



CIVITAS, A CIDADE VIVA: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola

Margarete Axt

RESUMO – *Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola.* O presente artigo indaga a respeito de alguns efeitos da inserção das tecnologias na Educação Básica, a partir da experiência que o laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/UFRGS) vem realizando com o projeto CIVITAS – Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, em especial a sua interface extensionista voltada para a formação continuada em serviço. A proposta do projeto integra, junto à Extensão, as instâncias de *Pesquisa e Docência* no Ensino Superior, num processo de circularidade complexa e de mútua realimentação. O projeto tem uma expectativa de poder pensar, em conjunto com professores e crianças, a *Cidade Viva*, propondo assim uma outra interface com o currículo de Séries Iniciais. Nesse sentido, pretende constituir, ao lado de outros, um espaço alternativo de acontecimento-invenção na escola. **Palavras-chave:** *informática na educação, tecnologias digitais e educação a distância, sentido e autoria coletiva, formação de professores e currículo.*

ABSTRACT – *Civitas: the city alive: or on creation-invention in school.* This paper proposes to think about some effects of computers in school, viewed from the optic of the CIVITAS Project – virtual cities with technologies for learning and simulating, specially emphasizing on its extensionist interface. This project, coordinated by the Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/UFRGS), integrates, by means of processes of complex circularity and mutual feedback, Research on digital contents, Teaching and Orientation at undergraduate and graduate courses in Education, and, specially, Continued Education for teachers “in service”. This project intends to reflect, together with school teachers and their children, the city alive, from different and coexisting point of views. It intends to constitute, besides other alternatives, a space for creation-invention in school.

Keywords: *computers and education, digital technologies and distance education, sense and collective authorship, teacher education and curriculum.*

Um pouco sobre as interpretações

Ao começar¹ a pensar sobre diferentes modos como as tecnologias vêm nos atravessando, nos subjetivando, interferindo na existência contemporânea, ocorreu-me que, talvez independente de como eu viesse a narrar a experimentação que estamos desenvolvendo no Ensino Fundamental – Séries Iniciais, em parceria com professores de terceira série e de informática educativa, a narrativa sofreria, de imediato, interpretações que poderiam remeter a lugares outros que não os inicialmente imaginados.

[...] toda descrição [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro (Pêcheux, 1997, p. 53).

Termos como *tecnologias digitais, formação continuada, comunicação a distância, criatividade, participação coletiva*, por exemplo, podem remeter a proposta, de saída, a ações de *governo*², e não mais, apenas, a serviço de regimes disciplinares³ mas de *regimes de controle*⁴ nos quais parece que estamos cada vez mais imersos, desde o advento dos vários processos de globalização em curso. Nesta luta entre uma decantada, mas principalmente desgastada, noção de *autonomia*⁵ do sujeito e um *regime do controle* que aparenta confiscar a seu serviço a inteligência ativa e participante, a capacidade de integração social e a própria educação-formação continuada e permanente, a pergunta seria: haverá ainda espaço para *invenção*, quando se trata do ser humano? Ou, mais especificamente: haverá espaço para a *invenção*, quando se trata do educador na escola?; ou, de outro modo: haverá ainda espaços na escola para acontecimentos-invenções?⁶

Ao mesmo tempo, a própria preocupação com as possíveis interpretações se esvai, fazendo furo nos dispositivos de controle⁷, uma vez que (ao que parece) não há como imputar um controle total sobre o trabalho de interpretação; ou por outra, não há como estancar a produção de sentido (além do que, o sentido é sempre “duplo sentido”). Diz o filósofo Gilles Deleuze, para ilustrar o duplo sentido: “Não é nem ao mesmo tempo nem relativamente à mesma coisa que eu sou mais jovem e mais velho, mas é ao mesmo tempo que me torno um e outro e pela mesma relação” (1998, p. 36).

Conectado ao pensamento do historiador e filósofo Michel Foucault, Deleuze considera que sempre pertencemos a dispositivos e neles agimos; que, porém, há coexistência concomitante entre diferentes linhas de um dispositivo, compondo pelo menos dois grupos, as linhas de estratificação ou de sedimentação – as linhas duras reguladoras, normatizadoras das opiniões, das crenças do senso comum, da “lei”, das instituições, e as linhas de ruptura ou de fissura, as linhas da criação, brotando qual rizoma na instância micropolítica, sem que se

possa precisar como nem quando nem por quê: “linhas de subjetivação [que] parecem particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não cessam de fracassar, mas que também, na mesma medida, são retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo” (Deleuze, 1996, p. 92).

Não por acaso, o filósofo discursivista Michel Pêcheux – que também tem, em Foucault, no filósofo materialista histórico Louis Althusser e no psicanalista Jacques Lacan, algumas das bases de sustentação para a sua Análise do Discurso⁸ –, considera que *Estado e Instituições* funcionam o mais freqüentemente como pólos privilegiados de resposta a uma necessidade imperiosa, que temos enquanto sujeitos pragmáticos, de universos discursivos logicamente estabilizados. Diz Pêcheux:

o sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os “simples particulares” face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica. [...] De nada serve negar essa necessidade (desejo) [...] de um mundo “semanticamente normal”, isto é normatizado [que] começa com a relação de cada um com seu próprio corpo e seus arredores imediatos (e antes de tudo com a distribuição de bons e maus objetos [...]) (1997, p. 36-37).

Ao mesmo tempo, o autor irá considerar que esta homogeneidade lógica discursiva é, no entanto, sempre atravessada por equívocos, falhas, mal-entendidos, podendo os mesmos derivarem da ambigüidade contida em determinadas formulações ainda não estabilizadas, na medida em que circulam por diferentes formações/domínios discursivos. O próprio da língua, pondera o autor, é a equivocidade, o mal-entendido, o que produz, de saída, uma divisão discursiva entre dois espaços: a) o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas, e b) o das transformações do sentido, do duplo sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*. É na fronteira entre ambos espaços que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos oscilantes, nos quais os objetos podem, ou não, ter esta ou aquela propriedade; os acontecimentos podem ter, ou não, lugar, segundo as construções discursivas, nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos⁹.

Esses espaços são considerados pelo mesmo autor como estando constituídos de uma pluralidade contraditória de filiações históricas (através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos etc), gerando sentidos diferentes, de modo que ninguém nunca pode estar muito seguro a propósito do que se fala. De qualquer maneira, para Pêcheux, todo discurso, justo porque a interpretação sempre pode ser outra, marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes e trajetos discursivos: nas palavras do autor, todo discurso representa um índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao

mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (que pode ser mais ou menos consciente) de deslocamento no seu espaço. Não há nunca identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada de uma maneira ou outra por uma “infelicidade” de interpretação, interpretação definida aqui como tomada de posição que surge, sendo reconhecida como tal e assumida, não negada.

Portanto, a descrição do CIVITAS se faz a partir desses pressupostos: sem a ilusão de um “controle” sobre as interpretações dos sujeitos particulares, a respeito de nosso projeto específico e as decorrentes experimentações; mas, por isso mesmo, com a idéia de que todo dispositivo – incluindo *a fortiori* o dispositivo escolar – não é homogêneo, sendo sempre, de algum modo, desequilibrado pelo heterogêneo, atravessado pela ambigüidade do equívoco; logo, sujeito a rupturas e a transformações para além das capturas, e aberto a agenciamentos de criação/invenção. Compõem esta narrativa – que tem como expectativa primeira apontar a possibilidade de brechas na homogeneidade lógica do dispositivo escolar, pequenos rompimentos fazendo brotar frágeis linhas de subjetivação/criação: (a) o relato do projeto, que vem se desenvolvendo em três tempos, e do qual as experimentações em sala de aula, no Ensino Fundamental, constituem uma parte; (b) a proposta em perspectiva de como *pensar-sentir-pesquisar a cidade viva* no âmbito das atividades curriculares; e (c) uma ponderação provisória de caráter teórico-metodológico, a respeito de alguns possíveis efeitos já obtidos.

Um pouco sobre as experimentações

O CIVITAS é um projeto na forma de experimentações em sala de aula envolvendo professores e alunos do Ensino Fundamental (3ª série), equipe de pesquisadores e bolsistas, além de estudantes da pós-graduação e de estudantes da graduação em Pedagogia (em disciplina optativa). Um projeto que tem expectativa de poder *pensar-sentir-pesquisar a Cidade Viva*, em conjunto – pesquisadores, bolsistas, estudantes envolvidos (do Ensino Superior), professores e crianças –, numa relação de acolhimento à diversidade de posições e aos tempos de construção do conhecimento, inaugurando uma aprendizagem pautada na produção coletiva de sentidos e pela reciprocidade. Pretende constituir, ao lado de outros, um espaço alternativo de acontecimento-invenção¹⁰ na escola. Um projeto que integra as instâncias de *Pesquisa, Docência* no Ensino Superior, e *Extensão*, e que se desenvolve, simultaneamente, em três tempos:

1) *Primeiro tempo*, o da Pesquisa *voltada à programação*, comportando dois momentos :

- O da modelização de um *editor de simulação*¹¹, em que pesquisadores e bolsistas estão programando módulos para compor um sistema – *frame* – que

permita que grupos de participantes (crianças) construam juntos (na *web*) uma cidade virtual, desde a conformação do terreno, a definição de áreas urbanas e rurais, até o planejamento e a urbanização de uma área, a construção de moradias e outros prédios. O projeto está sendo concebido segundo uma ótica sistêmica complexa e deverá incorporar apenas regras que digam respeito às leis de preservação ambiental e à constituição de uma ecologia de convivência relacional homem-sociedade-natureza-ambiente urbano; uma ecologia de cuidado com a vida, implicando questionamento e posicionamento (est)ético. Esta programação, enquanto são elaboradas as interfaces de interação, sofre os efeitos das concepções das crianças de Ensino Fundamental, recolhidas através da discussão com as mesmas sobre como imaginam a vida na cidade. Reciprocamente, os professores também já estão modificando sua prática docente, com vistas a futuramente incorporarem o editor de simulação na dinâmica de sala de aula.

• O outro momento da programação é de uma *biblioteca virtual*, em que pesquisadores e bolsistas, a partir das investigações sobre quais demandas as crianças do Ensino Fundamental têm (e terão) para suas incursões no mundo das cidades, estão construindo interfaces lúdicas de acesso à biblioteca, incitando à exploração do material didático em forma de texto ou multimídia e de *links* para *sites* educacionais interessantes para essa faixa etária. Também as produções das crianças e de suas professoras serão (e já estão sendo) armazenadas nesta biblioteca, com o cuidado devido à preservação das respectivas autorias, ficando disponíveis para consultas na *web* por todos os interessados. O projeto da biblioteca nasceu como complementação ao CIVITAS, quando a equipe verificou *in loco* uma certa condição de precariedade de algumas bibliotecas escolares¹².

2) *O segundo tempo é o das atividades de Docência na graduação em Pedagogia*, na forma de uma disciplina opcional – *Estudos em Linguagem Interação e Cognição* – que foi criada para favorecer a participação dos estudantes em projetos específicos, coordenados pelo LELIC/UFRGS¹³ (projetos dos pesquisadores do laboratório, ou orientandos ou docentes). No período em pauta (2003-2004), os estudantes entraram em contato com crianças – as do projeto –, pela via do *forchat*, uma ferramenta de comunicação e interação desenvolvida em nosso laboratório, cujo objetivo precípuo é o de favorecer reuniões virtuais de discussão não-hierárquica de tópicos; entraram em contato também com outras crianças, na forma de entrevistas individuais presenciais. O propósito geral dos contatos foi acolher, das crianças, concepções, linguagem, dinâmica de comunicação, saberes e conhecimentos, interesses, curiosidades. Enfim, compreendê-las na dinâmica da vida e do aprender, mas também aprender com elas. Este material foi avaliado pelos estudantes à luz de estudos teóricos; os estudantes também analisaram livros didáticos em relação aos conteúdos do currículo e, a partir de uma concepção de currículo com eixo sobre a aprendizagem, puderam propor textos provocativos a respeito de tópicos relacionados ao

currículo, para serem postados na biblioteca. Os textos são tanto verbais escritos, quanto multimidiáticos.¹⁴

3) *O terceiro tempo* é então o das atividades *de Extensão*, que prevê o suporte teórico-metodológico às professoras e aos professores de Ensino Fundamental envolvidos no projeto, em consonância com a idéia de formação continuada, em serviço. A equipe de pesquisadores e bolsistas do projeto não trabalha diretamente com as crianças em sala de aula, a não ser quando da comunicação no ambiente virtual, momento em que acompanham as professoras no suporte à interação; ou nos eventos programados para apresentação e discussão conjunta de trabalhos, na forma de *workshops*. O grupo (professoras e sempre pelo menos um membro da equipe do projeto¹⁵) se reúne semanalmente para realizar estudos de caráter teórico-metodológico, a partir do que os participantes analisam e avaliam conjuntamente os próprios relatos sobre suas atividades em sala de aula e as relações professor-aluno; concomitantemente aprendem a utilizar as ferramentas disponibilizadas também às crianças. O objetivo é que as professoras possam, cooperativamente, não apenas propor, mas também amparar mudanças e inovações na dinâmica das práticas pedagógicas, de modo que, em sala de aula, invistam na disponibilização – em regime de coexistência – de múltiplas tecnologias e de sua exploração inventiva por parte das crianças, colocando a grade curricular a serviço da metodologia ativa com eixo sobre a aprendizagem, a partir de uma relação de reciprocidade entre os integrantes do grupo, e sobre o conhecimento atravessado pela produção coletiva de sentidos. Neste escopo, as tecnologias do virtual e o próprio editor de simulação serão apenas parte do conjunto de opções a serem colocadas à disposição de uma metodologia ativa e criativa (e essencialmente ética) de aprendizagem na sala de aula¹⁶.

Um pouco sobre a cidade viva como espaço de acontecimento-invenção

Sendo este um projeto-piloto em que um grupo heterogêneo (pesquisadores, bolsistas, alguns grupos de estudantes do Ensino Superior, professores e crianças) encontram-se envolvidos na invenção conjunta de caminhos possíveis, ao mesmo tempo comuns e marcados pela diferença, um dos efeitos foi o de avançar qual *rizoma*¹⁷, espalhando-se e transbordando a sala de aula, acabando por demandar o envolvimento da comunidade: conquistar a confiança e a anuência de pais, direção de escola e Secretaria Municipal de Educação, foram alguns dos desdobramentos, obedecendo a tempos e vinculações diferentes.

Num movimento complexo (e não-linear), as decisões em cadeia, do prefeito, da secretária de Educação, das diretoras das escolas, mas principalmente das professoras das turmas e dos professores do laboratório de informática, de participarem e de se comprometerem com o projeto, criaram, por sua vez, como

efeito, do ponto de vista da ação em sala de aula, inicialmente uma espécie de “vazio” – uma espécie de *espaço liso*¹⁸, em que nada está dado, onde tudo é possível, um tudo que causa insegurança: “o que fazer? Como fazer? Com que objetivo?” são algumas das questões que se colocam. Nas palavras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, é como se disséssemos: *a ‘terra’ ainda não está arada, sulcada, demarcada, não há de antemão objetos*. Um vazio e um liso que precisam ser povoados, enrugados, estriados com sulcos, demarcações, objetos, percursos, os quais precisam ser inventados. Se o currículo na escola, o programa a ser ‘dado’, as práticas pedagógicas usadas para fazer isso, podem ser entendidos como um espaço demarcado, estriado *a priori*, quando tudo isso for considerado passível de ser mudado, fica esse *vazio*, esse *liso* a percorrer, marcar, povoar.

Trago, a título de exemplo, excertos de um texto escrito por uma das professoras, Marlise Antoni¹⁹, e que foi ao ar como parte de seu relatório, cujo título é “*Tudo começou assim...*”:

[...] Iniciaram-se as reuniões coordenadas pelo professor Márcio que foi a ponte entre a UFRGS e nós professores. Estudos, questionamentos, forças foram surgindo e eu juntamente com a minha turma procurando alternativas, caminhos, tentando criar situações de aprendizagem. O projeto foi avançando, fomos aprendendo e juntos fomos descobrindo que tinha alternativas e a indisciplina começou a deixar lugar para o interesse, a pesquisa, a alegria, a cumplicidade entre os alunos, ninguém queria faltar às quartas-feiras dia da informática. O desafio gera expectativas e angústias em relação ao resultado final, mas ao mesmo tempo é muito agradável e gratificante. Durante este período me senti muito desafiada e conseqüentemente insegura, mas no momento em que as dificuldades iam sendo superadas me sentia aliviada e mais segura. [...] este projeto abriu caminhos para a construção e produção de conhecimentos, tendo o professor um papel muito importante a desempenhar nesse processo, repensando sobre a sua teoria, e sua postura [...].

Uma mudança paradigmática sempre desloca, no tempo/espaço, o foco de uma perspectiva para outra. Propor a aprendizagem enquanto *acontecimento* (Deleuze), é agenciar tempo/espaço para que possa se deixar atravessar também pelas afecções, que alunos e professores (e demais envolvidos) possam se deixar também levar por linhas de criação-invenção, desterritorializando num momento, para, em outro, retornar sobre novos territórios; é levar em conta, ao mesmo tempo, a dor e a alegria de forçar o pensamento (e a ação) em intensidade, dobrando-o sobre si, sobre o outro, por novas sendas. É ousar produzir sentidos, outros sentidos – *nômades*, não-fixos –, assumir posições (fugazes, é certo) de interpretação, forçando a função-autor. É trabalhar ao mesmo tempo sobre planos de composição (est)ética, planos de referência científica e planos de construção conceitual, numa relação de reciprocidade, acolhendo a diferença na construção conjunta de saberes/conhecimento.

Tensionar o dispositivo escolar a uma mudança de perspectiva, para passar a assumir a *aprendizagem enquanto acontecimento*²⁰, não deixa de impor alguns sérios desafios, na medida em que tal passagem precisa se fazer inserida no interior dos já considerados dispositivos de regulação e normatização, em meio a opiniões e crenças e “leis” do senso comum, da palavra de ordem – e isso, tanto no que se refere ao âmbito da ação institucional, quanto no que concerne ao uso discursivo da linguagem [que, ao fim e ao cabo, não deixa de ser um tipo de ação (discursiva) também instituída/institucional]. Desse modo, todo o movimento de mudança está, o tempo todo e irremediavelmente, sujeito às armadilhas dos processos de captura parafrásticos-identificatórios característicos dos dispositivos institucionais e discursivos em funcionamento.

O processo de mudança é, por isso mesmo, lento, exigindo consistência teórica e vigilância metodológica, da parte do grupo de professores, o que só pode ser obtido à custa de dedicação e de estudo compartilhado, fazendo trabalhar, pelos processos de dispersão (mais ou menos conscientes) os deslocamentos de perspectiva, uma vez que concordamos de que não há, no interior de qualquer dispositivo, institucional ou discursivo, uma identificação plenamente bem sucedida; mas, reciprocamente, não há um diferir absoluto, dado de uma vez para sempre, o diferir só se fazendo na duração, ao mesmo tempo, e pela mesma relação ao que já é.

As cidades virtuais – estando propostas no âmbito das tecnologias digitais (mas não excluindo cidades com materiais e suportes convencionais concretos) – supõem uma produção coletiva de sentidos, levando a uma construção negociada e cooperativa de significados estáveis (conceituais), em tempo real, tanto síncrono quanto assíncrono, pelos vários grupos de crianças e suas professoras, em uma relação de reciprocidade. É, portanto, de se esperar que precisem discutir regras de construção, desde a definição do terreno, a aprovação de um plano diretor em função do próprio terreno, a distribuição de lotes para a construção de casas e prédios, até a definição de uma legislação de preservação ambiental, envolvendo a organização social, política e jurídica da cidade, a memória cultural-histórica, a posição econômico-geográfica relativa (na região, no país e no plano mundial) e o estabelecimento de contratos sociais coordenando as relações de sociabilidade entre os cidadãos, ou seja, entre elas (as próprias crianças).

Essas combinações, definições e determinações conjuntas requerem uma organização cooperativa, que pode se realizar em dois níveis: (i) *na sala de aula*, presencialmente, entre os alunos de uma mesma turma, o que já vem sendo feito; (ii) *no ambiente virtual*, pela via da interação no *forchat* usando a *plataforma AVENCCA*²¹, entre as turmas, o que começa a ser implementado. As discussões e combinações podem contar (e contam sempre) com a participação das professoras e dos professores, como mais uma voz a contribuir para as negociações e os acertos de conjunto.

A busca de informações e de outros elementos para subsidiar as construções nos variados níveis de interesse das crianças (da infraestrutura urbana, da estrutura organizacional propriamente dita e suas relações com o ambiente natural-social, urbano-rural, histórico-cultural...) já vem sendo dinamizada nas mais diversas modalidades. De qualquer maneira, e em que pesem as limitações do próprio projeto (ainda em fase de construção), as crianças já começam a participar ativamente, junto com as professoras, na definição das diferentes possibilidades de busca – visitas, saídas a campo, entrevistas com pessoas da família, do bairro e da vida pública na cidade, pesquisa em fontes documentais, vídeos, filmes, músicas, biblioteca virtual.

Os registros seguem ao sabor da criatividade das crianças, especialmente na forma de apontamentos em blocos de notas, fotografias e coleção de fragmentos de materiais, ou exposição de objetos e relíquias.

A produção das crianças com base nos resultados das buscas pode se expressar pela via das diferentes tecnologias convencionais e/ou digitais disponíveis, através de inúmeros e variados modos²²: modos de *composição* num plano de expressão artística; ou mediante *descrições* e *narrativas* erigidas sobre um plano de referência determinado, nos moldes dos relatórios técnico-científicos, implicando discussão de resultados; ou ainda, num plano de imanência do pensamento, pelo exercício de *construção conceitual* com desdobramentos sobre os modos de existência enquanto balizados por uma est(ética) de cuidado com a vida, sem maiores incentivos e apelos a uma ordem transcendente superior ou a outros vínculos de natureza heteronômica.

Um efeito esperado é a produção de autoria, tensionada na confecção de textos, não apenas verbais escritos, mas *multimidiáticos*: produção de *páginas-web* suportadas pela *plataforma* AVENCCA e postadas na biblioteca virtual que, assim alimentada, deverá crescer como um organismo vivo em função da contribuição dos seus associados. Mas, para além do suporte eletrônico, e mais que isso, a produção autoral pode e deve se expressar simultaneamente pela via também de outros suportes – maquetes com miscelânea de materiais trazidos pelas próprias crianças, blocos de construção, mapas, desenhos, pinturas, esculturas (gesso e argila), dobraduras, jornal escrito ou falado, apresentações expositivas ao vivo, demonstrações de experimentos, sons musicais, poemas, dramatizações. Enfim, o que a imaginação sugerir. E tudo isso, mesmo quando já estiver disponível o sistema de programação modular para editar por simulação a cidade digital (o que ainda não é o caso), uma vez que tal cidade irá exigir a construção correspondente de conhecimento específico, bem como a potencialização de outros saberes.

Um pouco das nossas motivações teóricas

O projeto, na confecção, teve sua referência teórica articulada a três eixos preponderantes: (a) aos autores da *complexidade*, entre eles o epistemólogo Jean Piaget; (b) à filosofia da *linguagem* tal como proposta pelo estudioso de literatura e linguagem Mikhail Bakhtin; e (c) à filosofia da *diferença*, em Deleuze e Guattari. Em especial, hoje, busco nos últimos autores a inspiração maior, para caracterizar as experimentações em andamento, no que sou ajudada, em alguns momentos, pela Análise do Discurso francesa de Pêcheux.

Concentrando o foco sobre a idéia de *cidade*, vemo-la, de um lado (e na esteira de Deleuze e Guattari²³), como uma *mistura* de corpos e vividos, encharcados de afecções e percepções, e, ao mesmo tempo, refém do senso comum – crenças, opiniões e clichês e “leis” que naturalizam o vivido; e refém de informações encapsuladas genéricas, fragmentadas e descontextualizadas, abrindo caminho para fazer funcionar, pela via do *hábito* e dos modelos de *reconhecimento*, os inúmeros dispositivos de disciplinamento, controle e reprodução: palavras de ordem geradas a partir dos conteúdos da grade curricular, e também os demais dispositivos escolares e socioculturais ativados.

Como um de muitos exemplos que nos atravessam o tempo todo em nosso cotidiano (escolar, mas também familiar), trago um pequeno texto de um aluno, sobre o “meio ambiente”, no qual podemos nos reconhecer com facilidade, e que traz claramente as marcas dos dispositivos de regulação e de normatização, mediante as formulações (palavras de ordem) de proibições:

*Meio ambiente,
não deixar água parada, para não criar mosquito da dengue²⁴.*

Vejam os outros textos com as mesmas marcas de impessoalidade (uso do infinitivo), palavras de ordem, normativas, e com um típico sentido de interdição, tão comum em nosso cotidiano. Ademais, o flagrante descompasso entre título e texto põe, por si, em evidência a incompreensão oriunda da relação heteronômica/autoritária entre as partes:

*O trânsito.
Não pode ter briga no recreio. Não pode empurrar na fila. Não pode jogar lixo no chão²⁵.*

Mas de outro lado, esta mesma característica de mistura de corpos e vividos aponta para a cidade como um *catalisador em potencial* dos modos de sentir, de conhecer, de conceber-fabricar, abrindo para as possibilidades do pensamento como heterogêneo; nesse sentido, viver-sentir-conhecer-fabricar a cidade estaria produzindo, já como um efeito (provisório) do projeto, linhas de subjetividade abertas à hibridação fazendo *deslizar* de sensações, para relações e variações conceituais, ou vice-versa.

A título de comparação com os exemplos anteriores, e de ilustração desses processos de expressão que acabam por se atualizar simultaneamente sobre mais de um plano de suporte ao pensamento, a partir de sucessivos deslocamentos, trazemos parte do projeto do aluno Douglas Luiz Weber (9 anos), da Escola Benno Breunig que, ao relatar um “Trabalho sobre a Água”, colocou no ar o seguinte texto, com visível marca e estilo autoral:

Trabalho sobre a Água

A minha maquete foi elaborada através da água. Porque eu escutei muitas histórias dos meus avós, que era muito difícil mover máquinas naquele tempo. Eles sempre me contavam que tudo ele faziam através da água. Por isso resolvi mostrar minha maquete mais ou menos no tempo dos meus avós. Eu fiz um moinho que se movimentava através da água, que gerava energia elétrica para as pequenas propriedades e movia moinhos na fabricação de farinhas, e tocava algumas mas cerrarias que beneficiavam tábuas para a construção de casas.

Sua maquete pode-se dizer que é uma verdadeira invenção sobre um plano de composição, mas recortado, também, por um plano de referência, produzindo, dentre outras, variáveis importantes para construção de conhecimento em física e em história/antropologia. Já o texto apresenta um interessante trabalho de interpretação, que se compõe com a descrição/explicação do invento. Pode-se dizer que estão presentes também marcas de afectos e perceptos, compondo sensações que, como leitores, podemos capturar nos sentidos de amor às histórias de vida da família; há ainda marcas do estabelecimento de relações objetivas dando conta de um pequeno eco-sistema que inclui o aspecto cultural, além da construção de uma concepção que introduz o *tempo* no conceito de cidade.

Mais do que a temática “Cidade”, selecionada do currículo para 3^{as} séries, a própria *Cidade* vivida age como uma espécie de ponto intensivo, momentâneo e fugaz, podendo abrir à captura, sempre provisória, de forças e fluxos, durações e velocidades, formas e limites – *corporais*, em movimento, misturados. É pela intensidade que é dado potencializar efeitos de sentido – *incorporais* – os quais, pela via do *acolhimento*, no projeto, e do *compartilhamento*, no coletivo, devem encontrar condições de passagem para o nível da *expressão*.

Supõe-se, neste caso, uma emergência de processos de subjetivação muito particulares, incitando a um transbordamento do sentido-pensamento, constituído no encontro com a cidade, verdadeiro *acontecimento* em busca de *expressão*, mas instigando também à *interpretação* pelo retorno sobre si com tomada de posição, e à *explicação*, adensada por processos de objetivação do pensamento.

A cidade pode ser definida como *coexistência*: coexiste com a casa, o corpo, o micro e o macrocosmo. E se é feita de afecções e percepções, mesmo que um tanto desordenadas, ela também é tentativamente regulada, disciplinada, normatizada, controlada pelas opiniões, pelas palavras de ordem, pelos dispositivos reguladores, normativos.

É preciso que a cidade seja *problematizada* na instância do coletivo, *desafiando o grupo ao traçado de planos*, planos que então, de um lado, poderão constituir a *condição de passagem* de percepções e afecções subjetivas e indiscerníveis no nível de expressão do pensamento; mas também, de outro lado, planos produzindo, a um só e mesmo tempo, *linhas de fuga*²⁶, com novas possibilidades de territorialização, desafiando as linhas duras e sedimentadas no interior dos dispositivos em jogo. Planos múltiplos que, tendo a cidade como suporte, poderão dar sustentação a *experimentações* levadas a efeito pelas crianças e suas professoras, desdobradas em, pelo menos, três aspectos. Tais planos propiciam (embora de maneira ainda muito tímida e incipiente) a: a) sensações (na ótica da arte); b) relações (na ótica do estudo científico); c) coordenações e distinções (na perspectiva de uma reflexão mais filosófica), enquanto efeitos de sentido objetivados. São *experimentações* que podemos identificar como sendo de ordem estético-sensível, características da arte, incitando o sentir naquilo que vibra e ressoa; *experimentações* de ordem funcional, próprias do conhecer científico, exercitando limites, relações e coordenações; *experimentações* de ordem conceptual, catalisando a construção do conceito complexo, enquanto um conjunto de variações de sentido, não separáveis umas das outras. *Sentido* como efeito das variações de contexto (e este por sua vez mistura, sempre outra, de corpos e vividos), abrindo *fendas* no conceito cristalizado e fechado, refém do senso comum, das crenças, das opiniões, da informação encapsulada, das normatizações homogeneizantes.

Na continuidade, a cidade traçada em múltiplos planos, pelo(s) grupo(s), insinua-se crescentemente polissêmica e multivocal, abrigando uma multiplicidade de universos de sentidos: no entremeio dialógico desses universos em movimento, *sentidos* descolam-se dos corpos e vividos, *deslizando* de seus universos de origem logicamente estabilizados, e fecundando-se mutuamente, engendrando os próprios planos sobre os quais se organizam as *experimentações*.

É então, de cada vez, em cada “pequeno lugar de encontro”²⁷ entre universos de sentido originariamente estabilizados, em que sentidos se confrontam ou se entrelaçam, que a mim parece que *emerge um mínimo espaço intervalar* entre um sentido, e outro, e mais outro: *um mínimo espaço abrindo uma espera no tempo, diminuta bifurcação em forma de rizoma, que produz uma escolha*.

É com estes frágeis *hiatos* bifurcantes, “devires minoritários” – *esperas no tempo produzindo escolhas*, delicadas criações, *erigidas sobre planos de conhecimento referencial, construção conceitual e/ou composição estética* –, que podemos contar para fender o círculo fechado das opiniões e das palavras de ordem, dos dispositivos a serviço da reconhecimento, da regulação, do controle, em que pese sabermos que, mesmo então, nesses *hiatos*, uma *bifurcação* pode escolher justamente o sentido do senso comum.

De maneira que não há trégua, quando se trata, *nestas diminutas, mas múltiplas esperas no tempo, de explorar – na ótica de uma (est)ética de cuidado*

com o sentido de cuidado com a vida – o devir minoritário, a produção de escolhas.

Notas

1. Projeto CIVITAS – Cidades Virtuais: Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, apoiado pelo Cnpq, processo nº 55.1639 / 01- 6. A equipe de pesquisadores responsável pelo projeto, sob minha coordenação, é composta por Dra. Rosa Maria Vicari (consultora), Dra. Carime R. Elias; Mestres Magali Longhi, Marcio Martins; doutorandos Leandro M. Andrade, Evandro Alves; os bolsistas e voluntários atuais Marcelo Laserra, Michelle Freimuller, Felipe Drago, Helena Xavier, José Francisco Annonni, Leandro Gallina, Diego Gonçalves Rodrigues; Andrei Thomaz, Lucas Guimarães, Gustavo Sander Costa, André Lapolli. Este texto é uma versão revista e modificada do texto apresentado na ABRAPSO (PUCRS, 2003), na mesa redonda “Tecnologias digitais e modos de subjetivação” coordenada por Cleci Maraschin e composta por André Parente, Pedrinho A. Guareschi e por mim.
2. Governo, no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens (Foucault, 2000). Diz Foucault (2000), a respeito da educação, por exemplo: “Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 43).
3. “No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. [...] uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina. [...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo [...]” (Foucault, 2000, p. 30-34).
4. Para Edson Passetti (2002) é a *participação contínua que dá sentido ao controle contínuo*. Para ele, *vivemos numa sociedade de controle que se afirma, antes de tudo, como sociedade de difusão de direitos e que encontrou no multiculturalismo a sua forma mais atroz. Veio dar direitos a todos num momento em que o corpo deixou de ser parte conjugada da máquina energética. O direito não é mais acesso, mas condição para a continuidade dos súditos reinventores de soberanias desterritorializantes. São convocados pelos fluxos produtivos eletrônicos que não requerem mais o corpo inteiro, mas apenas a inteligência* (p.136). Esse tópico levanta, para nós, uma questão bastante delicada: a de pensar o quanto as *políticas de inclusão* tão demandadas no campo do social, e principalmente no da Educação – e das tecnologias na Educação –, podem estar constituindo tão simplesmente estratégias de cadastramento institucional do cidadão, de normatização de sua existência e, mais crucial, de administração e de controle de sua vida, das tomadas de decisão que regem as suas próprias ações e, em especial, suas idéias. Foucault (2000) diz, a certa altura, em *A ordem do discurso*:

“Creio que existe um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim não permitir que todo mundo tenha acesso a eles [...] Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas [...] outras parecem quase abertas a todos [...] (p. 36-7).

5. Para Piaget (1973), por exemplo, as relações com o outro podem ser de heteronomia (quando a relação é hierárquica e autoritária) ou de autonomia (quando a relação é de reciprocidade e de respeito mútuo). Neste último caso, embora se tenha um sujeito sujeitado a normas, a *autonomia* está relacionada – a partir da compreensão dessa mesma norma pelo sujeito a ela sujeitado – à possibilidade de invenção, de escolha, de tomadas de decisão, mesmo quando limitadas, com base em avaliações (parciais) de contexto. Estas levam em conta as (imaginadas) posições relativas e valoradas de outros sujeitos no referido contexto, bem como coordenam os vários e variáveis pontos de vista implicados e valorados nas posições relativas, provocando deslocamentos de perspectiva compatíveis com dito contexto em avaliação. Nesse autor, a ênfase é colocada nas possibilidades de ação e reflexão dos sujeitos individuais e das relações entre eles, independentemente da tomada de consciência dos mesmos em relação a este funcionamento sociocognitivo ou das coerções/intencionalidades em jogo na estrutura macropolítica, o que tem sido bastante criticado por estudiosos de perspectivas ditas críticas. Há outros exemplos que poderíamos trazer, como o que diz respeito à noção em Paulo Freire e à teoria da libertação, entre outros.
6. É em especial a esta última pergunta que desejamos reagir, ao longo deste artigo, como objetivo maior.
7. E aqui me refiro a dispositivo de controle no duplo sentido de: a) de impossibilidade de gerenciar e controlar as interpretações a que estão afetas o meu discurso, sobre a proposta de formação continuada em processo de relato; b) a de impossibilidade de gerenciar e controlar interpretações a que estão afetas quaisquer discursos em quaisquer instâncias (e aí se inclui, obviamente, toda a produção discursiva escolar), fragilizando e diluindo uma hipótese forte do construto teórico “dispositivo ou regime de controle”.
8. Pêcheux, voltado às questões relacionadas às técnicas, às práticas, às ferramentas, visava, segundo Paul Henri (1990), a uma transformação da prática nas Ciências Sociais (década de sessenta), defendendo que práticas científicas necessitam de instrumentos; e que, estando as Ciências Sociais estreitamente vinculadas às ideologias e à prática política, o seu instrumento privilegiado seria o discurso. Na construção de sua teoria apoiou-se em três eixos principais – a história na perspectiva do materialismo histórico, a linguística nas perspectivas saussuriana e do distribucionalismo harrisiano, e a psicanálise na ótica particular lacaniana –, tendo como interlocutores privilegiados Althusser, Foucault, Saussure, Lacan e Derrida. Pêcheux, como nos conta ainda Henri, problematiza, no discurso, as relações entre a linguagem e a ideologia, colocando-se entre o que podemos chamar, genericamente, de um “sujeito da linguagem”, sempre ‘já-

sujeito' na ordem do signo, e um "sujeito da ideologia", a qual *não tem exterior (a ela)*, na formulação de Althusser: "*para fazer isso, ele só tinha a sua disposição a indicação formulada por Althusser, sobre o paralelo entre a evidência da transparência da linguagem e o 'efeito ideológico elementar', a evidência segundo a qual somos sujeitos. Althusser estabeleceu o paralelo sem definir a ligação*" (Henri, 1990, p. 34), nicho problemático que foi onde se situou Pêcheux.

9. Conceitos, termos, expressões, que referimos anteriormente – como os de *autonomia, sujeito, criatividade, participação coletiva, informática educativa, tecnologias digitais, formação continuada, comunicação a distância*, ou então "*certo e errado*", "*entramos na sociedade do conhecimento*" – que mudam de sentido, ou que agregam conotações diversas, dependendo da perspectiva de onde se fala, são alguns exemplos de objetos e acontecimentos que povoam esses espaços intermediários.
10. Retomo, aqui, a descrição que fazemos em Axt e Elias (2003), a partir de Deleuze (1998): este dirá que todos os corpos (materiais, biológicos, sociais, simbólicos, etc) e os estados de coisas que lhes são correspondentes enquanto determinados pelas misturas entre os próprios corpos, são causas e efeitos uns para os outros, uns com relação aos outros, mas causas e efeitos de uma natureza completamente diferente deles mesmos: causas e efeitos que são de natureza incorporeal, atributos; neste sentido, são acontecimentos, coextensivos ao devir, sendo este, por sua vez, coextensivo à linguagem.
11. Encontram-se em desenvolvimento, os seguintes módulos: MAPPA (editor de terrenos); EDITTORE (editor de objetos); CITTA (gerenciador da cidade); MAGA VITTA (agente inteligente de interface). Essa atividade foi apoiada especialmente pela mestre Magali Longhi.
12. Esta atividade vem sendo apoiada em especial pelo doutorando Evandro Alves e os colaboradores Andrei Thomaz e Michelle Freimuller.
13. O Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição, sob minha coordenação, está situado na Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, onde desenvolve suas pesquisas. O LELIC também está integrado ao Centro Interdisciplinar de Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (www.lelic.ufrgs.br, site em construção). Com relação à disciplina, no curso de graduação em Pedagogia, a professora responsável pela mesma, no período 2003-2004, foi a Dra. Carime Rossi Elias, pesquisadora do LELIC.
14. Ver www.lelic.ufrgs.br/x-teca/
15. Esta atividade vem sendo especialmente apoiada pelo doutorando Marcio Martins.
16. Esta metodologia será narrada oportunamente em outro texto.
17. Deleuze e Guattari (1997b).
18. Deleuze e Guattari (1997b).
19. Os nomes apresentados no texto são reais e fazem parte da política de publicização das produções de autoria dos envolvidos no projeto. Tais produções já foram apresentadas publicamente pelos próprios autores, em outras ocasiões. Pelas mesmas razões, os textos não sofrem qualquer tipo de correção.
20. Axt e Elias (2003).

21. A plataforma AVENCCA, desenvolvida no LELIC, consiste num arcabouço tecnológico composto de diferentes funcionalidades – ferramentas de interação e comunicação a distância, banco de dados para cadastros, disponibilização de materiais diversos para estudo e consulta, bem como para registros das interações e dos trabalhos na forma de produções textuais/multimidiáticas dos participantes –, cujo propósito é apoiar a interação em/de comunidades virtuais de aprendizagem.
22. Deleuze e Guattari (1997c) propõem três modos de pensamento – o da arte, o da filosofia e o da ciência –, que se erigem respectivamente sobre planos de composição estética, planos de imanência do pensamento e planos de referência do conhecimento.
23. A partir de Deleuze e Guattari (1997a; 1997b); e Deleuze (1996; 1998).
24. Os textos permanecem fiel ao original, sem correções.
25. A comparação desses escritos com o texto que segue mais adiante nos dá bem a dimensão do quanto a interdição é capaz de sufocar qualquer possibilidade de invenção.
26. Deleuze (1997a) dirá que a autonomia está conectada aos devires minoritários, como devir potencial, por se desviar do modelo majoritário. O modelo majoritário é sempre tomado como sistemas homogêneos e constantes, enfim, modelo padrão, estável, sem devir. Para o autor, existem devires minoritários, concretos, que só valem como detonadores de movimentos, como criação, pela variação contínua. É a variação contínua que constitui o devir minoritário de todo o mundo (como figura universal da consciência), denominado de *autonomia* (p. 52-53). Segundo o autor, não há possibilidade de ‘controle’, pelo sujeito, dessa situação – há, sim, a abertura para deixar-se levar pelos devires, deixar-se atravessar pelas afecções, pelas intensidades, fugindo assim, por essa via, aos regimes disciplinares e de controle, aos regimes das palavras de ordem.
27. Cf. Axt (1998).

Referências Bibliográficas

- AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: de quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia B. L.; CARVALHO, Diana C. (Orgs.). *Psicologia e Educação; Multiversos sentidos*, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- AXT, Margarete. *Linguagem e Telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento*. Porto Alegre: Educação Subjetividade & Poder, 5 (5), 1998, p. 20-30. Republicado em PELLANDA, Nise; PELLANDA, Eduardo C. (Orgs.) *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs; capitalismo e esquizofrenia*. V. 2. São Paulo: Ed. 34, 1997(a).

- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs; capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997 (b).
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1997 (c).
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: Françoise GADET e Tony HAK (Orgs). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- PASSETI, Edson. Anarquismos e sociedade de controle. In RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz L.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso, estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.
- PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

Margarete Axt é professora da Faculdade de Educação, UFRGS, pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e em Informática na Educação (PPGIE), coordenadora do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/UFRGS).

Endereço para correspondência:
maaxt2002@yahoo.com.br