medos, suas questões talvez, até mesmo situar o problema de ter uma aula, nos moldes do entretenimento, dos movimentos representacionais a qual somos - todos nós - capturados o tempo todo. Ouvimos coisas que nos parecem óbvias, mas que talvez não estejam acontecendo. Levei um susto. O ato de ensinar e aprender deve gerar um sentido que vai além da aquisição de conteúdos ou informações, porém disso já sabemos. No entanto, encontramos em Deleuze (1998), em entrevista concedida a Claire Parnet que: “uma aula não tem o

objetivo de ser entendida totalmente”, pois, “uma aula é uma espécie de matéria em movimento[...] numa aula cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém.” Dessa forma, daquilo que trazemos para aula o que faz sentido para cada um? Ou ainda, como nossos atos imbricados com os conteúdos que trazemos podem e/ou vão fazer neles casa de afeto?

Quando fui estudante do ensino fundamental há mais de 20 anos, a escola parecia diferente de hoje. Posso adjectiva-la, sem querer generalizar, como atrativa e legal fosse a escola em si, fossem os amigos que nela tinham. Era legal ir à escola e ficar lá, estudando ou não. Hoje fora dos muros da escola, o mundo mostra ser mais atrativo e colorido, apresenta uma série de oportunidades e convida o estudante a fazer descobertas. O que é fazer descobertas? O que se percebe é que estudantes dentro da escola parecem estar cada vez mais sob efeito de uma crescente apatia, desinteressados e afoitos para sair de lá. O que move os alunos então? O que crianças e adolescentes querem na relação com a escola? Como estão nossos alunos hoje? Em que contexto histórico social vivemos? Como dar aula nos dias atuais? Não tenho a pretensão de responder tais perguntas, mas abrir espaço para problematizarmos sobre essas questões.

O desafio em habitar e fazer as micropolíticas implica uma mudança de foco: a de intensificar e investigar o que afeta as pessoas, como produzir um exercício de problematização implicado com a produção de outros sentidos de vida, de ação, de formação? (DIAS; MACEDO, 2010, p. 143).

Não se trata de práticas idealizadoras, mas de mudança de foco, de forçar o pensamento a pensar no que pode, talvez, afetar e se deixar afetar. Ao se pensar em como as escolas estão produzindo educação, conhecimento e aprendizagem questionamos: que tipo de atenção⁹ as práticas de estudo estão produzindo? (KASTRUP; SANCOVSCHI, 2013). Os estudantes estão cada vez mais autônomos e conectados e as novas tecnologias e mídias sociais estão, por exemplo, revolucionando a forma de ensinar a aprender, onde há cada vez menos tempo para concentração e a exigência por respostas rápidas. Assim, crianças e adolescentes talvez sejam mais questionadores hoje do que há 20, 30, ou 40 anos onde eventualmente não havia nenhuma ou pouca possibilidade de argumentação.

Inumeráveis são as relações de força que atravessam uma aula, palavras, silêncio, barulho, tumulto, gestos, olhares, música, batucada, objetos que caem ao chão, afetos, celulares que tocam, sujeitos falantes que gritam e sussurram. As escolas veem sendo a

⁹ Um detalhamento mais aprofundado de tal conceito e de como se organiza pode ser encontrado em Kastrup (2008) Políticas de Cognição. Porto Alegre: Sulinas.

mesma há séculos, já seu público, crianças e adolescentes são diferentes de outrora. A partir daí, vê-se necessidade de novos dispositivos de conhecer e aprender. Importante então é, inventar modos transformadores de ensino, mas isso não se refere apenas, por exemplo, ao uso de novas tecnologias, pode-se atualizar uma aula usando velhos recursos - mas nem por isso menos importantes ou ultrapassados como livros, canetas e papéis. Cada aula por comportar em si a ideia do novo e do imprevisto guiará a partir de uma ação incorporada com que sensibilidades o conhecer ganhará sentidos, dado que uma aula é caracterizada pela impossibilidade de totalização e fechamento (DELEUZE; PARNET 1998), pois aula é processo e processo é meio, continuação, passagem. Algo relacionado a isso será mostrado neste capítulo como a tradução de um livro ou apresentação de matérias jornalísticas em inglês, métodos que a uma primeira vista podem parecer como corriqueiros ou demasiadamente comuns para quem não está presente na educação, mas que são formas de expressão e potência muitas vezes escassas na realidade das escolas públicas, sobretudo de subúrbios ou zonas rurais.

Uma perspectiva possível seria criar aulas em que o conhecer ganhasse um repertório incorporado, no qual alunos e conhecimento estejam imbricados de modo que os estudantes se vejam convidados a participar mais ativamente. Onde o conhecer aconteça como uma via de mão dupla, um ir e vir de conhecimento e afeto, através de conversas abertas, levantando questões, estabelecendo e descobrindo relações, analisando e sistematizando ideias, inventando e problematizando a vida, pois, é num contexto sensível que a experiência de uma aula é tecida. Habitar o território existencial escolar com seus inúmeros atravessamentos, numa abertura para viver os acontecimentos e uma formação possível são potências que forjam uma experiência (DIAS; MACEDO, 2010).

Experiência esta que possibilita dar a ver uma aprendizagem compreendida como processo de produção através de um ensino prático capaz de tornar a disciplina – inglês – incorporada a situações, pensamentos, modos de fazer, a circunstâncias reais como, por exemplo, por integração numa comunidade; jogos e seus desafios que possibilitem a compreensão dos processos que se queira estabelecer; saber lidar com a tecnologia fazendo dela aliada à educação transformando as ferramentas tecnológicas em potencializadoras de mudança, no intuito de dar visibilidade a alguns itens que funcionem de maneira propícia a experiência de uma aula, não no sentido de servir como um modelo ou um padrão a ser seguido, mas para que através das imprevisibilidades seja possível enfrentar o que é desconhecido, aquilo que bate a porta a cada aula, em cada intensividade de criar uma política cognitiva (DIAS; MACEDO, 2010). No entanto, já conhecemos algumas dessas

argumentações aqui apresentadas há tempos, mas o desafio está em como produzir aulas capazes de apropriar-se de determinadas informações que possam fazer incursões que problematizem as próprias fronteiras do aprender e conhecer em sala de aula.

Por outro lado, há inúmeros desafios que uma escola pública comporta, a escassez de material, a violência, a crescente questão das drogas na comunidade em que a escola está inserida, o modo como os alunos chegam até a escola são fatores que influenciam diretamente na forma como o processo cognitivo se dá, nos modos como os educadores percebem alunos de camadas populares, os currículos, as condições de trabalho, etc. É daí, deste lugar que a pesquisa fala, dos processos cognitivo-afetivos, que possibilitam uma formação inventiva tanto de professores como de estudantes. É preciso sentir-se parte do processo e não apenas receptores, estar pelo meio, no entre da construção e ampliação de diversos saberes contínuos produzidos de tal forma que nos possibilite ver e perceber a riqueza que comporta as diferenças e as multiplicidades do conhecer.

Ser professor não basta somente conhecer conteúdos, requer coragem para abertura e esforço, conforme (DELEUZE; GUATTARI, 1996), não há construção de um novo território sem o esforço, de fazer funcionar modos outros de ser-estar-conhecer na educação. Poderíamos afirmar que essa proposta se mantém quando pensamos um professor reflexivo-inventivo que privilegie aspectos internos e externos de uma sala de aula, que compreenda e suscite a construção do conhecimento de modo afetivo através dos processos cognitivos como movimento intenso, que pensa nas suas práticas e procura atualiza-las junto e com os estudantes.

Acreditamos que a tarefa de ensinar alguém é antes de tudo aprender a ler a si e ao mundo. Assim, em relação aos modos de uma formação pautada numa perspectiva cognitiva-inventiva, não levamos para a sala de aula apenas o conteúdo que é contemplado pelo referencial curricular de cada escola, professores e estudantes levam suas vidas, seu jeito de ser e agir, seu modo ímpar de conhecer o mundo. A todo o momento experiências são vividas, encontramos novos desafios, assim, uma aula deve possibilitar a abertura para novas compreensões de si, do outro, do mundo, como por exemplo, começando por perceber a escola e os sujeitos implicados como partes de um sistema que atravessam e excedem o que se passa dentro de seus muros.

Os desafios os quais a escola se depara são muitos, percebe-se comumente que a escola muitas vezes tem sido uma coleção de salas de aula e as práticas de ensino uma repetição de atividades pré-formatadas como uma cartilha a ser seguida e aplicada todos os anos. Ora se o sujeito não está dado de antemão, pois é efeito de um permanente processo de

produção (DIAS; MACEDO, 2010), não faz sentido que hajam modelos a serem replicados, que as aulas sigam este modelo, como um padrão a ser aplicado de forma inflexível a todas as séries. Contudo, talvez, seria interessante que a escola se dedicasse a incentivar outros métodos para além do decorar, decorar e decorar, buscando encontrar uma forma de afetar o estudante ao invés de alimentar práticas que estimulem a reproduzir conteúdos.

Resolvi provocá-los. Sacudir o que eu andava pensando. Fiz um trabalho com eles esse trimestre sobre afeto. O que era afeto para o 9º ano? Falei para eles que eu também assim como eles era estudante e da proposta que eu tinha como tema de mestrado. Ficava pensando em como trabalhar a questão da afetividade com adolescentes do 9º ano, alunos que compreendem idade de 13 a 16 anos. Como falar-lhes do que meu trabalho propõe de forma que eles entendessem? As respostas foram surpreendentes, as mais diversas possíveis. Pude observar mediante práticas que cada um tem sua maneira de aprender, ver, de pensar o mundo e a si a partir do encontro em seus territórios e entre os conhecimentos impressos em suas trajetórias como estudantes ou não. Em seus processos de transformação, percepção, encontros, problematizações.

Assistimos a dois curtas, um de animação “Aprendendo a aprender” e outro um filme chamado “Meu amigo Nietzsche”. Também assistimos um clipe intitulado “Afeto em partes” de uma banda musical chamada Nuvem, todos os vídeos encontram-se na plataforma Youtube¹⁰. Ao final conversamos um pouco sobre cada vídeo assistido, suas impressões, o que entenderam e o que achavam que tinha a ver com o que eu havia lhes falado sobre afeto. Depois de ter ouvido inúmeras respostas pedi para que fizessem uma composição sobre o que os tocou, os atravessou, o que os moveu, fundamentei estas questões na proposta de Deleuze, conversando com eles e dizendo que afeto é aquilo que nos toca, claro adaptada a sua faixa etária. Obtive respostas de episódios dentro e fora da escola. Com isso me senti mais próxima de suas vidas, pude sentir-lhes diferentemente. Os vi muito além do que a disciplina de Inglês permite, passam por dias difíceis, problemas, questionamentos, dores e alegrias. Percebi que somos capturados o tempo todo e temos muitas vezes a tendência de só os enxergarmos como estudantes, como números - que não fazem nada, que ficam à toa o dia todo - reproduzindo estas falas, porque negamos muitas vezes certos tipos de encontros. Negamos tais encontros por medo do não saber, ou, por ser mais fácil reproduzir o já instituído.

(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

A aposta inicial era provocá-los, mas quem acabou mexida fui eu. Em que sentidos as experiências com as turmas de 9º ano contribuem para que uma proposta pedagógica que tem como base uma pesquisa de mestrado que possa explicitar caminhos percorridos de afeto? E como esses caminhos reverberam a partir de questões levantadas por eles que considero relevantes ao tratar do tema afeto/cognição. O que se tem a seguir são expressão de algumas das processualidades e dos efeitos das leituras em mim como professora e pesquisadora da proposta a partir dos vídeos assistidos, de debates em sala de aula que culminou na produção

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jhRMFHbtTDY>>, <<https://www.youtube.com/watch?v=uDc9wGzDWwU>>, <<https://www.youtube.com/watch?v=kx2IXxsGgoY>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

de texto sobre “o que afeta¹¹”. Meu interesse inicial era ver colocarem no papel o que havia sido discutido bem como suas impressões sobre o tema. Um dado interessante é que em momento algum ouvi frases do tipo “o que eu escrevo?”, ou “o que é pra escrever, professora?” Entretanto, quando li os textos notei problemas coesivos, de corcondância, gramaticais, que embora sejam relacionados a questão de aprendizagem, de “fracasso no sistema educacional” presentes nas escolas de todo país, não entrarei nessa seara potente de debates, visto que este não é o escopo desta pesquisa, mas se faz necessário dizer que os problemas de expressão e de escrita de seus pensamentos e ideias funcionaram como um encontro problematizador que é ao mesmo tempo ético, estético e político. No entanto, embora tenha notado como citado anteriormente diversos problemas relacionados à escrita, não se pode deixar de mencionar a coerência presentes nos textos pois não fizeram uso simplesmente de palavras, eles reconheceram ali o homem como vivente, este sendo o lugar onde as coisas passam, acontecem.

¹¹ Produção de texto inicialmente intitulado como o que afeta, passei a entender conforme o andamento da pesquisa que não se tratava do que afeta, mas, como afeta.

Figura 1 – Produção de texto sobre “o que afeta”

OS VIDEOS QUE VIMOS NA AULA PASSADA SÃO MUITO IMPORTANTES PORQUE PODEMOS VER AS MESMAS COISAS NO DIA A DIA. A FALTA DE AFETO, DE COMPRENSÃO, A FALTA DA FÉ, A INSEGURANÇA, A FALTA DE CONHECIMENTO, ETC. AS PESSOAS, OS ADOLESCENTES AINDA MAIS HOJE EM DIA ESTÃO CADA DIA MAIS INSEGURAS SOBRE O QUE IRÃO FAZER, SOBRE A FACULDADE, EM ÁREAS QUE IRÃO TRABALHAR, OU ATÉ MESMO SE VÃO FAZER ALGUMA FACULDADE. A FALTA DE CONHECIMENTO SOBRE ALGUM ASSUNTOS NOS ATINGE, NÃO SÓ OS ADOLESCENTES, MAS TAMBÉM MUITOS PAIS QUE PARARAM DE ESTUDAR PARA TRABALHAR E AJUDAR A SUSTENTAR A CASA E FAMILIAS (CAUSA NOBRE), ALGUNS TENTAM VOLTAR A ESTUDAR, MAS POR CONTA DO TRABALHO, OU POR CONTA DE OUTRAS COISAS QUE PODEM ACONTECER, ELLS PODEM ACABAR EXERCENDO DE ACREDITA QUE CONSEGUEM.

FATO ESCOLAR:
NO ANO PASSADO COMECI O MELHOR PROFESSOR DE MATEMATICA, ELE SE CHAMA PERSON, ELE BRINCAVA, CONVERSAVA, FAZIA ATÉ MUSICAS SOBRE AS MATERIA QUE ELE PASSAVA, ISSO FEZ QUE ALÉM DE PROFESSOR, ELE VIROU UM GRANDE AMIGO TAMBÉM, ONDE AGENTE SE VER AGENTE SE FALAMOS, FOI BOM TER ELE COMO PROFESSOR E AMIGO.

Fonte: A autora, 2017.

Os modos de um adolescente perceber o mundo e expressar-se sobre de forma potencializadora subvertem e tornam visíveis problemáticas politicamente construídas de que jovens em situações socialmente vulneráveis são condenados a não produzir saberes (figura 1). Quanto ao ambiente escolar, o mesmo é percebido como aquele que produziu um afeto bom a partir dos encontros que se dão. No caso do professor que canta e faz música com uma matéria muitas vezes dura como são as disciplinas de exatas, podemos observar um encontro de forma latente, do estudante com seu professor. Em uma escrita que nos aproxima de uma fala, o estudante traz algumas pistas para problematizar sua política cognitiva quando relata como as aulas de seu professor se dão. Experimentando e tomando como encontro o que emerge da relação com o professor. Aqui cabe ressaltar que as políticas cognitivas se

associam a produção de subjetividades, pensando esta última como uma experiência transformadora que, neste caso, oferece a um jovem possibilidades em territórios de precariedade.

Figura 2 – Produção de texto sobre “o que afeta”

Redação (Inglês)

não tenho muitas coisas que me afetaram na escola, mas tem duas coisas que me afetaram bastante, não muito recente a primeira foi quando eu fiquei de recuperação pela primeira vez na vida, quando eu fiquei de recuperação, eu não sabia sequer falar, como que falar, o que escrever, como foi a primeira vez na vida isso me afetou bastante nas escolas. E a segunda foi quando começaram a praticar bullying comigo, na época eu era pequeno ainda, e não sabia muito sobre a aquilo que eles falavam pra mim, na época eu era muito magro, só tinha osso e pele, como eu era muito magro eles me zanzavam, falavam que eu parecia um palito, que eu parecia um esquelito, e etc. Depois de ter sofrido isso, me levaram ao médico para saber o porquê de eu ser tão magro, o médico passou um remédio para mim engordar, e depois disso eu nunca mais parei de engordar, e depois disso as zanzas pararam. Com essas foram as coisas que me afetaram na escola, de ter ficado de recuperação e de ter sofrido bullying, mas essas coisas agente supera, com eu já superei.

Fonte: A autora, 2017.

Aqui (figura 2), o ambiente escolar é expressado como aquele que produziu um afeto o que nos remete a Martins (2000), quando este fala que para Nietzsche, encontros bons resultam em bons afetos, e encontros ruins resultam em maus afetos. O que vemos no texto posto por esse estudante é que ações e afetos tem influência em nossas funções comportamentais e cognitivas diárias. Segundo sua escrita, ter ficado de recuperação não foi algo inerente somente a questão de não aquisição satisfatória de conteúdo, mas que, a questão

do *Bullying*¹² posta por ele, teve papel fundamental em seus aspectos cognitivos e de vida. Essa ponto nos leva a problematizar o que afeta? O que força a pensar? Esse texto faz pensar em como as naturalizações impostas incidem sobre nós e a vida. Os modos de vida são uma intensa possibilidade de encontro e penso que não há lugar mais propício para ver e estar em contato com diferentes modos de vida do que em uma sala de aula. Quando um mau encontro se dá ocorre a diminuição da potência de agir, deste modo, não temos o poder de mudar as ações¹³ que emergem dos encontros porém é necessário o agir, inventando outras saídas para que encontros alegres movam um solo fértil que fortaleça em nós o conatus.

Figura 3 – Produção de texto sobre “o que afeta”

Singles
F.903
n.º 24

O que me afeta na escola é que as pessoas a partir de um tempo pra cá vão vem pensando nelas mesmas, não existe ~~mais~~ ~~mais~~ aquela ajuda nos exercícios, não existe mais amor e preocupação, quando há algum ~~problema~~ problema agressão é a primeira opção, em vez de tentar e tentar resolver o problema eles "resolvem" na agressão e isso é uma das coisas que me afeta na escola.

1.1.10.

Fonte: A autora, 2017.

Na figura 3 encontra-se a questão da “agressão” onde o estudante problematiza o impacto da violência na educação e como este problema afeta as aulas. Sabe-se porém, que viver/estudar em um ambiente violento criam espaço-tempo de tensão de se pensar uma educação transformadora e positiva. Este estudante compôs uma fala que é própria da

¹² Ver Marafon, G. (2014), Judicialização da infância: da menoridade à prevenção do bullying.

¹³ O aluno o qual produziu este texto foi aprovado neste ano para cursar o ensino médio no Colégio Pedro II.

emergência dos tempos de ódio em que estamos vivendo socialmente, nós e eles, direita e esquerda, ricos e pobres. Esta passagem expressa, inclusive, a impossibilidade de conversar e se encontrar com o outro, no qual ele coloca a agressão como primeiro modo de comunicação, expressão, etc. Um ponto importante que reverbera é que mesmo sem formação específica neste sentido, docentes desenvolvem novas formas, conceitos e estratégias, porém nem sempre as melhores, para detectar e trabalhar com a violência. Outro ponto importante seria talvez atuar com pesquisas que permitam a instauração de uma visão de sociedade mais igualitária construindo práticas que problematizem abertura para as diferenças. E, principalmente, pesquisas e práticas cotidianas experimentais que tragam evidências dos efeitos; planejamento e avaliações de projetos que visem problematizar tais modos de violência, bem como, a melhoria do espaço físico, com rodas de conversa entre outros dispositivos que sirvam de eixo analisador para docentes, discentes e para a comunidade, colocar em análise a expressão das agressões como uma via de comunicação do presente dentro e fora da escola.

Figura 4 – Produção de texto sobre “o que afeta”

Resumo

O menino estava indo mal em todas as matérias, e a professora - lhe disse, que se ele não melhorar a leitura ia repetir, o menino começou a ler cartazes para treinar sua leitura, e no caminho de sua casa, achou um livro no lixo, mais ele não estava conseguindo ler e seus pais não entendia pois o livro era traduzido em línguas nordestinas da Europa, e então ele começou a pedir ajuda para as pessoas, ele estava se esforçando para não repetir, o menino então leu o livro três vezes, e suas notas aumentaram. Ele não desistiu, e isso mostra a vontade e o querer que ele tem.

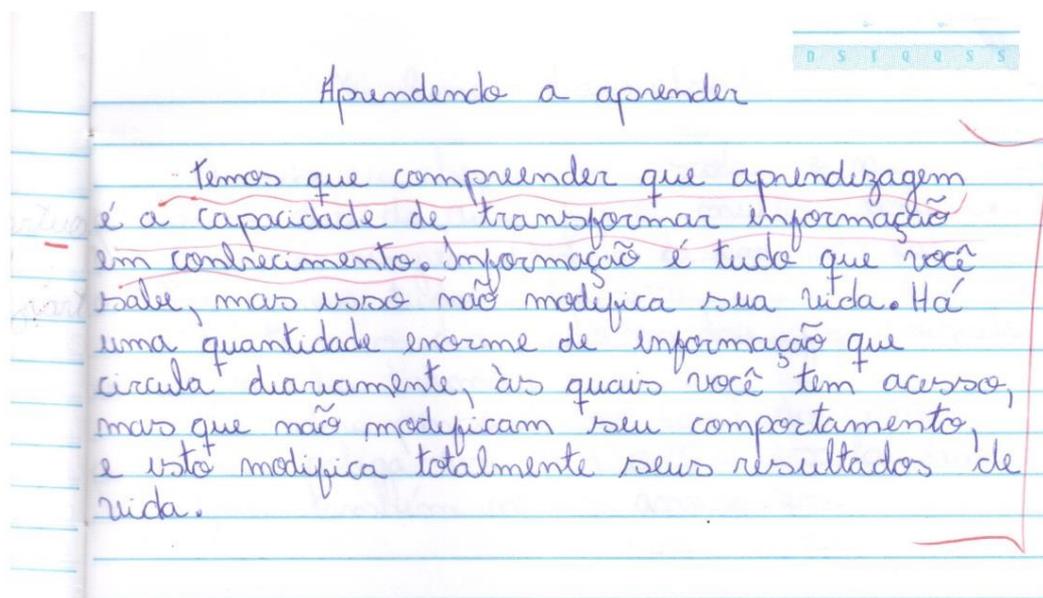
O afeto é um sentimento que podemos compartilhar, um abraço é sinal de carinho, temos que ter afeto ao próximo.

Aprendendo é aprender quer dizer que temos que dialogar com pessoas, aprender a "viver", se comunicar, assim que se desmembra-
mos pouco à pouco a cada aprendizado aumenta mais o desmembramento.

Fonte: A autora, 2017.

Aqui (figura 4) o estudante explora o curta “Meu amigo Nietzsche” e expõe a fala de uma personagem que cita o idioma como “línguas nordestinas da Europa” quando sinaliza ao menino que se trata de um livro escrito em alemão. Um estudante sensível que diz que aprender se dá em conversas, por via da vida e com outros, que sinaliza a vontade como expressão da potência de agir. Esse fio que se toma de explorar o que se viu/leu/aprendeu em uma aula e como essa aprendizagem se dá nos leva ao encontro dos estudos de Kastrup (2004) quando ela diz que a função da atenção não se restringe à simples seleção de informações. Também se vê na escrita deste estudante conceitos da cognição quando ele escreve que aprender que dizer dialogar, a viver, pois o aprendizado aumenta mais o desenvolvimento, visto que, os aprendizados consistem em atualizações concretas do aprender e conhecer, “o aprendizado jamais é concluído”, diz Kastrup (2004, p.13), e cada encontro abre possibilidades para um novo aprendizado, contínuo e permanente, infindo.

Figura 5 – Produção de texto sobre “o que afeta”

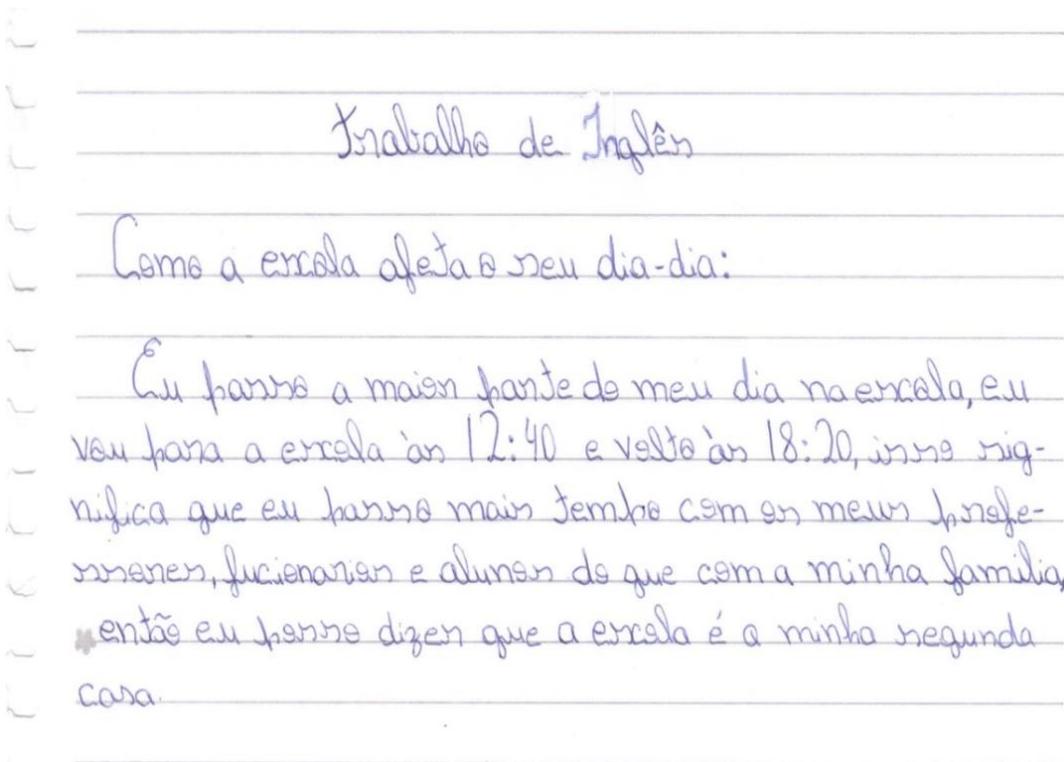


Fonte: A autora, 2017.

Assim como o anterior, no texto acima (figura 5) o estudante nos remete, a partir de sua escrita, a questão da informação e conhecimento. Esta passagem descrita acima nos remete ao que Kastrup nos diz, quando afirma que há uma distinção entre conhecimento e informação, inclusive, a autora, acentua que “conhecer é praticar, conhecer é agir” (KASTRUP, 2012, p. 54), visto que informação pode ser entendida como reunião ou conjunto de dados, organizados de forma que possam construir referências, mas para que as informações possam atingir as estruturas mentais de cada sujeito, é indispensável deste uma

ação de interpretação individual, posto que conhecer é um ato e sendo ato individual não pode ser transferido como cópia de dados. Fundamental é que cada sujeito refaça a experiência e que (re) crie, se aproprie do que foi transmitido como informação para que a partir do seu próprio olhar e sentidos conhecimentos possibilitem dar a ver e falar algo encarnado, pois, “mundos e subjetividades são efeitos de práticas” (KASTRUP, 2012, p. 56).

Figura 6 – Produção de texto sobre “o que afeta”



Fonte: A autora, 2017.

Aqui (figura 6), nos atentamos para o sentido de espaços sociais afetivos, vendo a escola como segunda casa, num sentido de ser o lugar onde passam boa parte de seu tempo. Lugar de interações, alegrias, dificuldades, lugar onde a vida pulsa. Esse texto é um convite para pensarmos que alguma coisa de essencial se passa na escola, em suas brechas, pelo meio. Alguma coisa se passa que é da maior seriedade: quando um estudante trata a escola como lar. E, desta forma, é relevante pensar a escola como espaço de interação e integração que tem forte influência e contribuição na constituição do sujeito nas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas e políticas.

Figura 7 – Produção de texto sobre “o que afeta”

Como seria iniciar minha vida acadêmica novamente?

Essa pergunta que me faço agora, diante um texto, onde os memoriais impõem lembranças e traços de uma vida, de um tempo, de um capítulo...

Meus momentos no Guilherme.

Medo é a palavra certa para definir uma menina ingênua, porém ele malas montas ou melhor ele mochila pronta para entrar em uma escola grande quase uma história dos Contos Infante-Juvenil, onde se mora ia para a cidade grande tentar uma vida. Pois bem, lá foi eu no primeiro dia de aula.

A cada passo uma marcação a cada tropeço um acerto ou um erro a cada momento uma experiência de vida.

Um professor rudo com frases e um temperamento amigável. A Professora mãe de olhos velhas.

Os amigos que se faziam necessários “Substitui o primeiro impacto”. Ufa.

Concluiu dizendo que nada teria sucesso em minha vida se não fosse minha mãe, que me matriculou e me ajudou a construir meus sonhos no Guilherme. É palavra Gratidão para fechar.

Fonte: A autora, 2017.

O medo e a gratidão (figura 7), são sentimentos de quem está nesse espaço de interação biopsicossocial vivendo, afetando e se deixando afetar. Um medo que faz mover sujeitos que afetam e são afetados em seus diversos territórios, e que o conhecimento é por eles forjado em sua dimensão de afetar e se deixar afetar, influenciando em seus processos de construção de si e do mundo. Quanto ao ambiente escolar, o mesmo é escrito pelo estudante como aquele que produz um afeto bom ou ruim (figura 1, 6 e 7). Nas escritas colocadas sob a forma das imagens (4, 5 e 7), o problema que se instaura é o da experiência vivida que transmuta em produção de si. Quando um aluno adolescente da rede pública de ensino situa

que aprender significa aprender a viver, que é preciso transformar informação em conhecimento e que cada encontro é uma experiência vivida ele faz reverberar nossa pesquisa em palavra/corpo, que pode, talvez, provocar uma mudança fundamental nos modos como a escola - e nós professores - temos considerado nossos alunos. Escritas que expressam afetos e cognição integrados, não dissociados. Escritas que nos forçam a pensar que ao acompanhar uma experiência também ligamos cognição e afetos e, que esses, influenciam nos modos e atitudes de produzir um trabalho, escrever, pensar, agir. A partir destas experiências, o intuito era tencionar o surgimento de práticas efetivas que auxiliem a compor outras perspectivas e assim construir outros caminhos.

Assim sendo, na educação, em nossas práticas pedagógicas, e com o ensino da Língua Inglesa, há que se saber que não existe o pronto e o estático, quando nos lançamos ao desconhecido, no sentido de se abrir para a experiência que toca a carne, que desloca, afirmamos que o conhecimento dá sentido à vida e vice versa. Quando penso na capacidade que os encontros têm de produzir em nós afetos de todos os tipos me remeto automaticamente à escola, à vida que pulsa em nossos poros, aquilo que nos passa, como somos tocados por tantas e diversas experiências e como isso reverbera de modo significativo em como estamos/somos na escola e no mundo.

Tenho um aluno monitor Samuel* do 9º ano. É incrível ver a autoestima - ou ainda sua capacidade de conexão entre sujeito e conhecimento - quando se atribui algo importante a alguém, e mais: quando se confia que essa pessoa é capaz. Eu criei esse sistema nas minhas aulas principalmente nessa turma e desde então não tive mais “problemas comportamentais”. Samuel era o típico menino líder negativo, com ele numa posição de destaque a aula flui, ele “coordena” as atividades, me dá suporte em coisas que necessito de ajuda, todos voltam sua atenção para as atividades que ele desempenha em sala. Mas olha que engraçado: não funciona em todas as turmas! O que nos faz refletir que não há um modelo pré-definido, um único sistema pronto para ser aplicado. Vários fatores estão imbricados como é a turma e como funcionam com determinado professor, se são receptivos, se tem um colega numa posição de destaque, dentre outras coisas. Outra coisa a refletir: quando os alunos se sentem e veem que são parte do processo, ficam mais interessados, atentos e consequentemente aprendem com mais afinco.
(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Como fazer nossos estudantes serem afetados pelos conhecimentos escolares e pela vida em composição? Talvez pensar cognição e afetividade como uma construção recíproca numa intensa relação com/nos meios nos quais se constituem, seja um dos caminhos. O que acontece provavelmente é que ao reposicionarmos territorialmente um estudante, acabamos por abrir espaço-tempo para a produção de diferenças e produção de subjetividades por intermédio nos e dos modos de ser-fazer-conhecer.

Por intermédio de Larrosa (2011), vemos a experiência como reflexiva, num movimento de ida-e-volta, que acontece em mim e que produz efeitos em mim, que sendo subjetiva afeta a cada sujeito de forma singular e que esse processo produz transformação. O sujeito é, portanto, processo, produto e efeito da experiência que lhe atravessa. Observamos esse movimento em nossa própria prática docente. Algo próximo do que experienciei nos meus anos iniciais como docente, pode servir como exemplo, onde ainda muito carregada das noções de uma formação que é regida pela representação, uma formação que funciona por solução de problemas (DIAS, 2011) que preza muitas vezes pelo princípio do embrutecimento (RANCIÈRE, 2013), me vi fazendo e aplicando da mesma forma os planos de aulas propostos para todas as turmas do 8º ano, as turmas as quais trabalhava na época, na ilusão de que sendo todas as turmas do mesmo ano, aprenderiam o mesmo conteúdo da mesma forma. Que engano! Logo ao entrar na primeira turma percebi que aquilo que eu havia preparado com tanto afínco e que no papel parecia dar tão certo, na prática tinha outro sentido, afetava de outra forma.

Fui percebendo que o plano que eu havia preparado para a turma 1 não acontecia conforme planejado, mas que para a turma 2 funcionou bem, ou seja, em uma turma o plano atingia os objetivos propostos porque estava adequado à da turma, e me questionava porque para a outra não se adequava. No entanto, para mais surpresas e desafios que uma aventura comporta, na turma 3 eu precisava reinventar todo o processo, e que na turma 4 era preciso se desfazer de toda teoria, muitas vezes até do conteúdo programado e fazer quaisquer coisas que não estivessem no roteiro. Então, vi ali a necessidade de atuar, como um professor - artista que se reinventa permanentemente (KASTRUP, 2005) pensar as aulas de forma inventiva. Isso significa dizer que é necessário estar atenta à singularidade de cada turma, aos modos de aprendizagens que surgem do movimento de problematizar. Esta prática, talvez, proporcione com o tempo, expulsar em nós os fantasmas do modelo de representação (KASTRUP, 2005), fazendo assim das práticas concretas um constante processo de aprendizagem. Onde a experiência como um aventurar nos posiciona habitar o presente, nos fazendo perceber nele as possibilidades de agir para poder fazer emergir práticas mais sensíveis e abertas à constituição de um plano comum e heterogêneo, que não pode ser o mesmo para todas as turmas, mas que possibilite uma abertura ao devir que a diversidade nos proporciona. Para que uma aula comporte experiências urge saber no cotidiano os afetos provocados pelo conhecimento, se faz necessário práticas de acompanhamento, do estar junto, na aposta do acompanhar processos.

Temos forças que nos movem e podemos perceber no cotidiano práticas e experiências e de como seus efeitos ficam na carne. Quais experiências nos afetam? Como nos afetam? Como professora de Inglês, venho percebendo nos estudantes, um número crescente que vem se tornando autodidatas devido ao maior contato com novas tecnologias e com as mídias sociais, o que facilita o contato com línguas estrangeiras, já que, como Ranciére (2013) ressalta, buscamos conhecimento através de nossa própria vontade, segundo ele a vontade é que leva o ser humano a aprender. Porque só aprendemos aquilo que nos toca afetivamente, aquilo que nos move.

E sobre aquilo que nos afeta de algum modo, do cotidiano nas aulas de Língua Inglesa que através do modo como as aulas se dão e nos modos de falar, expor, estar com o aluno mergulhado em seu universo, faz com que por meio das práticas docentes meios outros de afetar sejam provocados, colaborando no despertar do estudante para o conhecer de uma língua/cultura estrangeira e mais que isso despertar múltiplas possibilidades de ser-conhecer-fazer.

Longe da ideia de que cada um é para o que nasce, tem aptidão para tais matérias as quais mais se identifica, hoje estive a pensar em como minhas aulas podem afetar uns e não a outros ou ainda como um estudante se atrai por uma disciplina e não por outra. Estive a pensar em como a partir de tal afetação podemos fazer ecoar, SER educador na vida de um aluno. O disparador para esse fato se deu devido a algo ocorrido no dia de ontem. Minha aula acabou na turma 901 às 14:40. Não teria mais aulas a dar nesse dia, então fui embora. Mas a escola continuou a funcionar normalmente, logo a turma 901 teria aula até o fim do turno e qual não foi a minha surpresa ao ver que um aluno interessado, que fez todas as atividades, que veio até a mesa para tirar as dúvidas comigo, brincou com os colegas e parecia tão entusiasmado estava já do lado de fora da escola, matando aula, sentado na calçada do outro lado da rua. Acompanho João¹⁴ do 9º ano desde 2015, quando entrei nessa escola. Pelas contas ele já não era para estar mais em nossa unidade escolar visto que nossa escola vai até o 9º ano do ensino fundamental. Ele repetiu no ano em que entrei. E pelo que sei deve ter repetido outras vezes antes disso, pela sua idade acima da média de sua turma. Repetente, baixo rendimento, aluno problema, garoto à toa, vagabundo, drogado e toda uma série de estereótipos que o organismo escola apesar de todo um discurso contrário tende a prenunciar frente àquele que se destaca de modo negativo. Mesmo com todo o seu histórico, com João nunca tive problema. Nunca foi aluno que realmente se destacasse por boas notas ou coisas do tipo, mas sempre o vi como os demais. Ele sempre era nas minhas aulas como os demais. Não o tratava diferente pela bagunça ou por suas ausências. Hoje a aula correu em sua normalidade, mas ainda me pego pensando em como os alunos se interessam pelas aulas de inglês e não por outra por exemplo. Longe de enxergar minha disciplina ou minhas aulas como ‘salvadora da pátria’, talvez sejam os modos como se fala com cada um, em não os tratar como números, em tentar me aproximar ao máximo de seus universos adolescentes fazendo a inserção com aquilo que uma aula de Língua estrangeira compõe e propõe. Durante os dois tempos semanais que uma língua estrangeira ocupa no currículo escolar, me aventuro com eles no ensino e aprendizagem da língua. Me aventuro nas línguas, sejam estrangeiras ou materna, seja a língua falada pelo/atraves do corpo. Mas, mais do que isso converso sobre

¹⁴ Os nomes verdadeiros dos estudantes foram preservados nesta dissertação.

suas vidas, o que gostam ou não, o que pensam, o que querem, me aproximo de fato e estar ali pra mim é muito importante e sei que para eles também. Muitas vezes treinamos nosso olhar para ver a pior das facetas, deixando de enxergar o que seria daquele aluno se lhes falássemos com o coração, se nos puséssemos ali para ele, de verdade. Desde que comecei a me debruçar sobre a questão dos afetos minhas aulas passaram a elencar aquilo que eu sempre senti, mas não sabia que de uma outra forma podia ser mais. Há que se fazer deslocamentos, pois um conhecimento que afete não diz só respeito ao conhecimento didático. Há que se deslocar para conhecer mundos, fazer emergir neles a vontade de potência.
(Fragmento de diário de múltiplos campos, 2017).

Estes deslocamentos provocados pela afetação da busca pelo próprio conhecimento é um convite para um outro encontro com nossos estudantes, e deste modo pensar a formação inventiva como propõe Dias (2011), como um território de encontros que favoreçam a produção de subjetividades constituída através de processos de problematizações podendo, desta maneira, reavivar os movimentos experienciados em devir, de nos autoformarmos como docentes. Podemos, talvez, ensaiar caminhos, percebendo uma formação pela experiência como anuncia Dias (2012). Percebendo que “a vontade é a potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha.” (RANCIÈRE, 2013, p. 83).

Pensamos deste modo, que o propósito fundamental da experiência abarca o conhecimento das coisas e de si mesmo. E nesse propósito, o que experimentar ajuda a tecer saberes? E mais: o que é um encontro? Do que é feito um encontro?

Vivenciamos, experimentamos coisas e acontecimentos pelos quais afetamos e somos afetados pelos encontros com outros corpos aumentando ou diminuindo nossa potência de agir ou nossa força de existir. É a partir dessa mistura ou desses encontros de corpos ou de almas que nós nos constituímos. (IAFELICE, 2015. p. 33)

Falar de encontro é falar primeiramente que estamos abertos à diversidade, abertos ao encontro do homem com o homem por vir a ser. Para Dias (2018, no prelo), “encontro é o nome de uma relação na qual o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele”. Ao encontro Larrosa (2008), chama de lugar da experiência. Há aí na experiência, portanto, um marcador no processo da transformação e formação, o lugar da experiência é então um caminho arriscado e instigador de múltiplos modos de produzir efeitos em si e no outro, pois é impossível dizer de experimentação sem dizer da vida.

Larrosa (2009), nos chama a atenção para pensarmos acerca da experiência:

[...] de cujo contato todo mundo sai mais rico, não agraciado e surpreendido, não beneficiado e oprimido como por um bem alheio, mas sim mais rico de si mesmo, mais novo do que antes, removido, arejado e surrupiado por um vento leve, talvez mais inseguro, mais delicado, mais frágil, mais quebradiço, porém cheio de esperanças que ainda não têm nome, cheio de nova vontade e novo fluir, cheio de

nova contra-vontade e novo refluir. (NIETZSCHE, 1972 apud LARROSA, 2009, p. 39 apud, p. 252).

Larrosa (2009, p. 45), ainda acrescenta que “talvez a arte na educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até a sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades” Assim sendo, experienciar em sala de aula é fundamental para o conhecimento, seja sobre o conteúdo proposto, sobre relações, sobre si, sobre os modos como fazemos, sobre o mundo.

Nesse sentido, essencial é por parte do docente abrir-se à experiência emergente do encontro com outro, dos processos que se forjam em sala de aula e que derivam em encontros afetivos para que promovam de alguma maneira autonomia dos sujeitos envolvidos com o propósito de que percebam com maior acuidade os encontros fortuitos que lhes permitam se apropriar do conteúdo através do desenvolvimento de atividades as quais muitas vezes julgamos que a turma não conseguirá alcançar determinados objetivos. Avaliamos por assim dizer, que terão dificuldades com o conteúdo proposto e é surpreendente (embora não devesse ser), como os estudantes (re)criam situações, dão ideias novas, lidam com conceitos trabalhados por meio de aproximações possivelmente através de encontros em sua trajetória como aluno-ser.

Esses dias aconteceu algo muito legal! Tive a ideia de levar Maya até a escola comigo. Pensei: porque não levar essa experiência até eles? Quando terão novamente a oportunidade de conversar com alguém “americano de verdade” como eles mesmo dizem? Maya não fala Português então como isso irá afetá-los? Convidei-a que imediatamente aceitou meu convite. Maya é namorada de um amigo meu, ela veio passar alguns meses no Brasil, tem 23 anos, uma pessoa de uma sensibilidade incrível. Penso que acertei em proporcioná-los essa experiência, de estar em contato com algo diferente de seus universos, de fazer algo diferente do que as aulas propõem. Queria na verdade instigá-los a sair da zona de conforto, na verdade queria ver também como agiriam diante de algo bem diferente do que estão acostumados. A relação com o outro sempre foi em mim muito forte. Minha profissão sempre me moveu a buscar práticas e gestos que fizessem a diferença e penso que diante da pesquisa que faço no mestrado não poderia ser diferente. A aula era pra ser inicialmente a seguinte: propor que falassem com ela em inglês da forma que conseguissem. Uma turma seguiu o ‘roteiro’, mas, o legal foi o que aconteceu depois, as múltiplas nuances que eles deram a aula. Foi maravilhoso ver Roberto¹⁵ levantar e ir até ela para conversar, ele nunca está interessado em nada. Muito legal ver as meninas mostrarem uma dança típica e uma dança popular para ela, a curiosidade sobre outro lugar, outra cultura, a força de uma expressão gestual para forjar um encontro com o outro que fala um outro idioma e que não entende o seu, ver o esforço e a vontade deles me moveu. Levei-a para acompanhar meu turno da tarde, nesse dia dei aulas para três turmas do 8º ano. Ver o desejo impulsionando-os, forjar de certa maneira a oportunidade deles conhecerem outros mundos, terem outros encontros e ajudar a expandir neles a vontade de desejar e continuar a aprender pra mim foi gratificante e intensificador de forças. Fizeram tudo diferente do imaginado, mais do que criaram, inventaram! Teve turma que ofereceu um

¹⁵ Os nomes verdadeiros dos estudantes que aparecem na dissertação foram preservados.

lanche, outra turma que eu achei que fosse conversar até não poder mais ficou super tímida. Houve, porém, um fato não muito agradável: comuniquei a direção que traria uma convidada estrangeira para assistir as aulas e de certa forma participar comigo. Ela foi muito bem recebida, porém sabe como são os adolescentes, ao saber que ela viria na semana de Halloween, uma turma tratou de organizar uma festa para recepcioná-la. A direção da escola sabia, no entanto quando descobriu se tratar de uma festa de Halloween chamou alguns alunos que haviam ido até a cozinha e não os deixou mais participar da aula. Tive que intervir! Desci, conversei com a diretora que estava certa de dar advertência aos alunos e eu não entendi o porquê já que eu havia comunicado e ela por sua vez autorizado. Falei com ela que a festa foi organizada pelos próprios alunos e que Halloween é uma expressão tradicional e cultural, que ocorre basicamente em países de língua inglesa, já que presenciei em sua fala aspectos religiosos que considerou erroneamente como uma 'festa do mal'. Expliquei a ela que hoje se trata de uma manifestação cultural global como é o caso do carnaval. No fim consegui levar os alunos de volta para a sala e apesar do mal estar o trabalho prosseguiu. Mas não pude parar de pensar e refletir acerca de como posturas desse tipo são tentativas de não se deixar habitar por territórios desconhecidos. Há talvez, ainda uma tentativa de colonização do outro por meio de diferentes composições sejam elas religiosas ou políticas. Imediatamente lembrei do que diz minha orientadora: estamos em espaços de resistência é preciso pensar modos outros de fazer educação ético, estético e politicamente. (Diário de múltiplos campos, 2016).

Tempos mais tarde Maya me enviou um e-mail falando de suas impressões sobre essa experiência:

As a whole, the experience I had with you and your students was a good one. Throughout three class periods, I felt very much like I was in the classrooms I knew growing up as far as the students themselves go. I was surprised by the minimal supplies in each classroom, as I have always been in very full, colorful and inviting spaces. One might argue that having all of that is distracting just as another might argue that it helps enrich the students' learning. I honestly do not know, and I'm certain it depends on the student.

I was happily surprised at how eager the students were to learn about a foreign place, especially when I had encountered quite the opposite with many adults within Itaborai and its surrounding areas. Something that rubbed me the wrong way about my trip to school was how the administration wanted me to come, but had such an issue with me talking about a particular holiday that was happening that week - Halloween. It threw me a bit seeing as how I was visiting what is considered to be a public school, when the administration expressed their reasoning behind not wanting me to talk about Halloween. They considered it to be a holiday of worshipping demons, which sure, I understand why someone might find it unappealing. But it upset me that, due to personal religious views and discomfort of administration in a public school system, many students were stripped of the opportunity to learn new things from a source other than a textbook due to their excitement of learning about a particular holiday.

Overall, I loved the experience and particularly appreciated the thirst for worldly knowledge of some students, and I wish there were more teachers like you and more opportunities for the students of schools in areas that, for the most part, will only learn about the world through a textbook or a screen.

Tradução da mensagem enviada por Maya.

Como um todo, a experiência que tive com você e seus alunos foi boa. Ao longo de seus três períodos de aula, eu me senti muito bem nas salas de aula que eu queria ver

até onde os alunos vão por conta própria. Fiquei surpresa com os suprimentos mínimos em cada sala de aula, pois eu sempre estive em ambientes coloridos e convidativos. Pode-se dizer que ter tudo isso é uma distração, assim como por outro lado pode-se argumentar que ela ajuda a enriquecer a aprendizagem dos alunos. Eu honestamente não sei, mas estou certa de que depende do aluno.

Fiquei surpresa com o quanto os alunos estavam ansiosos para aprender sobre um lugar estrangeiro, especialmente quando eu tinha encontrado o oposto com muitos adultos em Itaboraí e seus arredores. Algo que realmente me tirou do sério sobre minha ida à escola foi como a administração queria que eu viesse, mas demonstrou ter um problema comigo falando sobre um feriado particular que estava acontecendo naquela semana - Halloween. Ela me deixou em uma situação complicada, pois eu estava visitando o que é considerado uma escola pública, quando a administração expressou seu raciocínio por trás não querendo que eu falasse sobre Halloween. Eles consideraram que era um feriado para adorar demônios, o que com certeza, eu até entendo por que alguém pode encarar lo como desagradável. Mas o que me chateou, foi que vi o desconforto de administração em um sistema de escola pública devido a opiniões pessoais religiosas o que resultou com que muitos alunos fossem impossibilitados da oportunidade de aprender coisas novas de uma fonte diferente de um livro ou texto devido à sua emoção de aprender sobre um feriado particular.

No geral, eu amei a experiência e particularmente aprecio a sede de conhecimento sobre o mundo de alguns alunos, e eu gostaria que houvesse mais professores como você e mais oportunidades para os alunos de escolas em áreas que, na maior parte, só vai aprender sobre o mundo através de um livro ou uma tela.

Figura 8 – Visita de Maya



Fonte: A autora, 2017.

Figura 9 - Roberto conversando com Maya



Fonte: A autora, 2017.

Figura 10 – Recepção de Halloween



Fonte: A autora, 2017.

Figura 11 - Turma na sessão de perguntas para Maya



Fonte: A autora, 2017.

Além dos efeitos que uma aula pode produzir, dos pensamentos difusos que surgem como, por exemplo, em torno de experiências estéticas e políticas como essa e nos modos como uma aula de língua estrangeira na rede pública de ensino se constitui em nosso país, receber um *feedback* de uma falante nativa sobre os modos como uma aula de Inglês se dá em solo brasileiro e suas impressões sobre isso é algo que agrega e dá sentido as nossas lutas e políticas. Receber uma carta que fala dos nossos “suprimentos mínimos” para trabalhar e ajudar o estudante a construir conhecimento é algo que me faz perceber o valor da nossa luta diária, de país emergente por uma educação pública de qualidade. Receber uma carta que fala de sua percepção sobre questões pessoais/religiosas em detrimento de um posicionamento administrativo apreciável em uma esfera pública me faz ver o quanto nossas políticas públicas precisam avançar no sentido de reconhecer a diversidade social e cultural que um país comprometido com a educação deve ter em seu cerne para a redução das desigualdades e para o direcionamento a melhores insumos para que uma educação transformadora ocorra. A escola pode e deve ser promotora de desenvolvimentos sociais e institucionais que contribuam para a formação e transformação de um território que (re)signifique o estar-ser na escola e para o mundo.

Perceber que há problemas instaurados acerca de culturas x políticas x modos como uma aula acontece, abre possibilidades para entender as relações que se constituem nas mais

diversas formas. Podemos fazer, então, os seguintes questionamentos: estamos dispostos para devir mestre/professor que se abra para outros devires? Devir a própria vida como processo de transformação constante? Como ampliar o grau de suportabilidade para viver uma experiência em devir, sem desejar a prontidão, o resultado de antemão? Como abrir espaço e tempo para se aventurar na experiência? É essencial que haja ousadia e coragem na forma que comporte aventurar um encontro com o outro, favorecendo assim a autoconstrução de subjetividades em que predominem a problematização pela via da experiência, nos libertando das amarras de uma formação limitadora da qual somos herdeiros. Quem sabe assim nossos encontros nos lugares educativos possam se abrir para as construções diversas do conhecimento de si para si e para o mundo.

E poder, talvez, afirmar que o espaço-tempo escolar é território de afeto, e se compõe por dimensões ampliadas de gestos, coisas, sensações, forças que nos atravessam e fazem parte de nós, das paredes aos objetos, das pessoas que nele transitam e trabalham. Deste modo, perceber o empenho que dá forma à liga estreita entre cognição e afeto nas experiências docentes e discentes. Pensando deste modo, esbarramos em uma questão política a qual está inserida nossa sociedade contemporânea: se um homem emancipado tudo pode, por que não emancipar nossas crianças? Por que não criar condições para que elas possam forjar suas singularidades, pautada em uma educação inventiva, fazendo com que através do afeto e conhecimento possam fazer uso de sua própria inteligência ao invés de reproduzir conteúdo como máquinas?

O que não me agrega não me afeta” esta frase circula no mundo budista e a partir dela refleti porque o que é proposto na escola muitas vezes não afeta. Possível Resposta: porque não agrega, não tem agregado, não trás nada significativo para suas vidas. (Assim falam meus alunos).

Acredito, muitas vezes, que nossas ações automáticas apenas reproduzem padrões. Se não estivermos conscientes, eles se reproduzem, e se reproduzem e se reproduzem em um ciclo eterno e infinito.

(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Com as experiências que carregamos na carne a partir do nosso cotidiano escolar observamos que repensar as práticas docentes seja algo primordial, podendo deslocá-las da lógica da transmissão e recepção, e abrir espaço para uma formação inventiva, fazendo da formação não o acúmulo de informações que se tornarão rapidamente obsoletas, mas sim, uma experiência única e subjetiva que se constrói a partir da problematização dos conteúdos e informações no dia a dia das relações pedagógicas entre docentes e discentes. É neste sentido, que os conceitos trabalhados aqui funcionam como mola propulsora que ajude a instaurar uma

educação mais livre e mais humana, tais como: políticas de cognição, formação perspectivada pela invenção, cognição e afeto. Por hora, é interessante pensar que uma formação inventiva exige uma atitude por parte dos professores, pois segundo Dias e Kastrup (2013, p. 21):

Um professor que assume uma política cognitiva de (trans)formação prepara cuidadosamente sua aula, estudando, aprendendo e pensando sobre o tema, o texto e o contexto em que vai trabalhar. Chega à sala de aula com um conteúdo que, em um primeiro momento, precisa ser transmitido, mas, paralelamente, traz para a aula uma série de problematizações que tiram o conteúdo do lugar sagrado do entendimento e o coloca em um processo de produção inventiva. O professor traz para os alunos os problemas que ele próprio levantou ao estudar, tencionando com eles aquilo que está sendo transmitido.

Isto posto, como propor uma educação aberta a uma formação inventiva? Como construir modos outros de estar e agir na escola? Como manter vivo um campo problemático? Para Kastrup, a invenção “é sempre a invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição”. (KASTRUP, 2005, p. 1275). Invenção é, portanto, experimentação, é criação de problemas, é incitar perturbações provocando rupturas e deslocamentos.

Trabalhei com música. Mas aí vão dizer: ‘mas é fácil para língua estrangeira que se trabalhe com música, é algo quase óbvio.’ Mas é preciso mais que isso. Como uma aula que destoa das aulas convencionais pode produzir nos alunos uma vontade, uma curiosidade que o desperta para o novo? Já pude observar isso quando trabalho com outros materiais seja de pintura, música, vídeo, ou qualquer coisa que fuja do tradicional. Será que nós também professores e professoras estamos cansados das aulas? Há modos outros e é preciso explorá-los.
(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Figura 12 – Entrevista com personalidade famosa



Fonte: A autora, 2017.

Figura 13 – Entrevista com personalidade famosa



Fonte: A autora, 2017.

Nas figuras (12 e 13) quando propus que criassem uma entrevista em Inglês em formato de *Talk show* com alguma personalidade famosa, não imaginei suas performances voltadas para a solução de problemas (Kastrup, 2012), quando criaram outra situação

daquelas das quais eles haviam inicialmente ensaiado. Pela falta de um dos colegas do grupo, solicitaram que outros alunos da turma incorporassem as personagens que compunham a história por eles inventada. Seguranças, fãs enlouquecidos e o esforço em se aproximar o máximo possível dos sotaques americanos não constavam nos ensaios. Outro fato que não cogitei que fizessem era que a entrevista estivesse toda em Inglês, mesmo a fala dos fãs e segurança que tinham pequena participação. As imagens não comportam estes gestos para o conhecer, mas nos põem a pensar que os processos de aprendizagem se ampliam quando acontecem bons encontros.

Figura 14 – Temática sobre preconceito¹⁶ – dança na quadra



Fonte: A autora, 2017.

Na figura (14), aproveitei o tema “preconceito” usado como tema gerador do trimestre para trabalharmos uma das coisas da qual os adolescentes mais gostam: música. Dei o tema e os grupos ficaram responsáveis de escolher e trazer a música para que a turma pudesse ouvir, explicassem do que falava a letra (qual tipo de preconceito), como também analisassem em que tempo verbal a letra em sua maior parte ocorria. O trabalho por mim pedido terminaria neste ponto, mas as experiências as quais nos atravessam fazem com que gerem em nós de

¹⁶ Os grupos se apresentaram no aniversário da escola.

alguma forma outros modos de ser e estar na escola. Então, eles propuseram que como parte do trabalho também fosse feita uma coreografia com a música que eles apresentariam em sala, mas que a apresentação fosse feita na quadra, então reorganizamos a agenda e os grupos se apresentaram na festa de aniversário da escola. Assim tivemos a possibilidade de um encontro, que afirmou nossas potências de existir, o qual essa ação permitiu por meio da música refletir sobre a dimensão representacional tão arraigada a qual todos nós estamos de certa forma presos. Permitiu explorar a educação por vias políticas e estéticas ao nos proporcionar lidar com as diferenças através do que falavam as canções bem como a possibilidade de acesso aos saberes socialmente construídos por eles explicitados em suas apresentações e seus modos de dançar, por exemplo.

Figura 15 – Tradução e confecção de livro LINO



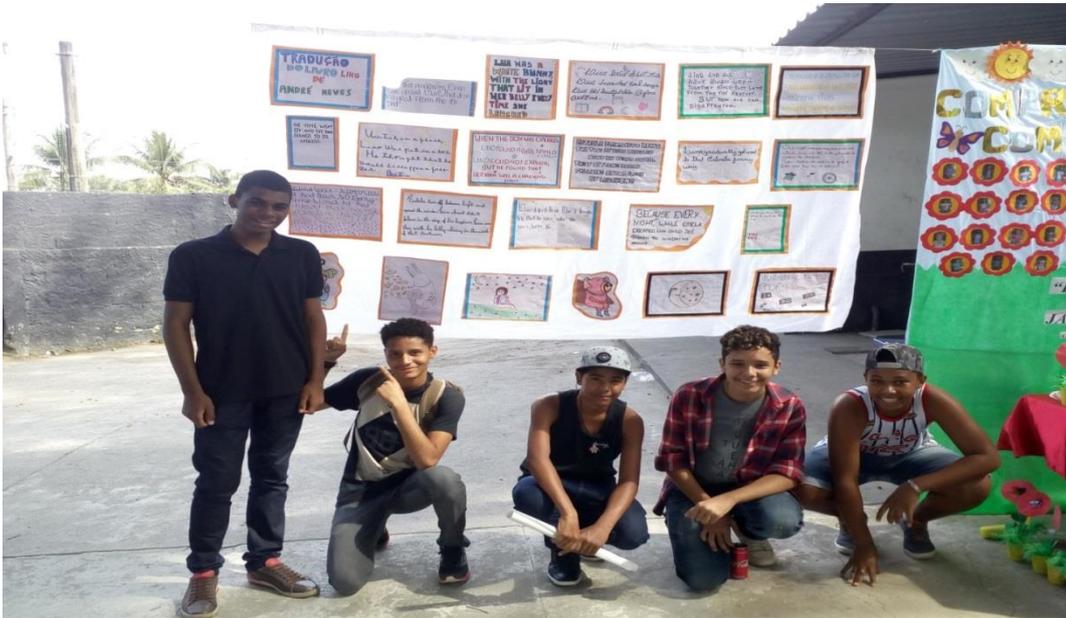
Fonte: A autora, 2017.

Figura 16 – Tradução e confecção do livro infantil LINO



Fonte: A autora, 2017.

Figura 17 – Apresentação do livro LINO



Fonte: A autora, 2017

Figura 18 – Exposição do livro LINO



Fonte: A autora, 2017.

O que ocorreu nas figuras (15, 16, 17 e 18) pode - se dizer de uma experiência que possibilitou como professora de Língua Inglesa a problematização de práticas que existem na escola pela via da inquietude. Explico. Todos os anos temos a culminância da feira do livro em nossa escola, porém esta feira fica como que previamente delegada e estigmatizada como sendo somente voltada aos professores de Língua Portuguesa bem como aos professores das séries iniciais do primeiro segmento. Porém, o que possibilitou a abertura a esta experiência foi primeiramente o fato dos alunos constantemente reclamarem que os eventos da escola são em sua maioria voltado aos “pequenos”. Depois, foi uma inquietação interna, algo em mim moveu: Eu nunca havia também participado de uma feira do livro sendo docente de Língua Inglesa. Então, enfrentando o medo e atenta ao que esse encontro poderia exigir, problematizei porque não trabalhar com eles o livro do autor escolhido para a feira, fazendo reverberar o ensino de Língua Inglesa? Assim perspectivada pela cognição inventiva foi possível pensar um outro tempo de aprendizagem (Kastrup, 2000), que possibilitou a emergência deste trabalho. Dividi as turmas de 9º ano em grupos que ficaram abertos a escolha entre ilustrar e traduzir o Livro “Lino” do autor André Neves. Além de mostrar que traduzir um livro é fazer uma versão que “case” com a nossa língua materna, a feitura deste trabalho os possibilitou ver que são capazes de realizar tal tarefa, que, geralmente, começa com um dizer estudantil alegando que não conseguem “falar ou entender” o idioma Inglês. Em seguida ou quase que concomitante, problematizamos tais a priori estudantis. Aí sim, foi

possível se abrir a experiência de feitura da tradução, mostrando que o ensino de língua estrangeira pode realizar propostas conhecidas, mas usá-las e fazê-las funcionar a favor de processos de transformação de si e do mundo.

Figura 19 – Confeção de cartaz Human Body



Fonte: A autora, 2017.

A experiência, em Larrosa (2002), se dá pela sua disponibilidade, pela sua capacidade de abertura, sua capacidade de formação e transformação. Ao sugerir um trabalho para ser feito em sala de aula e permitir que os estudantes se coloquem da forma que mais se sintam livres para desempenhar quaisquer atividades, como por exemplo, ouvir música enquanto se produz um desenho, estamos concomitantemente experienciando e propondo formas de ser e de estar na escola e no mundo. Assumindo uma postura aberta para identificar movimentos, forças, dificuldades estamos declarando um ato ético e político de transformação e formação daquele que aprende como também daquele que ensina. Porque com esses conceitos e modos de trabalhar fazemos ver, falar e entramos pelo meio em possíveis encontros que só ganham corpo se experienciados.

Figura 20 - Produção de matéria jornalística em Inglês



Fonte: A autora, 2017.

Trabalhar na construção de práticas que possibilitem ao estudante driblar os modelos hegemônicos impostos cultural e historicamente não é tarefa fácil. É um constante processo de trabalhar *com* eles e não *para* eles com o intuito de que atuem no sentido de ultrapassar limites e afirmar resistências. Propor que criassem uma matéria jornalista em Inglês com temas previamente dados, foi um ato político de ultrapassar as barreiras da identificação do “supostamente não sei”, quando os estudantes falam constantemente que não sabem, que não são capazes de fazê-lo ou que é muito difícil. Como dito anteriormente, tensionar esta identidade naturalmente utilizada pelos estudantes na disciplina de língua inglesa, proporciona, com efeito, realizar o processo de produção de conhecimento ligado a constituição das subjetivações apresentado tendo um caráter inventivo em constante movimento de transformação que refaz suas escrituras, cria novos problemas e exige a invenção de práticas.

Figura 21 – Conversa sobre afeto, afetar e ser afetado



Fonte: A autora, 2017.

A fotografia acima refere-se ao dia em que juntei as 3 turmas do 9º ano para a produção textual do que é afeto após assistirem aos vídeos¹⁷. Em meio ao que se produziu com o mergulhar neste encontro nota-se que atos micropolíticos como a potência dos gestos mínimos funcionam a favor de uma educação que possibilita cognição e afeto caminharem juntas, coengendradas. O registro escrito¹⁸ que compuseram neste dia acerca dos vídeos sobre afeto e de nossas conversas a respeito do tema, foi um registro sensorial, pedagógico e de formação que me fez sentir o sujeito como fluido, como devir em constante movimento. Tecer saberes com os estudantes nos trazem perguntas e indagações totalmente novas que denotam um sentido diferente em relação a como se tem estado na escola. A impressão que tive é que o mundo precisa ser lido, os estudantes e nós precisamos ser lidos uns pelos outros. Essa leitura não consiste em reconstruir sentidos e modos como a escola tem sido, mas caminhar em direção a outros territórios e outras formas de afetar.

¹⁷ Ver diários de múltiplos campos do dia 27 de abril de 2017, presente nesta dissertação.

¹⁸ O registro escrito foi pedido em Português, pois sabemos das lacunas próprias do sistema educativo brasileiro em relação a aquisição de uma Língua Estrangeira. Ensinar uma Língua Estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil é basicamente possibilitar aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de cultura.

Dito isto, as fotografias até aqui apresentadas são exemplos de práticas permeadas pelas teorias que transpassam por toda esta dissertação. São atividades cotidianas que configuram uma atitude, um *ethos* onde por entre brechas e fissuras do dia a dia vemos potências virem à tona. Cabe às práticas escolares, talvez, ver além das amarras hegemônicas e dos discursos dominantes e naturalizados, perceber através/pelos processos perspectivados pela invenção o estudante como capaz de autodescoberta, autoconhecimento, “[...] pelo encontro com aquilo que ajuda a dizer, a fabricar a questão singular da constituição da existência”. (DIAS, 2014a, p. 36).

Inversamente do que muitos professores acreditam, não sabemos como os nossos alunos aprendem. Como vimos, cada corpo, cada ser humano em particular possui relações próprias que o constitui. Como é possível sabermos se o que estamos ensinando aos nossos alunos está sendo realmente assimilado? (IAFELICE, 2015. p. 35).

Talvez, com nossas análises e intervenções, seja possível problematizar e reformular a pergunta do autor. Nunca se sabe o que um estudante aprende, mas, de qualquer forma que aprende, por meio de práticas e dos encontros que se dão no ambiente escolar. É por intermédio de políticas cognitivas e não por assimilação de conteúdos objetivos. É possível, então, reafirmar que relação entre cognição e afecção requer experiência e problematização, requer invenção de problemas. Por que somente quando somos tocados, algo se faz em nós e ocorre aí a busca. Afeto é quando a potência de agir do corpo é aumentada ou diminuída. Afeto é a ação do corpo. Segundo Nietzsche (2001) a cada afecção produzida pelo corpo, nossa mente produz uma ideia. Portanto, a possibilidade de transformar o que nos afeta em conhecimento se dá por meio de tais encontros ético, estético e políticos, dos abalos, das rupturas que fazem reverberar as múltiplas vozes que ecoam experiências e saberes no chão da escola.

Fazer outros encontros é o que nos possibilita afetar e ser afetados de outras maneiras. Provocar e compartilhar oportuniza em nós a produção de novos caminhos. Munida da proposta do Seminário Conexões Deleuze de fazer conexões que nos permitam a partir do experienciar, lançar-nos ao que não se conhece para que de algum modo possamos perceber-nos como pertencente daquilo. Fui à Unicamp para participar deste seminário sozinha, em meio a questões turbulentas da vida pessoal, deixei meu filho, fui para casa de desconhecidos, com medo, mas convocada pela razão/emoção para ordenar o que estava confuso, nebuloso das marcas impressas por tantos teóricos. Me abri a esta experiência que me possibilitou um fundamental encontro entre professora, sujeito, entre eu e o mundo. O que lá experienciei só foi possível pelo grau de abertura que uma experiência comporta. Voltei da Unicamp disposta a entregar-me aos meus alunos, mostrar a eles minha escrita. E que através de rupturas, tencionamentos e quebra de fronteiras entre Universidade e Escola, poder compor uma nova imagem que nos instigue a querer

fazer com, estar junto. Para que isso possa ocorrer intentar fazer funcionar modos mais potentes de transformação que possibilitem efetiva e afetivamente intensificação de comunicação entre Universidade e Escola, entre professores e estudantes.

Pensando que ações contribuem para o fortalecimento dessa relação me propus a deixar que meus estudantes lessem e mais que isso, escrevessem o que viam do que lhes mostrei sobre minha pesquisa. Fiz o seguinte com as turmas de 9º ano inspirada por atividades do seminário Conexões Deleuze: coloquei trechos da minha pesquisa no quadro, falei pra eles do que se tratava aquilo tudo, fazendo um paralelo com a atividade que desempenhamos sobre afeto no início do ano. Falei-lhes da minha pesquisa novamente, contei-lhes da viagem, sem perceber que ali se dava a construção de um encontro que possibilitou a pesquisa. Depois, pedi para que escolhessem um dos trechos e escrevessem com suas palavras, suas percepções, que fossem o mais sinceros que pudessem sobre o que entenderam. O que aconteceu depois foi algo que fugiu ao planejado, onde alunos e alunas inventaram o trabalho. Recebi textos que falam de afectos, de territórios, sobre passagem, conhecimento, experiência. Me perguntei depois refletindo: como adolescentes podem escrever sobre isso? Eles não leram o que eu li, não estão nos bancos da universidade, vendo o que eu vejo. Como podem ser tão assertivos?

O que houve ali foi a construção de um outro território capaz de desvencilhar-se das amarras do instituído, estávamos desarmados. O trabalho não valia nota, todas as provas do trimestre já haviam sido feitas. Houve o arriscar-se no não saber, talvez tenha sido porque estávamos presentes, vivos, através das experiências que tecemos ao longo do ano. Ali, naquele momento pude ver o afecto como conhecimento mais potente, pude perceber os afectos fazendo vibrar as forças que tecem a constituição dos processos cognitivos.

(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Figura 22 – Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação

5- "O conhecimento como o mais potente dos afectos:"

O conhecimento liberta, o conhecimento transforma visões de pessoas como por exemplo a música, o conhecimento traz felicidade por atos que eles fazem com outras pessoas o conhecimento ensina pessoas com menos conhecimento. O conhecimento é bom para pessoas que usam para o bem

Fonte: A autora, 2017.

Figura 23 – Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação

O que é a vida se não um eterno
 tomar-se!

A vida é como se fosse um trem de 24
 horas por dia de viagem, que sempre para em uma
 estação diferente, essas estações são as transformações
 que acontecem em nossas vidas, podendo ser boas ou
 ruins, mais para serem boas é preciso se esforçar, para
 não perder o trem da vida ou ele te levar a uma
 estação ruim e indesejada, e se você desembarcou em
 uma boa estação, não deve parar por aí, porque o
 menor tempo que for o trem da vida pode te pegar e
 te conduzir para uma má estação, mas o trem da
 vida é muito mais que um trem de embarque e desembarque
 em estações de sucesso e fracasso, onde você se esforça e
 vai parar na estação da vitória, da fortuna, da popularidade
 e da superioridade, é um trem pela onde você tem que
 se esforçar para alcançar os objetivos a tempo, mais
 também aproveitar o que tem antes de partir, segurar
 seu filho no colo, sorria e abraça os seus pais e principal-
 mente os seus avós enquanto eles estão aqui, porque um
 dia eles não vão estar mais, por isso é preciso aproveitar,
 divertir-se com os amigos enquanto pode, não se
 deixar dominado pela tecnologia, vá no bosque e sinta
 o perfume exalado pelas flores, ouça o canto dos passaros,
 sente-se na grama macia e na sombra de uma árvore,
 colha maçãs frescas e sem agrotóxicos de uma macieira
 para comer, acaricie um cachorrinho ou um gatinho, em
 fim, divirta-se e ame a natureza e as coisas boas que
 ela tem a oferecer.

Fonte: A autora, 2017.

Figura 24 – Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação

B S T Q Q S S

"O Conhecimento como o Mais potente dos afetos"

O conhecimento liberta e fecha o portão da ignorância. Ele é uma arma potente, sem o conhecimento nada estava como hoje não sua área tecnologia, estudos, ciências e eletro doméstica. A Ciência se usa de como salientar e não como alargar o lado dos seres humanos, e também não vai chegar a lua, as Naves espaciais não existem e os planetas não usam ser descobertos os estudos, os exatos Não Passam de lugar para ficar e descansar, Matemática, Ciência, História, Geografia, Português e Inglês não são ser matérias não passava de Nada. O MUNDO não passava de uns Boninhos estranhos, não ia aver TV, SHOPPING, LIVRARIA, MERCADOS e Escola então o conhecimento e a Ciência mais importante que já foi criada e existida

Fonte: A autora, 2017.

Figura 25 – Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação

2) "O que é a vida se não um eterno tornar-se"

Que todos os dias nós nos tornamos pessoas diferentes e sabemos todos os dias até encontrarmos o mesmo caminho

Fonte: A autora, 2017.

Figura 26 – Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação

"Ninguém se constitui sozinho, há sempre relações intersubjetivas, temporais, leituras, práticas, objetos, dentre outros aspectos pelos quais constituímos nossas territorialidades de experiência e existência".

Para se constituir é necessário ter contatos com outras pessoas, ter inspirações na vida. Com o tempo ganhamos experiência na vida. Sózinho não dá para se constituir, tudo na vida volta nos ajudar a crescer e avançar na vida.

Fonte: A autora, 2017.

Figura 27 – Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação

4- A força de afetar e ser afetado

Essa frase que diz que "você pode afetar uma pessoa como também uma pessoa pode te afetar independentemente de qualquer coisa".

Fonte: A autora, 2017.

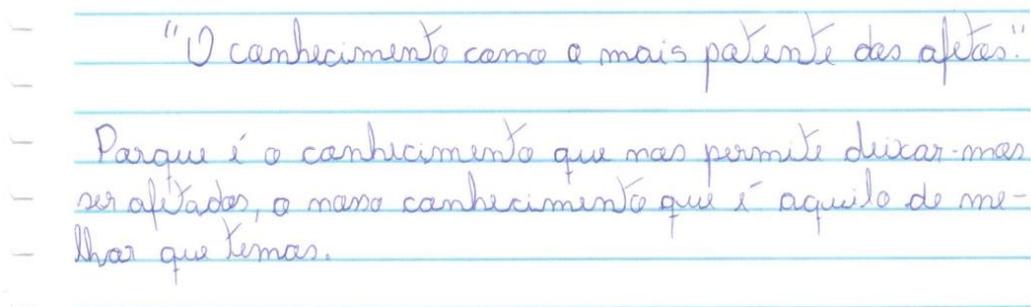
Figura 28 – Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação

4- "A força de afetar e ser afetado"

Eu acho que isso simboliza o fato de que ninguém sabe ao certo o impacto que temos na vida um do outro e acabamos afetando as pessoas seja com palavras ou com atos.

Fonte: arquivo pessoal, 2017.

Figura 29 – Escrita dos alunos acerca de fragmentos da dissertação



Fonte: A autora, 2017.

Uma atividade proposta como efeito da minha experiência de compartilhar com os estudantes o que estava aprendendo e vivenciando com a feitura da dissertação. Todavia, durante a tarefa realizada e por que não dizer ao longo do ano, algo se construiu, estabeleceu-se uma relação de troca, de amizade, de formações. Criar e manter um espaço-tempo afetivo em sala de aula é algo que se constrói gradativamente por entre as brechas, os abalos, as rupturas e toda a forma de resistência.

Que deslocamentos são produzidos quando um estudante diz, através de uma atividade forjada por meio de experiências que o conhecimento liberta, transforma vidas e afirma que é a coisa mais importante? (Figuras 24 e 26). O que produz em nós a escrita poética e cuidadosa de um aluno diagnosticado esquizofrênico? (Figura 25). O que afeto-e-cognição produziram nele ao longo dos anos na escola? Seguindo essas indagações, a questão que reverbera ao longo dessa pesquisa e que aqui encontra solo fértil é: onde o conhecimento encontra com a vida? Todos vamos nos constituindo o tempo todo, todos os dias, pois para se constituir é preciso ter contato com outras pessoas, outras inspirações, livros, objetos, e toda uma sorte de coisas e pessoas, pois afetamos, somos afetados e ninguém se constitui sozinho (Figuras 27, 28 e 29). Posto que ninguém sabe ao certo o impacto que temos na vida do outro (Figura 30), mas que, o conhecimento é o que nos permite sermos afetados. (Figura 31).

Cada leitor de Espinosa sabe que os corpos e as almas não são para ele substancias e nem sujeitos, mas modos [...] é um poder de afetar e ser afetado, do corpo e do pensamento. Concretamente, se definimos os corpos e os pensamentos como poderes de afetar e de ser afetado, muitas coisas mudam. Definiremos um animal ou um homem não pela sua forma, seus órgãos e suas funções, e tampouco como um sujeito: nós os definiremos pelos afectos de que é capaz. (Deleuze, 1981, p. 166).

Fui afetada pelo que estou lendo, relendo, estudando, e, por isso, fazendo reverberar estas leituras em minha prática docente percebo que o ato de experienciar no espaço-tempo-

escola, a partir do encontro com o outro, aumenta nossa potência de agir. Os afetos mudam a cada situação, professores e estudantes se reinventam, pois afetados de maneiras diferentes por um mesmo objeto, sensação, texto, música fazemos reverberar em nós as forças que nos constituem. O que nos força a pensar que a articulação cognição-afeto no campo da escola implica em si a heterogeneidade como relação e a afirmação de que, como dito, todos aprendem e se diferenciam.

O que podemos considerar a partir dessa perspectiva é que no encontro com discentes e docentes corpos afetam e são afetados, há encontro entre muitos mundos. Compondo com, no entre das muitas experiências que suscitam um devir sala de aula procuramos conhecer novas terras, e assim chegar a novos territórios por meio do inesperado, do ainda não previsto fazendo reverberar afetos para que a busca pelo conhecimento seja um campo de ação ético, estético e político.

Reflijo sobre o curso do professor Mário Bruno e suas possíveis implicações com a minha pesquisa. Pensar o sujeito (o aluno) a partir da experiência. Ele, o sujeito, não é sempre o mesmo, as práticas de saber o constituem, ou seja, são vários os sujeitos que somos ao longo da história. Pensei nos alunos quando eles me escreveram sobre o que os afetava. Naquele momento pude percebê-los como sujeitos inteiros e múltiplos, com suas vidas, suas lutas e alegrias. Assim, percebi a dificuldade que muitos deles têm para estudar, para estar em contato com o que acontece aqui embora tenham vontade.

Penso aqui de outro modo: a constituição do sujeito a partir da renúncia, penso aqui nas práticas de si de Foucault práticas para que um homem se torne livre. Então, quando e como fazer essas práticas emergirem a partir do contexto em que se vive? Qual o papel da escola nesse sentido? Ela tem ajudado a constituir um homem livre? Há presença do desejo impulsionando a vida? Desta forma, pensando a escola, a partir desse encontro nossa vida se problematiza.

Foucault pensa o sujeito como aquilo que te transborda (o fora). Então diante disso, qual o nosso fora na escola? Na sala de aula? Há espaço para o fora ou estamos tão ‘treinados a seguir um padrão’ como num sem fim processo de repetição? Presos nesse processo, será que deixamos o que emerge dos encontros escapar por entre os dedos? E ao contrário, estando abertos experimentamos modos sensíveis de estar no mundo?

Nosso ‘papel’ é produzir diferenças dentro da escola. Diferenças no sentido de resistências à toda forma de fascismos. Começo a pensar então na inércia dos alunos, numa apatia que desconcerta e que contagia. Lembrei de um trecho do livro que li, *Perto do Coração Selvagem* de Clarice Lispector: “talvez fosse apenas falta de vida: estava vivendo menos do que podia e imaginava que sua sede pedisse inundações.”

Eles, os alunos e porque não dizer nós professores estejamos, gritando por inundações. Falta talvez a paixão do conhecer: conhecer o mundo, conhecer o outro, conhecer a si.

(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Então, se a realidade é produção composta por singularidades e sustentada pelos desejos do conhecer, o desejo se faz cocriador de realidades, invenção, criação e modos de vida. Pensar as potencialidades inerentes aos processos cognitivo-afetivos, aos laços entre

docente e discente ou ainda aos planos sensíveis e dos gestos mínimos é compreender que as intensidades desejanças funcionam como dispositivos que possibilitam o emergir dos processos de subjetivação. Logo, não percebemos as forças que nos atravessam e nos constituem, não percebemos o mundo a partir de um outro lugar, o mundo está em nós e o percebemos a partir de experiências, nos modos em que fomos afetados e estamos sendo constituídos abrindo um campo de possíveis para outros. A educação a partir desse viés deve provocar antes de tudo algum entusiasmo (Deleuze; Parnet 1998). Se o modo como os conteúdos são trabalhados estão intimamente ligadas à questão dos afectos, o que estamos fazendo com nossas práticas em sala de aula? Estamos formando ou apenas informando? Elas geram entusiasmo, escutam a singularidade do outro ou servem apenas como reprodutora de um sistema onde somos capturados o tempo todo?

Estas são questões que nos forçam a pensar onde o professor não é aquele que apenas ensina, mas aquele que cria planos de aprendizagem, na construção constante de práticas que reverberam o desejo do aprendente em sua busca constante pelo conhecimento. Logo, quando se tem um professor que apenas explica, aquele que não faz segundo Nietzsche (IN MARTINS, 2000), do conhecimento uma paixão, não ajuda a forjar em seus estudantes a vontade de buscar conhecimento por si mesmo, pois tudo estará facilitado, tendo ao alcance das mãos alguém que te traz o pronto, a cópia, freando assim, de certa forma, processos de subjetivação que poderiam emergir movendo sujeitos na compreensão do mundo e de si próprio.

Neste sentido, conforme nos demonstra Corazza (2012), é preciso trazer para a aula a beleza atribuída por Deleuze, segundo o qual ela deveria ser ensaiada como no teatro, pois ela depende de inspiração, sem a qual sua existência não faz sentido. Nessa perspectiva o filósofo afirma em entrevista concedida a Claire Parnet no ano de 1988 que, “uma aula quer dizer momento de inspiração senão não quer dizer nada. [...] uma aula é emoção. E tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum”, em outro ponto da entrevista quando questionado sobre a preparação de uma aula ele ainda destaca que aula é um processo de produção contínuo, onde o desejo opera na invenção do novo mas que é necessário estar aberto: “[...] É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. [...] É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça. É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição”.

Houve um problema em uma das turmas as quais eu trabalho. Uma professora e eles não estavam se entendendo o que ocasionou numa série de mal estar, e saias justas por todos os lados. A direção tentando intervir, os alunos massacrando e sendo massacrados.

Aproveitei o episódio e fui conversar com eles acerca do ocorrido. O que eles me disseram apesar de já perceber foi surpreendente. Já percebia porque minha pesquisa tem me dado embasamento para entender algumas questões que antes passavam despercebidas. O problema todo era que professora e alunos não se entendiam. Ela por sua maneira talvez ‘ultrapassada’ de dar aula como disseram os alunos. ‘Ela nem olha pra gente, professora’ foi uma das frases que eles falaram que guardei.

Perguntei então como eles queriam que fossem as aulas como um todo. Eles disseram: ‘aulas mais interativas’, ‘mais participativas’, ‘mais criativas’, ‘aula prática, só se aprende aquilo que chama a atenção’, ‘comprometimento de ambas as partes’, ‘salas temáticas’. As queixas eram muitas, como por exemplo, que ‘só os alunos do primeiro segmento usam as coisas da escola’, ‘uma escola que fosse realmente do aluno’. Deram o exemplo de outro professor da escola que trouxe certa vez o filme Olga, mas ele não simplesmente passou o filme, ele foi explicando os fatos históricos a cada cena que acontecia de importante e falava numa linguagem atual e fazendo uma ponte com o que eles vivem em seus territórios, em seus cotidianos, ele os fez entender aquilo que propunha com base em suas próprias vivências. Eles relataram que essa aula foi inesquecível para eles (Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Sobre professores afetivos. Conversando com o professor V* no refeitório: ‘Essas crianças já levam tanta porrada da vida, pra que agir assim?’ Ele disse. Conversando sobre a postura de um colega e sua maneira de dar aula, encarar a profissão, e a maneira em que se refere aos alunos quando não está na presença deles chamando-os de ‘marginal’, ‘babaquinha’, ‘meliante’ etc.

(Fragmentos de diário de múltiplos campos, 2017).

Tão importante quanto à questão da aquisição de conteúdos é o modo como estes conteúdos têm sido trabalhados em sala de aula. Que influência tem uma prática afetiva e efetiva do professor em relação a seus alunos e os modos como ele expõe o conteúdo proposto? É certo que todas as práticas fazem emergir subjetividades, mas que tipo de práticas ou não, estamos adotando para que ao invés de produzir transformações que desemboquem em novas formas de ser e de estar no mundo promovam justamente uma atitude de inércia, reprodução e a não problematização das experiências? Deste modo, os significados forjados em uma sala de aula se potencializam ante inúmeras possibilidades de criação coletiva e participativa de múltiplos dispositivos, numa eterna rede de colaboração e de composição oferecidas pelo espaço-tempo escola. Importante é também compreender que uma aula funciona também nas rupturas, nas panes e nas falhas, uma aula está ligada a muitos fatores que corroboram para as possibilidades de cada corpo e para a potencialização da vida. Uma aula como bloco de sensação, como território de afetos, se faz pelo meio, onde através de agenciamentos se constroem forças afirmativas de invenção e diferenças.

No trabalho de um professor cabe a grandeza dos gestos mínimos, aqueles que através de pensamentos outros e deslocamentos possam intentar dar a ver a importância da afecção, do contato, do experienciar no que tange o conhecer. Uma relação potente com os alunos, onde boas qualidades como admiração, respeito, paciência e receptividade são potentes

ferramentas de convívio, que abrem para o diálogo, permitindo os conhecer e se deixando conhecer também; identificar e respeitar a individualidade de cada um; oferecendo e trabalhando com eles tarefas dinâmicas/desafiadoras – incitando-os a superar obstáculos e buscando isso através de sua própria capacidade.

Por outro lado, apesar da pedagogia convencional começar a trilhar um caminho em relação à liberdade de conhecimento, nossa sociedade ainda se apoia na hierarquização das inteligências, na paixão pela desigualdade de todos os sentidos.

Na verdade é preciso inverter a lógica do sistema explicador, assim, quem aprende se apropria do aprendido por si mesmo, de modo que possamos ser inventivos, criando o que não existe, fazendo emergir e insurgir do encontro com o mundo reinvenção e criação.

Mas a invenção de que eu falo, e para isso me baseio na filosofia de G. Deleuze (1988), não é uma capacidade de solução de problemas mas, sobretudo, de invenção de problemas. Além disso, a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição. (KASTRUP, 2005, p. 1274).

Assim, invenção emerge do encontro com o mundo e insurge para diferir do que está colocado. Destarte que com a ajuda uns dos outros, das relações conceituais, interpessoais, temporais, leituras, práticas, objetos, e de tudo que possa constituir-nos é que se pode chegar a uma emancipação valorizando assim as potencialidades singulares.

Ainda decorrente dessa discussão, para colocar em desafio o processo de invenção nos modos de ser e fazer que comporta uma sala de aula, a formação inventiva a que me refiro passa pelo signo do novo, do imprevisto. (DIAS, 2012 p. 31). Dias traz ainda uma síntese que corrobora a natureza do conhecer e do fazer: “os deslocamentos entre os diferentes modos de conhecer e suas políticas mostram que é possível não confundir uma forma de ensinar com um único modo de praticá-la.” (DIAS, 2009, p.164).

Entendemos conforme Dias e Kastrup (2013), ser necessário provocar um constante movimento no cotidiano da escola que promova problematizações acerca do ato de conhecer que não nega a necessidade da informação, mas que não a considera um fim em si mesma, mas parte inicial de um processo que vai se reconstruir a partir de sua problematização efeito do movimento cotidiano das relações entre professores e alunos forjadas no ato de aprender/ensinar. (Dias e Kastrup 2013).

Por fim, esta outra realidade pautada nos estudos cognitivos-afetivos-inventivos, requer a superação das amarras impostas por uma formação de professores elencada nos interesses do capitalismo, a qual constantemente somos capturados, e pelas quais somos

levados a tratar o conhecimento com algo cuja transitoriedade nos impõe à não valorização das experiências construídas ao longo da nossa história, e fazendo-nos acreditar que o que importa é estar apto a receber novas informações, colocá-las em prática sem perceber os abalos destas na nossa subjetividade e na de nossos alunos. Portanto, é impreterível destacar que uma prática coengendradora em políticas cognitivas de transformação nas escolas, torna urgente uma formação inventiva perspectivada pelos encontros que vislumbrem formação e transformação pela via do afeto. Assim sendo, como criar matéria de expressão que afete nossos alunos? Talvez, seja possível apostar nos bons encontros que aumentam nossa potência de agir, no qual as experiências venham brindar o aprendizado, o conhecer, a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARA NÃO DIZER “THE END”

Não é possível finalizar um percurso recente de associar conhecimento e vida. Digo isso em função do recente encontro com autores e perspectivas muito diferente das quais trabalhava até a entrada no mestrado. Neste sentido, o que ressaltar para finalizar uma pesquisa que se propõe a contar uma experiência docente em uma escola pública? O que aprendi nesta trajetória e no caminho percorrido, expressa, inclusive, os desafios de se abrir para uma experiência e de fazê-la, afirmando a importância de um contínuo refinamento e os efeitos que se fazem reverberar nas práticas escolares.

No campo educativo a busca por analisar as relações entre cognição e afeto emergem do espaço-tempo escolar e tais relações são efeitos das experiências sob muitas perspectivas. Esse é um desafio cartográfico: fazer ver e falar os múltiplos sentidos emergentes do encontro com o outro, com o mundo. Desafio posto, segui em busca de problematizar o nosso objetivo central, investigar em que sentidos as práticas pedagógicas de aulas de Língua Inglesa da Educação Básica da Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva ganhavam consistência, colocando em análise as relações coemergentes entre cognição e afeto, e de que modos tais práticas poderiam se tornar um espaço-tempo para pensar produção de subjetividade.

Com relação aos objetivos dessa dissertação, o primeiro passo metodológico, que se mantém até o presente e se manterá em minha vida, foi realizar uma revisão bibliográfica com o tema, que incluía conceitos ligados ao afeto, cognição e formação inventiva. Conte também com bons intercessores, Martins, Sevrác, Gallo, para entrar nesta filosofia da diferença. Nietzsche, Spinoza e Deleuze foram fundamentais para falar sobre conhecimento como o afeto mais potente que é constituído pela transição vivida ou pela passagem vivida. Também foram intercessoras Rolnik, Kastrup e Rosimeri Dias que nos ajudaram a pensar os conceitos de cognição e formação inventiva.

Para tanto, coloco em análise algumas experiências de aulas de Língua Inglesa na referida escola. Atuar como docente de uma língua estrangeira numa escola pública periférica da região metropolitana do Rio de Janeiro não é uma tarefa fácil. Problematizar com os estudantes modos de pensar e fazer perspectivados pela invenção tampouco. Entretanto, a potência encontra-se nas fissuras do cotidiano. O que emerge das experiências cartográficas e dos conceitos-ferramentas usados tais como cognição, afeto, subjetividade, formação inventiva, breakdowns, diários de campo, fotos, músicas, danças, possibilitaram-me colocar

em análise o que temos feito de nós em nossas práticas docentes quando dissociamos cognição e afeto.

Livros, anotações, rascunhos, rabiscos. Um diário de bordo cheio de sensações e afetos, paisagens, dúvidas, surpresas. Abrir-se ao novo é tarefa que precisa ser experienciada. O caráter de imprevisibilidade e variabilidade que uma pesquisa cartográfica comporta e torna a experiência palpável para o meio e para os sujeitos envolvidos. O experienciado na escola mostra que quando aumentamos as margens da invenção, quando incentivamos e apostamos nesses saberes que se constroem na lida, no cotidiano, se torna possível, construir estratégias que favoreçam e desenvolvam um encontro, pois no diálogo com o outro, nos coletivos que se forjam, é que essa capacidade de transformação da realidade ganha força e espaço-tempo. Dessa forma, como professores construímos meios mais potentes para aquilo que muitas vezes parece ameaçar o trabalho, pois, a experiência engajada em escolhas produz novas possibilidades na escola. E, qual foi a nossa aposta? Se deixar afetar pelo que nos passa. É bom destacar que dar vazão à experiência é tarefa que requer alguns cuidados. De início, é preciso uma disposição corporal, afetiva, de aceitação do outro como alguém com quem aprendemos *com*.

E aos poucos, a cada passo fazendo reverberar afeto e cognição sobre nossa prática docente, ela - a pesquisa - nos concede ver o cotidiano com outros olhos. Entender a recusa de um estudante à aula, por exemplo, é analisar seu contexto de vida e suas expectativas, o que influencia também no modo como estamos e somos na escola e nos modos como a aula se dá. Ou seja, com as referências de análise e as experiências com os estudantes e a escola foi possível fazer valer o eixo central de uma formação inventiva (DIAS, 2012): manter vivo um campo problemático. O cotidiano escolar apresenta muitos desafios e a recusa de se abrir a experiência por parte dos discentes evidencia a necessidade de se colocar em análise e intervir no que se passa, nos passa é tarefa ímpar. Por isso, tensionamos, seja nos modos como atuamos em sala de aula, seja o que acontece nas vidas dos estudantes fora da escola. Contudo, pensamos nossa prática, como um *ethos*, como uma política cognitiva que pode ser a ponta do iceberg para encurtar distâncias, como Kastrup (2008) nos mostra como sendo uma das funções do educador. Exigindo, para tanto, uma permanente disposição, esforço e estar aberto ao plano dos afetos.

O trabalho problematiza e coloca questões: Em que sentidos os afetos fazem vibrar as forças que tecem a constituição dos processos cognitivos? Seriam forças que emergem dos abalos forjados em meio às práticas docentes? Em que sentido, estas forças ganham expressão nos modos de pensar e de fazer docente de Língua Inglesa da Escola Municipal Guilherme de

Miranda Saraiva? Quais abalos as práticas docentes produzem? Que potencialidades têm de afetar e ser afetados no cotidiano de suas práticas docentes? Onde será que conhecimento encontra com a vida?

Devo reiterar que não há uma única resposta para essas questões, visto que a política cognitiva assumida pelo viés da invenção não visa a representação do mundo, mas um coengendramento entre pesquisa e vida. De modo geral, percebi que as experiências ocorridas em uma sala de aula atuam pelas brechas, pelas rupturas inventivas, que muitas vezes não são cultivadas, para que possam fazer emergir modos outros de ser-estar-conhecer na escola e no mundo e assim desencadear novos processos inventivos como nos esclarece brilhantemente (Kastrup, 1999, p. 151) “em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados”, são necessárias intervenções que abalem e provoquem rachaduras que nos levem a invenção de si, da escola, do conhecimento, do mundo.

E se vamos tentar esquivar dos modelos representacionais percebi que como pesquisadora, processos inventivos solicitam a atenção aberta e concentrada, uma sensibilidade para rastreá-los, e estar aberta ao plano dos afetos são questões fundamentais para que, a partir de perturbações, possa-se continuar problematizando ações e modos outros de pensar. Invenção dos alunos como sujeitos ensinantes e do sujeito professor como aprendente evidencia a necessidade de contínua problematização a fim de provocar *breakdowns* e desse modo intentar emergir processos inventivos efetivos e afetivos que possam tencionar a construção de subjetividades que emergjam dos bons encontros.

Pensando deste modo será que subjetivações foram constituídas a partir da própria experiência escolar de cada estudante? Observei que os regimes escolares cognitivos instituídos, como a abordagem representacional, possivelmente tem contribuído para direcionar como alunos e professores devem funcionar no ambiente escolar, para manter um mundo dado que se dá a conhecer. Os sujeitos carregam em si e em suas ações por anos a fio, as marcas desse regime, o que nos leva a destacar, mais uma vez, a importância das problematizações nos modos de ensinar e aprender inventivos que uma aula de Língua Inglesa pode comportar para estranhar tais atitudes recognitivas.

A dimensão que este trabalho comporta acerca do que é desconhecido nos coloca em um primeiro momento em postura de desconforto. Trata-se de, ao assumir a importância de uma relação dialógica entre os saberes acadêmicos e os construídos na atividade diária docente na escola, trata-se de abrir com cuidado vias de encontro, construindo possibilidades

de ampliação de pensamento, de criação de um outro olhar e, principalmente de práticas outras. A riqueza de uma aula está instaurada nesses encontros forjados e emergentes do encontro com outros.

Com as análises e intervenções, é importante ressaltar a insistência em defender uma educação que se dê pelo coengendramento de cognição e afeto, por meio, também, de resistências de nosso sistema político de ensino. Aqui, quero dizer, mais uma vez, da vontade de ver o conhecimento como o mais potente dos afetos, pois, o que se constrói no chão da escola é exatamente essa capacidade de criar possibilidades que emergem dos encontros, essas movimentações, invenções, engendradas cotidianamente e coletivamente, e que precisam ser consideradas na elaboração de qualquer proposição de formação docente e discente.

Desta forma, a investigação pretendeu ainda contribuir para a discussão acerca do afetivo-cognitivo em relação a como o conhecimento se dá neste espaço de discussão, principalmente se tratando das práticas pedagógicas e de formação docente e discente. Desse modo, ao reconhecer-me como pesquisadora que possui um compromisso social, ético e político pretendi com esta pesquisa dar a ver e falar possibilidades que preconizem processos afetivos de formação inventiva. Quanto ao objeto, investigar processos cognitivo-afetivos, requer reconhecer sua complexidade e, portanto, assumir que são necessárias mais investigações que reiterem analisá-los em sua profundidade.

As escolhas teórico-metodológicas que fizemos neste trabalho são também escolhas ético-estético-políticas. Escolhemos essas, e não outras, por elas nos ajudarem a construir ferramentas que afirmem essa potência inventiva do sujeito, numa perspectiva de expansão da vida, posto que, a ética de afirmação à vida presente nas experiências e suas diferenças foi o que guiou essa pesquisa.

A escrita de um texto acadêmico deve ser um ato de potência, um ato político e de conhecimento de todo cidadão. Contudo, antes de escrever é preciso ler o mundo, senti-lo, vivê-lo, e a escola nos dá essa oportunidade de pensar a partir das experiências que emergem dos encontros. Escrever esta dissertação foi uma experiência que mexeu com muitas certezas e trouxe mais incertezas. De qualquer forma, essa pesquisa mostrou existência de possíveis lacunas, que podem ser melhor estudadas e investigadas em estudos futuros bem como o potencial que este estudo tem de dar prosseguimento ao que aqui começou a ser trilhado.

Por fim, entendo que a pesquisa realizada na Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva possibilitou incluir em minha trajetória formativa muitos bons encontros, mas vislumbro ser necessário construir outros caminhos de forma rizomática que possibilitem conhecer e discutir políticas que prezem pelo conhecimento como o mais potente dos afetos.

REFERÊNCIAS

ATKIN, William. **Aprendendo a aprender**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jhRMFHbtTDY>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ATLAS GEOGRÁFICO DO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ. Disponível em: <<https://www.eduerj.uerj.br/engine/?product=atlas-geografico-municipio-de-itaborai>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BARIN, Adriana. A arte dos afetos em Deleuze e Espinosa. **Alegar** nº07 - set/2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267705210_A_arte_dos_afetos_em_Deleuze_e_Espinosa>. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara; Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Centro de Educação UFSM nº 8, 2012** Disponível: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298/3225>>. Acesso em: 10 set. 2016.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Jovens e Produção de Subjetividade** In: SCHEINVAR, Estela et al. Políticas que produzem educação. Rio de Janeiro: Imprinta, 2008, p.145 –154.

DELEUZE, Gilles. **Idéia e Afeto em Spinoza**. Cursos em Vincennes: aula de 24 de janeiro de 1978, Deleuze web. Tradução de Francisco Traverso Fuchs. Disponível em: <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. **“Spinoza at nous”** (1977), texto retomado em Spinoza – Philosophie pratique, 1981.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo, Escuta. 1998.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição**. Informática na Educação: teoria & prática. V. 12, nº 2, jun/dez. 2009. p. 165 – 174. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313/7260>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. **Formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. **Trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica.** In: RIBETTO, Anelice. (Org.) políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014a.

_____. **Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade?** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014b.

_____. **Fragmentos de diários de campo, escrita e devir texto.** In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 111-123.

_____. **A questão da formação a partir de ‘Proust e os signos’ – O acaso do encontro e a necessidade do pensamento.** ETD, Unicamp, São Paulo. No prelo.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; MACEDO, Bruno Silva Rodrigues. Sobre uma aula chamada ‘silêncio’ e a constituição de uma formação inventiva de professores. In: autores (org.) **Articulando a universidade e a escola básica no Leste Fluminense Rio de Janeiro:** H. P. Comunicação Associados. 2010, p. 144-155

DIAS, Rosimeri de Oliveira. KASTRUP, Virginia. **Sociedade da Capacitação e Políticas de Cognição na Formação de Professores.** *Paidéia (Ribeirão Preto)*. 2013, vol.23, n.55, pp.243-251.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. SANTOS, Daniele Vasco. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações LEMOS. F.C.S. et. Ali. **Criações Transversais com Gilles Deleuze:** artes, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016. p. 313- 332.

GALLO, Sílvio. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco.** Dissertação de mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990.

_____. **Pedagogia Libertária. Anarquistas, anarquismos e educação.** São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. **Mínimo múltiplo comum.** In: RIBETTO, Anelice. (Org.) políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p.26

GOMIDE, Raphael. **O declínio nos planos para a cidade de Itaboraí, no Rio de Janeiro.** Disponível em: <<https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2014/11/o-declinio-nos-planos-para-cidade-de-bitaborai-no-rio-de-janeiro.html>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografia do desejo.** Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1996.

HANSON. **Save me.** This Time Around, 2000. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/hanson/17414/>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

IAFALICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2015.

IBGE. **Panorama Itaboraí**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaborai/panorama> 2015>. Acesso em: 13 maio 2017.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Papyrus, 1999.

_____. **O devir-criança e a cognição contemporânea**. Psicologia: reflexão e crítica, 2000, v. 13, n. 3, p. 373-382.

_____. **A apredizagem da atenção na cognição inventiva**. Psicologia e Sociedade. Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2004. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/2840/1951>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0015/3774/Formacao_do_Professor_e_Devir-Mestre.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Políticas de Cognição**. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

_____. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva In: DIAS, R. o. (org.) **Formação inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012, p.52 – 60.

KASTRUP, Virgínia et al. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. V. 2, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. n. 19, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Filosofia, aprendizagem, experiência** / organizadores Siomara Borba, Walter Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Nietzsche e a Educação**; traduzido por Semíramis Goroni da Veiga. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

MACHADO, Leila Domingues. **Subjetividades contemporâneas**. Psicologia: questões contemporâneas - Vitória: EDUFES, 1999, p.01-18.

MARTINS, André. **Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos - encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo**. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp->

content/downloads/nietzsche-espinoza-o-acaso-e-os-afetos-andre-martins.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MIRANDA, Luciana Lobo. **Subjetividade: a (des) construção de um conceito** In: Souza, Solange Jobim; et al. Subjetividade em questão, a infância como crítica da cultura. 2005, p.29-46.

NEVES, André. **Lino**. São Paulo: Callis, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A Gaia Ciência (FW/GC)**. Trad. de Paulo C. Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

NUVEM. **Afeto em partes**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uDc9wGzDWwU>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PASCUAL, Jesus Garcia; JUSTA, Rômulo. **A aprendizagem inventiva no ensino de psicologia**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. V. 61 n. 03, 2009.

POZZANA, Laura. Pista da Formação - A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. V.2. P. 42-65

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí**. Referencial Curricular de Língua estrangeira moderna. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lílian Valle 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SAFRANSKI, Rudiger. Nietzsche, a biografia de uma tragédia – São Paulo: Geração Editorial, 2005.

SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. **Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção**. Psicologia & Sociedade; 2013p. 193-202

SANTOS, Laymert Garcia dos. 2013. **Rumo a uma nova terra**. Revista Ecológica, São Paulo, n. 5, jan-abr, pp. 38-49.

SÉVÉRAC, Pascal. **O conhecimento como o mais potente dos afetos**. Ago. 2009. p. 17 – 58. Disponível: <<http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/591740.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

SILVA, Fáuston da. **Meu amigo Nietzsche**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kx2IXxsGgoY>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SILVA, Rafael Biachi; HENNING, Leoni Maria Padilha. **A construção da subjetividade: notas sobre o sujeito**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 33, n. 1, 2011. p. 67-74

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem: educar**; tradução Giane Lessa. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEARS FOR FEARS. **Break it down again**. Elemental, 1993 disponível em: <<https://www.letras.mus.br/tears-for-fears/39696/>>. Acesso em: 07 maio 2017.

TRINDADE Rafael; **Razão Inadequada – Espinosa – Conatus** <<https://razaoinadequada.com/2013/07/27/espinosa-conatus/>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

VARELA, Francisco. **O reencantamento do concreto**. Cadernos de subjetividade. São Paulo: Hucitec Educ, 2003, p. 71-86.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.