

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE
EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM DA DIFERENÇA:
Signos e subjetivação nos estilhaços da representação**

Diego Souza Marques

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello
Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Porto Alegre, 2017

Diego Souza Marques

**APRENDIZAGEM DA DIFERENÇA:
Signos e subjetivação nos estilhaços da representação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello – Orientador

Prof. Dra. Paola Zordan - PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa – PPGPSI/UFRGS

Prof. Dr. Silas Borges Monteiro – PPGEDU/UFMT

CIP - Catalogação na Publicação

Marques, Diego Souza
APRENDIZAGEM DA DIFERENÇA: Signos e subjetivação
nos estilhaços da representação / Diego Souza Marques.
-- 2017.
202 f.
Orientador: Samuel Edmundo Lopez Bello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Filosofia da educação. 2. Filosofias da
diferença. 3. Aprendizagem. I. Bello, Samuel Edmundo
Lopez, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este percurso de tese, enfatizo meus agradecimentos.

Ao professor orientador Samuel Edmundo Lopez Bello, pelo seu criterioso trabalho de orientação e pelo acolhimento à experimentação com a educação e a filosofia.

À professora Paola Zordan, pela inspiração que dispara, pelo aceite em compor a banca e pela convivência desde 2011.

Ao professor Luciano Bedin da Costa, parceiro de trabalhos, aulas, livros, oficinas e o que mais aparecer. Que tenhamos muitas outras!

Ao professor Silas Borges Monteiro que, ao aceitar o convite para compor a banca, disparou lembranças de um Pink Floyd na Chapada dos Guimarães.

À Gisele junto a uma linha em branco

Aos demais professores da FACED que participaram desta e de outras trajetórias acadêmicas: Nilton Mullet Pereira, Fernando Seffner, Sandra Mara Corazza, Máximo Adó, Suelen Assunção e Cristiano Bedin

Aos colegas e amigos que estiveram junto, tanto espacialmente quanto temporalmente sem dependência do espaço.

Ozzy, Xerox e Bitter.

Quem, lhe ensinou a sorrir desse jeito?
Quando tudo que eu quero, é ficar sossegado
Se as evidências não tivessem caído maduras
É muito provável que você, as tivesse negado
Pensei já ter visto tudo isso em outro lugar
Sua boca pintada, sua língua espada, anjo exterminador
Quem de sã consciência, viria parar aqui no fim do mundo?
Onde o rei está morto, e o carrasco no trono é quem toca o tambor
A semente da dúvida, plantada no seu inconsciente
Sim, seu medo latente não lhe deixa pensar
E o fantasma de Luis Buñuel está pra chegar

Aqui dentro o silêncio é bem mais forte que o frio
Dá pra sentir o ritmo do seu pequeno acesso de asma
Dá pra ouvir o guarda-noturno correndo e apitando
Apavorado como se tivesse visto um fantasma
A lua solta no espaço exhibe seu brilho, a sua dor
As flores mortas de sede estão secando no vaso
Seu destino pensado, não correu pro lado que você queria
É que a necessidade não tem a mesma pureza do acaso
Com os olhos fechados, pois acostumados a ver na escuridão
A noite se move, e se move então chove, a noite vai desabar
Com o fantasma de Luis Buñuel, a nos observar

São noventa pessoas vestidas e prontas para o jantar
Umãs vieram em sonhos, outras chegaram de trem
Elas trocam apertos de mão e presentes tão caros
Cada uma querendo o que a outra já tem
Ah, mas esses criados, não ficam calados, tão impertinentes
Disse a jovem senhora, voltando as horas num relógio quebrado:
"E se o futuro me aguarda, e ele não tarda, nem chega atrasado
Que horas serão quando o tempo mudar para tempo passado?"
"Adeus", disse o tempo e sorriu fechando a janela
E aquela senhora outrora tão jovem, já parece morta
É o fantasma de Luis Buñuel, que abre outra porta

Valquíria, a noiva virgem que chegou das Bermudas
Colocou a vaidade na mesa e a verdade no chão
Seus olhos, fontes azuis de tanta pureza
Conserva sua virgindade, como uma perversão
Falou de um vagão de terceira, cheio de gente do fogo
Que mais parecia um antigo e enorme acordeom
Abrindo e fechando, solando uma dança demente
Tão em cima dos trilhos e no entanto, tão fora do tom
E se não há verdades, então talvez tudo seja ilusão
Só uma gargalhada que ecoa do lado de fora
E o fantasma de Luis Buñuel decide ir embora

O Fantasma de Luis Buñuel
Marcelo Nova
2005

RESUMO

A presente tese visa estudar as potencialidades da noção de aprendizagem a partir das discussões filosóficas de Gilles Deleuze e as filosofias da diferença. Parte de uma interseção entre o filósofo e o escritor Marcel Proust, onde há a perspectiva de que aprender é resultado do encontro com os signos. Esse movimento traz consequências e problematizações importantes para as perspectivas modernas de aprendizagem como: a questão da linguagem e de como se entendem os signos em um caráter representativo e a formação dos sujeitos modernos que aprendem a partir da interpretação dos signos nas psicologias da educação. Partindo destas provocações, buscamos traçar uma análise conceitual do conceito de signo a partir de suas escolas teóricas mais reconhecidas assim como as de aprendizagem para as psicologias da educação. Para destacar as divergências de uma aprendizagem da diferença e estas abordagens modernas, traçamos uma trajetória conceitual do aprender a partir das filosofias da diferença e compomos imagens a partir de experiências na vida diária das práticas do magistério. Estas vivências são compostas em imagens que visam tratar de um aprender que se insinua nos estilhaçamentos das concepções objetivas, subjetivas e recognitivas da linguística estruturalista e das psicologias da educação. Assim, a aprendizagem pôde ser composta a partir de uma conexão não representacional enquanto foram recolhidas como criação.

Palavras-chave: Aprendizagem; signos; subjetivação; filosofias da diferença

ABSTRACT

This thesis aims to study to study the potentialities of the notion of learning from the philosophical discussions of Gilles Deleuze and the philosophies of difference. Part of an intersection between the philosopher and the writer Marcel Proust, where there is the perspective that learning is the result of the encounter with the signs. This movement brings important consequences and problematizations for modern learning perspectives such as: the question of language and how the signs are understood in a representative character and the formation of modern subjects who learn from the interpretation of signs in the psychologies of education. Starting from these provocations, we seek to draw a conceptual analysis of the concept of sign from its most recognized theoretical schools as well as those of learning for the psychologies of education. To highlight the divergences of a learning of difference and these modern approach, we draw a conceptual trajectory of learning from the philosophies of difference and compose images from experiences in the daily life of the practices of the teaching profession. These experiences are composed and interpreted together with images that aim to deal with a learning that is insinuated in the shattering of objective conceptions. These experiences are composed and interpreted together with images that aim to deal with a learning that is insinuated in the shattering of the objective, subjective and cognitive conceptions of structuralist linguistics and the psychologies of education. Thus, learning could be composed from a non-representational connection as it was collected as creation.

Keywords: Learning; Signs; Subjectivation; Philosophies of difference

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| TABELA 1: Classificação dos signos segundo Charles Sanders Peirce | 39 |
| FIGURA 1:Esquema da aprendizagem segundo Skinner | 93 |
| FIGURA 2:Esquema da aprendizagem segundo Köhler | 94 |
| FIGURA 3:Esquema da aprendizagem segundo Piaget | 95 |
| FIGURA 4:Esquema da aprendizagem segundo Vigotsky | 97 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| PARTE 1: SIGNOS-FORMA, SUJEITOS E O APRENDER MODERNO | 25 |
| 1. Signos que perguntam. | 27 |
| 1.1. Definição dos signos..... | 29 |
| 1.2. Classificação dos signos. | 38 |
| 1.3. Interpretação dos signos. | 45 |
| 2. ...Sujeitos que respondem | 55 |
| 2.1. Sujeito do comportamento..... | 61 |
| 2.2. Sujeito da percepção | 69 |
| 2.3. Sujeito do desenvolvimento: além do objeto | 77 |
| 2.4. Sujeito do desenvolvimento: aquém do social. | 85 |
| PARTE 2: SIGNOS-FORÇA, SUBJETIVAÇÃO E O APRENDER DA DIFERENÇA | 98 |
| 3. Aprendizagem: De processo subordinado a espaço de passagem..... | 100 |
| 4. Aprendizagem: Da mediação de formas ao encontro | 111 |
| 5. Aprendizagem: Da formação subjetiva à subjetivação | 124 |
| 6. Fragmentos do aprender | 137 |
| PARTE 3: PESQUISA-APRENDIZAGEM EM IMAGENS ESTILHAÇADAS.. | 148 |
| 7. Do compor as imagens | 150 |
| 8. Do estilhaçar as imagens | 162 |
| 9. Do recolher as imagens | 175 |
| CONCLUSÃO | 185 |
| REFERÊNCIAS | 192 |

INTRODUÇÃO

A atividade magisterial consistia em uma primitiva logística. Dos cabelos desgrenhados percorreu-se o mundo através dos mais variados objetos acumulados. De mapas enrolados em seu próprio desconhecido, instrumentos inventados para o que ninguém se interessava, livros com histórias interrompidas pelas traças às curiosidades esquecidas pelos modernos hábitos; a prática magisterial tornou-se um mambembe sem a mesma graça ínfima. Do percorrer de aldeias às civilizações e vice-versa carregando as antiguidades e novidades do mundo, o magisterial instalou-se em salas desconfortáveis. E sua logística sedentarizou até mesmo a poeira, outrora acumulada pelas estradas. Habitando os palacetes sem luxos do magistério, agora estatais, o mágico segue desgrenhado e estranho, mas sem a mesma raridade de antes.

O magisterial está lotado. Não apenas no espaço, mas também em suas próprias impossibilidades. Seus livros estão marcados com os símbolos republicanos e são comuns a um vasto território. E o vasto território que antes percorria acumulando diferenças, agora é representado da mesma maneira no imenso espaço em que ele não mais viaja. Do mostruário - acumulado em vitórias pessoais e por trás das surradas cortinas - o magisterial agora demonstra o seu saber na superfície de quadros impessoais. Havia comércios singulares no magistério antigo; há doações precárias no magistério atual.

A logística pareceu abstrair-se cada vez mais. E o magisterial absteve-se de sua errância criadora. Seja carregando os objetos, seja trocando-os ou apresentando-os às aldeias pelas quais passava; ele não tem mais a acumulação que o cobria de mistério. Das notícias do mundo acumuladas em diferentes culturas e transmitidas pelas suas próprias vivências, o magisterial passou a comunicar as novidades pelas vivências de outros. O magisterial de hoje defronta-se com uma pergunta de grande urgência: é possível aprender sem *errar*?

As respostas dadas a essa e suas inevitáveis variantes são o eldorado ou o cálice sagrado da atividade magisterial moderna. Confrontar o tema do aprender para um magisterial é como mover-se nas antigas areias movediças

do terreno dos errantes¹. O apoio em busca da fuga é constituído da mesma matéria do que o faz se afundar. As escolas teóricas, os pensadores influentes, as experiências empíricas e toda a bagagem sedentária dos conceitos teóricos do aprender dão a impressão de que, de alguma maneira, é possível se apoiar para escapar. Mas esquece-se que, para a sobrevivência, é preciso aprender a afundar-se nelas com seus próprios movimentos. Nada mais difícil para o magisterial que, do balançar das carroças, sentou-se nas salas.

Do não aprender como utilizar o movimento economizando energia, acabamos por nos afogarmos em terreno árido. Sem errância antiga, sem comércio primitivo e sem logística utilitária.

O magisterial nômade aprendia e fazia aprender por experiências e encontros pontuais. Andava-se mais por um mundo que era menor, aprendia-se mais enquanto as informações eram mais lentas. O magisterial moderno defronta-se com um monstro paradoxal: um mundo maior, porém menos percorrido como desconhecido; uma aprendizagem menor, porém mais repleta de informações. Para que haja um novo encontro entre o ensino e aprendizagem, a civilização sedentária (a mesma que ampliou as áreas, diminuiu as distâncias e facilitou os caminhos) tornou o conhecimento mais estreito e o acesso a ele mais largo (NIETZSCHE: 2007)². A noção espacial ao qual se vê perdido o magisterial moderno é problemática por ele estar sempre no mesmo lugar, e perceber este estreitamento-alargamento da mesma perspectiva.

Das formas de aprender acumuladas ao longo dos tempos, atualmente temos as mais difíceis de entender. O que era encontro e troca de experiências (não necessariamente pacíficos) tornou-se algo mental, assimilador, lógico, abstrato e com tendências a querer se impor universalmente. O magisterial sedentário está mais preso às representações do que as paredes de suas salas. O corpo exausto nas estradas que respirava pela criação cerebral foi

¹ Usamos o termo errante em ligação com um movimento ainda sem objetivo, tateante e perdido em meio a vontades ainda não bem delineadas.

² Nietzsche, em uma crítica de certa maneira aristocrática à educação que se estava constituindo junto ao nascimento dos estados-nação modernos, cria a noção de que o processo educacional passava por um momento em que o conhecimento se tornava cada vez mais estreito para que pudesse ser alargado e atingir a recém formada sociedade de massas.

substituído pela mente cansada nas salas que respira por um corpo que representa seu próprio enfraquecimento. O que podemos fazer?

Mas não busquemos simplesmente resgatar as atividades do magisterial errante, como o ressentido que gostaria de viver na idade média. Isso seria exercício da memória dominada pelas lembranças e não a busca por um aprendizado, uma verdade. O professor que aqui se apresenta e busca um exercício magisterial faz parte de um estrato sedentário e moderno. Nesse terreno das salas há pequenos espaços para movimentos – daqueles contidos, mas outros tipos de movimentos são possíveis. Buscar uma noção de aprendizado inspirado em nomadismos³ não é criar uma nova teoria que redefina uma prática.

Adentrar os terrenos conceituais da aprendizagem para o professor sedentário requer cuidados nos movimentos. Não estamos acostumados a andar, e muito menos em ambientes como esse. O professor público, que se busca magisterial, está mais habituado a dar pequenos passos em torno dos seus formulários, regras institucionais e hábitos de convivência com pessoas igualmente sedentárias. Nesse regime, iniciamos a partir da convocação para um contrato onde o dever dado foi o de ensinar história, geografia e ensino religioso para o Ensino Médio e Fundamental. Situar o campo já se torna uma tarefa complicada de início. Poderíamos ter aceitado ensinar artes, sociologia e até mesmo biologia, pois essa seria a necessidade do estado, mas teríamos que percorrer mais escolas no mesmo espaço de tempo. Reconstituir a trajetória da convocação como um sujeito que inicia seu trabalho como professor seria apenas mais um exercício de memória e de hábito, não uma busca por uma aprendizagem.

Mesmo que de uma maneira estranha, a convocação que envolveu mais de uma disciplina abriu margens para questões mais amplas sobre o aprendizado. Não se estará discutindo aqui o ensino de história, de geografia ou de ensino religioso, embora eles pudessem ser também importantes. O

³ A concepção de nomadismo aqui tratada está inspirada nos escritos de Deleuze e Guattari (1997) sobre a máquina de guerra. O nomadismo não é uma formação delimitada que se opõe ao sedentarismo em uma relação binária. O nomadismo da máquina de guerra pressupõe a fuga a qualquer forma de sedentarização entendida como conjunto classificável e reconhecível. Assim, o nomadismo é imagem do fluxo e do heterogêneo, sendo potência também por sua efemeridade. Mesmo que seja exterior ao “aparelho de estado” (sedentarismo), o nomadismo pode operar intrinsecamente dispersando a ordem dele.

aprendizado que buscamos enfrentar é de outra ordem, mesmo que ainda não organizada ou ordenada. Seria o aprendizado dos jovens em relação às disciplinas? Seria o aprendizado de um professor em relação ao seu exercício docente? Seria uma aprendizagem que propiciasse uma maior adaptação ao meio em que se vive? Seria um aprendizado onde as faculdades mentais se reorganizassem de modo a compreender algo sempre mais complexo? Seria uma aprendizagem onde seu resultado traria maior possibilidade de melhoramento das condições de vida da sociedade? Ou um processo no qual uma nova inteligência pudesse surgir?

A exposição sobre as diferentes noções de aprendizagem virá no decorrer deste trabalho. Trataremos das escolas teóricas e autores que impactaram os estudos sobre o tema ao longo do século XX. Nosso recorte será a partir das pesquisas que pretendiam tratar do assunto dentro dos modelos cientificistas, pois elas coincidem com o processo de sedentarização da educação formal. Desde os choques de Pavlov, abordaremos as diferentes condições em que foi possível criar os diferentes significados do conceito de aprendizagem. Mas, para o momento, basta-nos delimitar pequenos pontos de referência sobre a questão, mesmo que eles não sejam fixos ao longo do que pretendemos encontrar.

Recorrendo por um momento à memória: Quantas vezes o dia de trabalho foi considerado um dia perdido? Quantas vezes aplicou-se uma prova para os alunos desconfiando de sua eficiência? Quantas vezes tentou-se aplicar uma atividade original sabendo que seu desenrolar foi um desastre? Quantas vezes repreendeu-se um adolescente por ele não ficar sentado e em silêncio? Quantas vezes ouviu-se a opinião dos jovens mesmo sabendo que elas não tinham nenhum fundamento? Quantas vezes ouviu-se por ouvir e falou-se por falar em alguma reunião pedagógica? Quantas vezes colou-se um plano político-pedagógico já pronto nos diários de classe? A aprendizagem deve estar acontecendo em meio a isso tudo, como aqueles desafios em que temos que encontrar um personagem em meio à multidão. O magisterial errante olha assustado para o desabafo. Não entende absolutamente nada...

Todas as perguntas listadas acima fazem parte de atividades magisteriais modernas e sedentárias: as das escolas públicas. Outras tantas perguntas poderiam surgir, assim como a negação de algumas delas. Elas

foram ali escritas não somente como mero exercício de desabafo, mas também por apontar para algo importante e que define nossa primeira referência: *o confronto com uma aprendizagem inspirada na errância será tratado a partir da vivência no dia-a-dia de uma instituição*. Assim, para o leitor que passou os olhos nas primeiras linhas - e criou a expectativa de que trataríamos de experiências alternativas em educação, de resgate de práticas antigas e potentes ou mesmo novas concepções para a organização educacional - segue um aviso importante: interrompa a leitura. As conceitualizações e experiências aqui discorridas terão como base as práticas cotidianas e institucionais na educação pública e formal. Com certo exagero afirmamos: a perspectiva de quem fala aqui é a de um homem de estado.

O motivo dessa primeira referência pode ser elucidado de algumas maneiras. Os conceitos, por mais que à primeira vista pareçam demasiado abstratos, estarão aqui para movimentar algum tipo de perspectiva no dia-a-dia magisterial. Não se tratará de uma nova prática proposta, mas sim de uma tentativa de alguma forma notar aquilo que escapou na percepção já dominada por discursos educacionais. Assim, tratar do nômade em um espaço sedentário é mais um exercício de procurar brechas ou fissuras no vivido do que lançar-se na reflexão ressentida de que “poderia ter sido diferente”.

Outro motivo é o de que uma instituição como a escola pública pode ser encarada como um espaço em formação mais do que forma já constituída que nos aprisionaria. As suas regras, relações de poder e subjetivações impostas estão mais voltadas para uma prática do que algo já estabelecido e imutável. O que poderíamos entender somente como espaço que limita toda a liberdade e, por isso, tornaria negativa todas as relações e possibilidades, também pode-se encarar como um território onde pequenas dispersões e inversões nas relações de força criam aberturas para movimentos nômades. As pesquisas de Michael Foucault sobre as instituições modernas nos possibilitam a perspectiva de que um lugar que se constitui a partir de suas práticas também abre espaço para resistências, mesmo que microscópicas.

Por fim, a necessidade de alguma problematização acerca dos destinos que são realidade para a maioria dos educadores no país. Muito já se pesquisou a respeito desse tema, mas propomos aqui encarar a suposta

“realidade” educacional a partir de outras noções teóricas, conforme será exposto mais adiante. Enquanto discute-se política ao nível macro nas disciplinas universitárias, mal se sabe o que pode nos aguardar em uma segunda-feira pela manhã. De que maneiras a (quase) inevitável habitação do educador em uma instituição pode ser potente?

A aprendizagem, que já propomos ser tratada aqui em outra ordem e com alguma inspiração no magisterial errante opera, ou se pratica, dentro de uma ordem: a da instituição escola. Ao mesmo tempo, essa ordem ou instituição não é uma existência que necessariamente oprime, mas sim uma prática que se compõe ao mesmo tempo em que abre espaços de relações criadoras ou de resistências.

As forças que se apoderaram da noção de aprendizagem ao longo do século XX deram a ela uma identidade de passagem: tornar algo desconhecido conhecido ⁴. Discutiremos mais detalhadamente como se impôs essa perspectiva da aprendizagem. O que por ora é importante deixar como marca no primeiro momento é que o conceito de aprendizagem aqui tratado será inspirado nas considerações do filósofo francês Gilles Deleuze. Tratando da aprendizagem também como passagem, mas de outra perspectiva, Deleuze provocou a imagem de que, para que haja aprendizagem, é preciso uma solução ou um reconhecimento daquilo que se está aprendendo. Ou seja, aprender não é encarado pelo seu resultado, pelo seu ponto de chegada ou mesmo por aquilo que poderíamos dizer “agora eu sei”.

Em sua tese de doutorado, Deleuze (2006) colocará a questão da aprendizagem como um grande mistério, onde não poderíamos saber de antemão como ela se daria. O aprender estaria mais em um plano do problemático do que algo a ser analisável e solucionado – o que nos remete a um perpétuo problema, onde o processo dependeria de algumas singularidades. Quando teríamos a possibilidade de dizer “aprendi”, o que estaria em jogo seria mais a perturbação que o fenômeno causou do que a assimilação de algum conhecimento. Perturbar refere-se a criar espaços vazios. E criar vazios é mais espaço para algo do que um resultado negativo, mesmo que não totalmente preenchido.

⁴ Sobre a perspectiva de uma força que se apodera de uma noção ver: Nietzsche, *A genealogia da moral* (2009).

E é exatamente no espaço vazio, ou no esvaziamento, que está o cerne da concepção de aprendizagem que aqui adotaremos: *a criação*.

Abordando as perspectivas deleuzianas sobre a aprendizagem, trataremos rapidamente aqui de dois comentadores brasileiros que trouxeram ideias e possibilidades a partir dessa postura. Aprendizagem inventiva é o termo usado por Virgínia Kastrup (2001) para elucidar questões sobre esse tema. A autora destaca a questão da problematização, enfatizando que é preciso um compartilhamento de problemas para que a aprendizagem ocorra. Como consequência disso, a criação seria um desdobramento do processo problematizador, onde não haveria mais algo ou alguém como emissor de certos conhecimentos que deveriam ser apreendidos. A relação do aprender não seria por interações entre indivíduos, pois se aprender é um processo de criação, o seu desenrolar seria como lidar com o problemático ao invés de encontrar maneiras de solucioná-lo. Voltaremos à questão mais adiante.

Já Silvio Gallo (2012) destaca a questão da aprendizagem como criação em um contraponto ao modelo que chama de reconhecimento de matriz platônica. Nesse modelo o mundo é dividido em dois grandes planos: o material e o ideal. Como a vida corpórea que vivemos é do mundo material, portanto imperfeita e mera cópia do que é ideal - o processo de aprendizagem nada mais seria que um reencontro com o mundo ideal. Assim, aprenderíamos para entrar em contato com aquilo que é idealizado, tornado conhecido a partir do verdadeiro, do essencial. Aprender seria um exercício de ultrapassarmos o mundo ou realidade que vivemos para reconhecer aquilo que está acima das aparências do cotidiano. Se aprender não é mais reconhecer a partir de um (re)encontro com o mundo ideal, ela só pode ser entendida a partir de algo novo que o seu processo propicia.

A criação a partir das experiências que o mundo material proporciona seria a própria definição da aprendizagem na perspectiva deleuziana segundo os dois autores citados. A convivência com o problemático segundo Kastrup e a produção de novidade segundo Gallo são os seus desdobramentos. Dentre outros comentaristas, eles destacaram que, para encarar a aprendizagem a partir da mudança do reconhecimento para o problemático ou novo, há três processos que podem ser entendidos como as “matérias primas” para que a aprendizagem ocorra. E eles pressupõem uma mudança mais básica na forma

como percebemos qualquer entendimento sobre o que leva ao aprendizado. Conforme veremos adiante em mais detalhes, as teorias e planos de pensamento sobre o tema do aprender estão mais calcados nos modelos científicos e maneiras de conhecimento que levam em conta o pensamento lógico e a solução de problemas.

O que Deleuze (2010) propõe, e é destacado pelos autores comentadores, é a aprendizagem a partir de três importantes noções: *a arte, os encontros e os signos*. A primeira é uma maneira de entender o processo criativo não como um método de solução de problemas. Conforme dito antes, a convivência com o problemático faz parte dos procedimentos artísticos de criação, ao contrário dos científicos que visam buscar resultados para contorná-los. Perceber a aprendizagem como processo artístico é pressupor um constante desequilíbrio, no sentido de que sempre nos faz pensar e agir convivendo com ele. O abismo que traça passagens seguras são meios de se mover em uma vida de aprendizagem.

A segunda noção importante para uma primeira aproximação com uma concepção de aprendizagem junto à Deleuze é a dos *encontros*. O importante da concepção de encontros como parte do processo de aprendizagem é que eles são uma forma de percepção diferente da ideia de conhecimento produzido por uma boa vontade ou natureza inerente ao humano de solucionar problemas. Os encontros podem ser entendidos como acasos que essa vida material nos coloca e nos convoca a reagir sobre eles. O encontro não é uma lacuna dentro do saber humano que por dever deveríamos preencher pelo bem do conhecimento. Ele exige uma resposta sem que tenhamos tempo de acessar todo o arquivo de soluções já existentes. O encontro não é previsível, como um problema que já sabemos levar a outro ainda maior ou subsequente. O terror que ele causa seria exatamente por fazer despertar um senso comum, mesmo nas mentes mais preparadas idealmente para responder aos acasos. Exatamente por esse medo é que os encontros nos violentam, conforme enfatiza Deleuze em suas discussões sobre o aprendizado. E é exatamente por nos violentar que os encontros abrem espaço para a criação.

É quase impossível tratar da noção de encontro sem levar em conta, para a discussão sobre a aprendizagem, o conceito mais importante até aqui: o de *signo*. Em seu livro sobre a obra de Marcel Proust - *Em busca do tempo*

perdido - Deleuze traça todas as linhas que rendam a percepção de aprendizagem aqui tratada; e é partir dela que abordamos a questão até agora e trataremos adiante. O procedimento artístico para a aprendizagem a partir dos encontros que o acaso proporciona na vida só podem desdobrarem-se em aprender se forem resultados e causas em frente aos signos. E os signos são emissões que das matérias emanam e que ao longo da experiência nos deparamos. Em outras palavras, os signos são entidades que se colocam em nossa frente ao longo da existência e que emitem forças que de diferentes maneiras compõem o aprendizado.

No encontro com os signos a partir de uma experiência, a resposta que damos a suas aparições vêm na forma de criações. E é nesse “resultado” que aprendemos ou passamos por uma vivência de aprendizagem. Sempre em resposta aos signos encontrados. Deleuze escreveu sobre esse processo tendo como inspiração a escrita de Proust. O livro que trata do procedimento de encontro artístico com os signos chama-se *Proust e os signos* e será a base para todo o estudo exposto aqui. Na sua leitura, percebemos que tudo o que Deleuze expõe sobre a aprendizagem no encontro artístico com os signos é imanente à própria narrativa de Proust. Assim, não trataremos aqui dessa questão como um método de ensino, ou algo no sentido “levar os alunos a perceberem os signos que estão encontrando”. Muito menos “levar o professor a emitir os signos para que os estudantes...”. Abordagens como essa não levam em conta que toda a discussão sobre os signos, e os encontros com eles, são tratadas pelo filósofo como algo singular e específico na narrativa de Proust. Assim, o que vamos propor discutir é a maneira como Deleuze tratou da discussão para pensarmos a aprendizagem. “Mais fazer *como* ele fez do que fazer *o que* ele fez...”⁵

O que buscamos como efeito de uma aprendizagem nesta perspectiva, embora não seja um objetivo que subordine seu próprio desenrolar, é um aprender em conexão ao processo de subjetivação. Esta questão é central no trabalho para a ênfase que daremos às divergências entre um aprender

⁵ Outra abordagem possível dessa questão de inspiração deleuziana, é de fazer “comigo”. Esta forma de entender a questão do processo de ensino-aprendizagem está em Tomaz Tadeu (2002).

moderno que produz sujeitos resultantes da reconhecimento e o aprender junto às filosofias da diferença a qual, como subjetivação, se submete às forças enquanto se produz provisoriamente. Nos meandros do processo de subjetivação, há a aprendizagem enquanto se cria uma perspectiva a partir do encontro com os signos.

O magisterial das antigas errâncias perdeu-se de vez em meio às tantas delimitações sobre qual abordagem de aprendizado trataríamos aqui. Seu procedimento era agregador, de maneira que naqueles tempos era possível cambaleiar diferentes ideias na mesma carroça. Nosso terreno de magistério público e sedentário pede as segregações. O olhar confuso do antigo magisterial é inocente não por ser ingênuo, mas por não ter entre suas centenas de coisas a culpa por não conseguir definir o que queremos dizer com aprendizagem, e a sua conseqüente necessidade de classificação em alguma abordagem⁶.

Na tentativa de evitar ao máximo essa culpa e levando em conta os apontamentos iniciais que fizemos, o problema disparador que buscamos tratar e conviver pode ser resumido do seguinte modo: *De que maneira acontece a aprendizagem como subjetivação em instituições educacionais?* Tanto a inspiração provocadora inicial de um magisterial errante quanto a circunscrição a partir das filosofias da diferença compõem este problema que não visa ser solucionado e realocar o aprender como uma função subordinada. Assim, teremos que atravessar as discussões sobre signos na linguística e formações subjetivas das psicologias da educação que tento enfatizaram a importância da reconhecimento para o aprender para somente depois abordamos a questão nas deformações produzidas pelas filosofias da diferença.

Os signos são presenças misteriosas assim como os sujeitos insistem em existir. Como é habitual pensarmos naqueles a partir da matriz dos estudos linguísticos trataremos deles na primeira parte do presente trabalho. No mesmo sentido, os sujeitos que se formam ao interpretá-los aprendem de acordo com algumas perspectivas das psicologias da educação. Assim, intitulamos a primeira parte como “Signos-formas, sujeitos e o aprender moderno” e que está dividido em dois capítulos.

⁶ Para um fluir mais intenso do que seria a necessidade de uma vida magisterial, mais especificamente, uma livre vida magisterial; ver artigo de Paola Zordan (2016).

O primeiro se restringe a apresentar as concepções de signos dentro dos estudos modernos estruturalistas a partir de suas correntes principais: a semiologia derivada de Saussure e a semiótica atribuída a Charles Sanders Peirce. São os signos que problematizam e exigem uma resposta e, por serem estruturalistas e representativos os nomeamos como formas. Obviamente não nos deteríamos em todos os detalhes destas noções de signo assim como não temos a pretensão de abarcar todo a sua contribuição para a questão. O nosso recorte foi produzido no sentido de direcionar o estudo para a interpretação dos signos, visto que é um processo importante tanto para a formação dos sujeitos que aprendem quanto ao aprender no encontro discutido por Deleuze (2010). O capítulo, então foi subdividido em três seções que visam, de uma maneira sintética, descrever este processo a partir da positividade das suas produções.

Com abordagem semelhante, o capítulo 2 se propõe a fazer um sobrevoo sobre algumas psicologias da educação que tanto impactaram o campo educacional. São os sujeitos que respondem às demandas lançadas pelos signos-forma, ou seja, representativos e que de alguma maneira exigem a sua decodificação para que emergja um sujeito que aprende. Concebemos estas perspectivas produzidas pelas psicologias da educação como estratos, onde há uma formação histórica que faz se ver e se falar enquanto engendra a existência concreta destes sujeitos. Na introdução do próprio capítulo delimitamos melhor a escolha de algumas correntes das psicologias da educação e os porquês de outros que não foram abordadas.

A primeira parte do trabalho visa delimitar de uma maneira mais adequada a rigidez com a qual vamos compor contrapontos e desvios em relação à aprendizagem da diferença que buscaremos dar conceber. Assim, a segunda parte, intitulada “Signos-força, subjetivação e o aprender da diferença”, busca conectar em dissenso os elementos destacados anteriormente justamente para produzir um efeito de especificidade nas questões da aprendizagem a partir das filosofias da diferença. As relações entre os três capítulos que compõem esta parte do trabalho se dá diretamente com as questões levantadas na primeira.

O capítulo 3, “De processo subordinado a espaço de passagem” visa introduzir o conceito de acontecimento como uma questão problematizadora do que motiva uma aprendizagem enquanto um processo que não tem em si uma

naturalidade, uma boa vontade e, principalmente, não se desenrola como parte de algum estágio ou objetivo elencado pelas psicologias da educação. Seguindo este movimento, o capítulo 4: “Da mediação de formas ao encontro com forças”; tem na sua expressão e no seu conteúdo questões que desviam a interpretação dos signos como algo representativo e mediador por melhor definir o que seria um signo nas filosofias da diferença e enfatizar o encontro como elemento que desestabiliza a aprendizagem como parte de uma estrutura ou ordenamento de estágios. Seguindo, o capítulo 5 - “Da formação subjetiva à subjetivação” - centraliza a sua discussão em como, nesta abordagem que se recusa a se mediar pela centralidade da relação entre sujeito e objeto, o processo de subjetivação pode também ser concebido como aprendizagem a partir das filosofias da diferença.

O capítulo 6, “Fragmentos do aprender”, busca trazer outros elementos importantes para a composição de uma aprendizagem da diferença que não foram diretamente tratados nos capítulos anterior. É uma espécie de apêndice ou de ponto de transição para o que planejamos para a última parte do trabalho. Ele tem sua importância por enfatizar elementos que no decorrer do processo acabaram por serem pouco explorados, mas que, simultaneamente, têm uma grande importância para nossa proposta. Noções como a memória e a inteligência são discutidos a partir da perspectiva filosófica que adotamos.

Por fim, a trajetória tateante que buscamos trilhar para dar maior consistência a uma aprendizagem da diferença encerra com a terceira parte que busca tratar das experiências em instituições educacionais como embasamento ao que propomos em nossa discussão filosófica. Com tal busca no horizonte, tratamos em propor uma elucidação em como poderiam operar estes processos em que a aprendizagem abarca um arco grande de conceitos e problematizações. Como esperamos já não estarmos mais em territórios representacionais, nossas intenções se voltam a produção de um material que não remeteria a um referente externo, trabalho de campo ou algo do gênero. Uma questão provocadora em relação a isto, por exemplo, é o que Monteiro (2007) chama de otobiografia; onde se busca uma relação intensa entre as vivências e a produção textual que sejam pautadas por um querer que não remeta ao representar. Em direções semelhantes, Costa (2011), problematiza a questão de se escrever junto à vida sem que as exigências determinantes de

uma biografia sejam postas em primeiro plano. Duas maneiras, portanto, de tratarmos das experiências e dos textos que são disparados pela vivência sem que alguma exigência de objetificação se imponha. Buscamos trabalhar na presente tese movimentos em consonância com esta questão, mas especificamente dentro de instituições educacionais.

Assim, precisamos nos deter um pouco mais atentamente ao que buscamos compor com a última parte do trabalho, intitulado “Pesquisa-aprendizagem em imagens-estilhaçadas”.

As imagens que estão espalhadas ao longo da tese têm algumas características específicas em sua produção como material de pesquisa dentro do que propomos. Daremos agora alguns indicadores do porquê de sua existência assim como a maneira como foram produzidas, visto que são elas o produto final de uma aprendizagem da diferença.

Partindo de pesquisas que adotam perspectivas pós-críticas nos estudos em educação, uma enorme gama de formas e metodologias de investigação se destacam. Questões que se colocam além dos dualismos quantitativo e qualitativo têm contribuído para uma característica pluralidade destas produções atuais (MEYER; PARAÍSO, 2014). Nesse movimento, podemos visualizar estudos que se compõem a partir de perspectivas inspiradas – para citarmos só alguns - na etnografia, nas observações participantes, na cartografia e até mesmo em diálogo com procedimentos artístico de criação, como a literatura e as artes visuais.

Uma produção textual que visa servir de matéria para uma pesquisa, como está exemplificada na **imagem 1**, não é algo que tem uma receita para ser realizada. Por isso tentaremos encadear alguns pressupostos metodológicos para as suas composições. É importante ressaltar que na última parte deste trabalho operamos um exercício que, simultaneamente, se produz como percurso metodológico e avalia tais imagens. Se buscamos criar, dentro de estudos de nossa perspectiva filosófica, uma possível consistência conceitual que dê densidade e produza efeitos que possam fazer o tema da aprendizagem ser pensado fora das definições canônicas, uma maneira de dar um efeito de materialidade deve ser experimentada. Assim, a experiência no dia a dia em ambientes educacionais será o disparador de produção de

imagens e o seu resultado final será o processo de subjetivação entendido como aprendizagem (BELLO; MARQUES, 2017).

No capítulo 7, denominado “Da composição da imagem”, trataremos sobre como a experiência na instituição escolar produziu “situações-retrato” que, de uma maneira ou de outra, foram preservadas na memória e por uma seleção escolhidas para serem trabalhadas. Nele estará a abordagem desdobrada da parte anterior do que poderia ser um acontecimento, com todo o abalo produzido por juntamente com os efeitos. Já no capítulo 8: “Do estilhaçar a imagem” - trataremos da importância do fragmentar essa composição inicial justamente para que não tratemos da situação como análise de uma experiência subjetiva e escaparmos das redes discursivas que fazem do cotidiano educacional algo previsível e repetível. No capítulo 9, intitulado “Do recolher o que sobrou das imagens”, discutiremos como, depois da lembrança e do recorte decorrente do estilhaçamento, produzimos fragmentos que podem servir para o entendimento da aprendizagem como uma subjetivação que quer ser potente a partir da diferenciação que produziu da própria experiência que a disparou. Neste momento buscaremos definir provisoriamente, ao menos para os limites deste trabalho, qual a efetiva conexão que a aprendizagem da diferença balizada pela subjetivação tem com a questão que nos propomos como disparadora da tese.

Esse percurso surge a partir de uma vontade⁷ de entender a aprendizagem como um processo criativo, e não cognitivo, que constantemente se desfaz e refaz, e que a cada movimento se diferencia do anterior. Não concebido, portanto, como reconhecimento, evolução ou um desenvolvimento que se amplia. Estamos mais próximos de uma perspectiva que se submete as forças e, com isso, produz; do que uma suposta subjetividade autônoma que se adapta às formas mesmo quando se diz transformá-las. O movimento de composição que buscamos entender como uma possível pesquisa-aprendizagem visou desenrolar essas imagens, a partir de alguns pressupostos que tentamos estabelecer, para posteriormente

⁷ A vontade pode ser entendida como uma submissão às forças ativas que buscam produzir algo. Diferente das forças reativas, que estão mais próximas do que comumente entendemos como objetivo, pois sugerem uma reação ou readequação a um problema proposto. Ver: Gilles Deleuze, *Nietzsche e a filosofia* (1976)

analisá-las sobre a perspectiva de um aprendizado que se busca criador. Assim, temos apenas dois pontos a destacar sobre a sua relevância como procedimento de pesquisa que se une pelo hífen com a aprendizagem

O primeiro diz respeito a sua potência em propiciar um material que pretende fugir de algumas investigações que busquem explicar alguma realidade dada. Insere-se, portanto, em propostas de pesquisa que não têm a experiência como algo dado, de onde partiriam conceitualizações entendidas como um plano separado e que consequentemente a encobriria e a explicaria. As metodologias cartográficas também vão nesta direção⁸. Mas a diferença está em que ao invés de, por exemplo, buscar destrinchar as linhas que configuram determinada crença em uma realidade, deslocamos as próprias linhas em direção a um novo emaranhado para justamente não ter a possibilidade de separá-las. Só é possível a criação de outros sentidos. E a interpretação vai se defrontar com tais imagens somente a partir de seus efeitos, ao contrário de uma produção que visa entender como aquilo foi criado. Ou seja, nossa produção de imagens estilhaçadas é material para imersão, buscando entender um processo de aprendizagem pelos efeitos que ela produziu, e não suas condições de existência dentro de um dispositivo⁹.

A segunda questão diz respeito à potência em sua fragilidade constitutiva. A produção destas imagens estilhaçadas requer uma dose considerável de fracassos em sua composição. Toda vez que há alguma lembrança da experiência que dispara a sua produção, há uma chance considerável em seu desenrolar; ou cair em uma representatividade fora de nossos objetivos, ou perder-se em um encadeamento de associações que não criam a tão almejada consistência heterogênea. Não se localizar mais, mesmo quando se busca um ponto de repouso provisório, equivale a se desconectar de qualquer possibilidade de criação. Um diagrama para a criação, portanto¹⁰.

⁸ Questões sobre a cartografia como método podem ser elucidadas em PASSOS; KASTRUPP; ESCÓCIA (2009).

⁹ A noção de dispositivo entendida aqui se refere à configuração ou disposição das linhas que formam estratégias de poder, estratos de saber e formas de subjetivação discutidas em artigo de Deleuze (1990).

¹⁰ Segundo Deleuze (2007), em *Francis bacon: lógica da sensação*, o diagrama seria uma configuração inicial, o que está virtualmente alinhado antes do ato da pintura. Qualquer rajada de tinta poderia se transformar na criação de novas formas desde que levasse em conta o arranjo diagramático. Essa noção é importante para contrapor a ideia de que a tela está “em branco” antes da pintura. Na verdade, ela estaria repleta de imagens já prontas e

A aprendizagem que a composição dessas imagens pressupõe é da perspectiva do desprendimento das representações, conforme enfatizado anteriormente, mas não pode deixar-se embarcar em um território estéril; onde não há figuras ou mesmo qualquer afeto que justamente a tornaria potente para o pensamento filosófico educacional.

historicamente dadas, os clichês. Assim, tanto um método já previsto quanto uma espontaneidade poderiam simplesmente reproduzir clichês se não fosse levada em conta a função do diagrama.

PARTE 1: SIGNOS-FORMA, SUJEITOS E O APRENDER MODERNO

IMAGEM 1

Pós-recreio. Fila para entrar. O corredor estreito. Todas as turmas da escola. A única porta da sala como a grande disputa. Todas as alternativas estão corretas. O empurrão cômico. A licença por medo. O esperar por nojo. O ao mesmo tempo por descuido. O jogar-se à frente por prêmio. O atrasar-se por reputação. O brigar por rotina. Os dentes já foram esquecidos. Mais próximo do meio-dia não há mais conselho que se sustente. As bocas estão mais soltas depois do primeiro contato. A garganta já deu sinais de rasuras. A importância da água tornou-se conteúdo obrigatório para quem começa a ensinar. E o nariz de órgão se transformou em inconveniência. Não aguce precocemente os sentidos. O ano letivo é longo.

1. SIGNOS QUE PERGUNTAM...

Os signos são presenças que se mostram ou se escondem, seja pelo seu caráter explícito que recobre outra presença ou seja pelo que oculta e pede para vir à tona. São como arcanos no Tarot de Marselha: algo a ser desvendado. As combinações de arcanos nas cartas produzem percepções da vida, as combinações de signos figuram certa existência ou modo de nos inserirmos nela. É estranho, seja como forma ou fenômeno, e exige certa capacidade de abertura e disposição para o diferente. Os signos são como véus transparentes que ao mesmo tempo definem e recortam o colorido e o obscuro da vida.

De classificações dos fenômenos da natureza, interpretação de manifestações divinas, compreensão da lógica da linguagem, assim como na comunicação moderna; os signos e as tentativas de criação de uma ciência própria para seu estudo contam uma história de como interpretamos os encontros que o mundo proporciona. O caminhar pela rua habitual que nos leva ao trabalho está repleto deles: desde os costumeiros adolescentes atravessando a rua com mochilas nas costas até um cheiro novo que nos faz prestar atenção pela primeira vez em um gramado qualquer. Qualquer que seja a definição de signo como conceito, o que parece emanar deles é sempre certa relação entre diferentes, seja na perspectiva da representação, seja como abertura para a diferença.

Na primeira parte deste trabalho buscamos mapear alguns elementos que compõem a noção de signo tendo em vista principalmente o seu poder de produzir conhecimento. O ponto de partida para tal estudo são as considerações que Gilles Deleuze (2010) faz sobre os signos a partir da obra de Marcel Proust, em seu livro intitulado *Proust e os signos*. Nessa obra, Deleuze associa a interpretação dos signos, em suas diferentes classificações, a um processo de aprendizado - dentro da perspectiva de *que os signos nos forcem a pensar mais do que representam por si mesmos algo a ser conhecido*. Nesse sentido que Deleuze descreve o signo mais como uma ação de “violência” do que alguma forma que estaria no lugar de outra no processo de

reconhecimento. Os signos, dessa maneira, estão mais para um ato do que algum objeto ou representante conforme veremos adiante.

Partindo dessa consideração inicial dos escritos de Deleuze, buscamos traçar junto a autores da semiótica ou semiologia questões a respeito dos signos que possam ser pertinentes para entendermos esse processo de conhecimento a partir de sua ação. Analisamos alguns deslocamentos e aproximações de componentes que compõem as diferentes noções de signo, visando dar uma maior consistência à possibilidade de que a não representatividade dos signos possa ser potente de algum modo para o conhecimento.

Para tais fins, este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, abordaremos as diferentes definições de signo conforme diferentes autores tendo como ponto de partida os estudos do final do século XIX, quando se instituem disciplinas que visam ter o signo como objeto específico de estudo. Na segunda seção nos debruçaremos brevemente sobre as principais classificações de signos, tendo como principal objetivo não suas meras descrições, mas sim atentar para a importância das dinâmicas que as tipologias impõem, tanto interna como externamente. No terceiro momento, trataremos da relação do signo com sua interpretação, processo conhecido em alguns momentos como semiose, significação e, em outros, de pragmática. O objetivo é o de direcionar o estudo para a questão da produção de conhecimento a partir do encontro com os signos, processo que Deleuze entenderá como aprendizagem.

Por último, discutiremos mais especificamente as implicações das definições de signos nos estudos deleuzianos. Esta última seção será a conexão necessária com a noção de aprendizagem que aqui buscaremos cercar.

1.1 Definição dos signos

Poderíamos dizer que a primeira pista para uma definição de signo na modernidade estaria na “concepção de que ele une, minimamente, duas ocorrências” (BELLO; ZORDAN; MARQUES, 2015: 3). Na linguística estruturalista de Ferdinand de Saussure (2006), signos são representações sociais que unem não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. O conceito seria mental, uma forma abstrata expressada através da imagem acústica, que englobaria tanto os sentidos quanto a comunicação proporcionada por alguém que a recebesse.

Para Saussure os signos funcionam como uma entidade que se equivale na representação de um a partir do outro. Posteriormente, as terminologias utilizadas foram, respectivamente, o *significado* e o *significante*. O importante nessa primeira definição saussuriana é o fato de que o conceito passa a ser representado pelo seu significante, que por sua vez também é uma representação mental dos meios em que o significado (conceito) é expresso. Ou seja, o significante não se resume somente do “meio material” pelo qual o conceito é representado (como a audição, visão, ou graficamente), mas também a imagem mental desta materialidade.

A dinâmica do signo, embora estática pela inseparabilidade de seus componentes, não existe fora da mente de quem se comunica. Assim tanto o significado quanto o significante seriam representações e, para que funcionem, teriam um caráter social, convencionado e arbitrário segundo tanto enfatizou Saussure. O que é abstrato como ideia e precisa ser comunicado como expressão seriam uma dupla face que, embora necessitassem de meios materiais e biológicos para a sua transmissão dependeriam da recepção de indivíduos vivendo dentro de determinada língua e contexto social.

No mesmo sentido, embora com características diferentes, está o signo na definição de Charles Sanders Peirce. O signo seria algo reconhecível e comunicativo a partir de um processo em que é admitido como significando outras coisas que não ele mesmo. Para isso, o signo só existe como tal a partir do momento em que é codificado por uma mente denominada interpretante. Ao mesmo tempo, Pierce adiciona outro elemento externo à mente de quem

interpreta o signo: o referente ou objeto. Dessa forma, o signo na concepção Peirciana é composto por três elementos: o *representamen* (que é a representação, às vezes confundida com o próprio signo), que está entre os outros dois polos; o *referente* ou objeto; e o já citado *interpretante*.

A dinâmica desses componentes define o signo para Peirce (2003: 160):

Um signo é um cognoscível que, por um lado, é determinado por algo que não ele mesmo, denominado de seu objeto, enquanto, por outro lado, determina alguma mente concreta ou potencial, determinação essa que denomino de interpretante criado pelo signo, de tal forma que essa mente interpretante é assim determinada mediatemente pelo objeto.

Veremos mais adiante a importância do termo “cognoscível” como componente do conceito de signo em Peirce. O que interessa no momento é a questão de que o signo, em essência, é determinado por algo que não ele mesmo. Em Saussure o signo era um composto que transmitia uma ideia, em Peirce, ele é um processo que comunica realidades substituídas por representações.

Estes dois autores são as bases dos estudos sobre signos ao longo do século XX, Saussure dando início aos estudos sob o termo “semiologia”, enquanto Pierce baseou os estudos conhecidos como “semiótica” (KOCK, 2005). Outros autores, embora baseando seus conceitos a partir de uma dessas bases, transformam as questões de definição. Um deles é Louis Hjelmslev (2003) que, embora parta do princípio do signo como união entre componentes representativos, recusa a ideia de que o signo substitui uma ideia ou uma comunicação.

Todos os elementos que compõem o conceito de signo para Hjelmslev estão em um limite interligado tanto para o lado da representação quanto para o lado do que é representado. Ou seja, nessa concepção há uma mistura, embora com limites, dos componentes do signo tanto em relação a si mesmo quanto ao que estão referindo. Os signos são mistos de ideias com as coisas que formam e dão significados.

Justamente por essa discordância que Hjelmslev utiliza o termo “expressão de um signo”, pois os signos não são signos “de” alguma coisa, mas sim fúntivos de si próprios junto às coisas. Na terminologia de Hjelmslev, fúntivos são componentes de uma função, ou seja, os signos são uma função

semiótica, pois aglutinam elementos não sígnicas (as figuras, elementos mínimos na formação sígnica equivalentes aos fonemas em Saussure) justamente por seu caráter ilimitado na formação de seus arranjos como funções. Os funtivos de uma função semiótica são os componentes do signo, e quando eles remetem a algo, não se trata de um objeto ou referente exterior, mas a um funtivo de si mesmo ligado de alguma maneira ao que está fora.

Os funtivos da função semiótica são chamados de *substância de conteúdo* e *substância de expressão*; aquela voltada para a o exterior do signo, esta, voltada para o seu interior. Estas unidades básicas relacionam-se às *formas de conteúdo* e *formas de expressão*, formando os *planos de conteúdo* e os *planos de expressão*. Desta maneira, mesmo sendo dual como em Saussure, os signos para Hjelmslev desdobram-se, por seu caráter misto, quatro componentes, sendo que os referentes são substâncias já intrínsecas aos próprios signos que, mesmo voltadas para o exterior, não se confundem com um referente externo. As substâncias somente são possíveis pela abstração que as formas lhe deram. No caso de “nuvem”, o objeto só é possível a partir do momento em que as formas de conteúdo e expressão lhe canalizaram como um meio perceptível (ou seja, capturaram as substâncias) para posteriormente transformá-la em unidades da linguagem.

Por mais paradoxal que possa parecer, o signo é, portanto, ao mesmo tempo, signo de uma substância de conteúdo e de uma substância de expressão. É neste sentido que se pode dizer que o signo é signo de alguma coisa. Por outro lado, não há razão alguma para decidir que o signo é apenas o signo da substância de conteúdo ou (coisa que certamente ninguém ainda imaginou) apenas signo da substância da expressão. O signo é uma grandeza de duas faces, uma cabeça de Janus com perspectiva dos dois lados, com efeito nas duas direções: “para o exterior”, na direção da substância da expressão, “para o interior”, na direção da substância de conteúdo (HJELMSLEV, 2003: 62).

Essa maneira de ver - mesmo que não definitivamente - o signo como remetendo aos seus próprios componentes, terá impacto nos estudos deleuzianos sobre a noção de signos conforme veremos mais adiante.

Outro contraponto interessante para as ambíguas definições de signos e suas funções vem da escola russa, principalmente pelo linguista Mikhail Bakhtin (2012). Nesta concepção, o signo é o equivalente ideológico na linguagem, ou seja, o signo é materialização da palavra em um ato que pode

distorcer, acrescentar, apreender ou mesmo organizar politicamente a realidade. Como manifestação ideológica, o signo, para Bakhtin, mesmo que represente uma realidade está sempre em negativa em relação a ela. Por isso a importância tão grande dada à necessidade de um consenso coletivo para os signos, visto que no jogo entre consciências individuais e fenômenos linguísticos as realidades comunicadas trazem consigo parcialidades danosas. “Todo signo resulta de um consenso entre indivíduos” (BAKHTIN, 2012: 42).

O signo, na definição de Bakhtin, é resultado de componentes que dão a ele o caráter de movimentos dialéticos. Assim, para o linguista o signo só pode ser compreendido em sua definição se for entendido como uma função, pois, ao mesmo tempo em que ele recorta e enquadra uma parte da realidade social, o seu movimento contrário também é um dos seus aspectos: ele refuta outra possibilidade de leitura parcial. O signo seria um ponto de vista que, além de não representar toda a realidade de um contexto histórico e social, nega outra possibilidade de representação; e por isso daria a possibilidade um novo movimento de síntese.

Depois dessas breves considerações sobre a definição dos signos segundo alguns autores selecionados abordaremos qual seriam as possíveis definições em uma perspectiva deleuziana que em alguns momentos tem a contribuição de Félix Guattari. Signos sempre apareceram aqui e ali pela produção de Deleuze, embora não exista nenhum livro específico sobre o tema em sua bibliografia. Por isso, podemos operar uma possível definição por partes, e que mesmo assim parecerá se deslocar mais do que se formalizar definitivamente, o que é de acordo com a própria perspectiva filosófica proposta por ele, conforme veremos.

Em primeiro lugar, os signos no conjunto textual de Deleuze não são um fenômeno privilegiadamente linguístico. O que era analisado anteriormente e brevemente foi discutido aqui estava mais ligado ao que a linguagem poderia fazer no sentido de recortar ou representar de maneira mais ou menos adequada uma realidade que existia independentemente dela. O que Deleuze irá discutir, e que não estava presente, ao menos absolutamente, nos autores que pesquisamos, é a possibilidade de os signos estarem além da estrutura linguística como aquilo que dá sentido e organiza a experiência da existência. Os signos não são formas de entendermos melhor o mundo no qual vivemos,

não são presenças que mediam mais ou menos nosso entendimento uns com os outros e, muito menos, fazem parte de um sistema em que podemos compreender mais adequadamente como podemos agir ou não na realidade. Eles são aquilo que, independentemente de esperança ou de desespero, aparecem quando menos esperamos e exigem de alguma maneira um refúgio próximo pelo seu imediatismo ou um abraço no que ao primeiro afeto soa tão longínquo.

Os signos para Deleuze estão mais concebidos próximos à prática literária do que as regras da linguística. E a literatura está mais aberta a uma vida inconcebível como estrutura do que os pormenores de uma organização representável. Por isso, a primeira abordagem que tratamos aqui na concepção do conceito signo deleuziana é a partir do livro que o filósofo concebeu a partir da leitura de *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust.

Quando se inspirou nesses livros para tratar da questão dos signos, Deleuze não fez uma análise literária e criou uma “teoria” dos signos contida na obra. O que se pode perceber em *Proust e os signos*, texto onde Deleuze trata da questão dos signos, é mais um efeito de leitura e afeto pelo trabalho de Proust do que uma tentativa de sistematização e metalinguagem sobre o que um autor quis comunicar. Assim, tanto a definição dos signos quanto sua classificação contida ali está mais para uma criação relativamente conjunta do que uma explicação dada por outro autor sobre o outro.

As formas que faziam dos signos os catalizadores de movimentos mais diversos, seja em sua capacidade de representar ou distorcer a realidade (que também são maneiras de representar), dão aqui lugar às forças que nem forçam a reconhecer e nem forçam a parcialidade; mas sim desestabilizam tanto a definição quanto à sua negação. Ao invés de agrupar uma organização atraindo para um centro o que é disperso, atrair o que está diferente e não irá formar uma coerência e que, por isso, pode novamente se dispersar ou se configurar sem uma totalidade. Neste sentido que os signos para Deleuze são forças: eles empurram, atraem ou mesmo descartam qualquer possibilidade de algo dado em uma estrutura - exceto nos casos em que uma permanência seja do que se tornou parcial.

Assim o signo não está no lugar de outra coisa e faz de sua existência algo que deva ser decodificado. Pois o que faz o signo existir não é a sua

estabilidade como mediador de algo por outro, mas sim a sua característica de desestabilizar quando se insurge em um encontro. E a desestabilização não é a de um sujeito que teria que reorganizar as faculdades mentais ou readequar algo mais complexo e por isso modificar uma estrutura já existente, mas sim abrir a estrutura para algo novo e que talvez não tenha encaixe ou conexão com o que já estava organizado. Assim como encontro não está posto como uma etapa a ser superada, pois o acaso é aquilo que só pode acontecer uma vez e de uma vez só, o encontro é solitário sem ser individual, e a desestabilização é perturbadora sem ser adequação. E é nesse sentido que Deleuze tanto enfatiza a violência do signo. Ele abre imprevisibilidades ou mesmo inimagináveis ao invés de obstáculos. No encontro com os signos na perspectiva deleuziana não há constantes superações, apenas raros desvios.

A problematização da definição do signo como algo que está no lugar de outro ainda vai mais longe, segundo Deleuze. Este “outro”, de acordo com as definições que vimos anteriormente, não teria mais como ser algo fora dos signos ou preso de alguma maneira a uma realidade fora da linguagem. O signo como representação de outra coisa estaria simplesmente remetendo a outro signo em uma cadeia redundante, até certo ponto, de significados (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O que poderia ser entendido como uma realidade ou objeto onde o signo estaria se colocando como um representante é, na perspectiva deleuziana, na verdade outro signo, visto que estaríamos em um momento onde a linguagem já teria assumido o lugar de uma realidade que pretendia designar. Assim, a estrutura de signos tão penosamente descrita por semiologistas ou semiólogos ao longo do século XX teria se transformado em uma recorrência que não sairia de si mesma e, além disso, iniciado a metamorfose da experiência em uma repetição do acreditávamos ser vidas melhoradas pelo esforço da modernidade. Os signos tomaram o lugar do que deveriam significar e, paradoxalmente, não deveriam voltar a este status.

A verdadeira potência dos signos como frágil definição é a sua capacidade de, justamente pela violência que causam nos encontros, abrir a possibilidade para a criação. De acordo com essa premissa poderíamos dizer que os signos, para Deleuze, são algumas forças que abrem um vazio ao nos problematizar como sujeitos pensantes e nos impossibilitar de encontrar alguma adequação tanto ao que já conhecíamos quanto ao que poderíamos

referenciá-lo no mundo já considerado existente. O vazio, possibilitado por esta força dos signos, é o que abre espaço para a (mesmo que ínfima) criação, que só poderia tornar-se existente a partir do momento em que desconstrói um sujeito que a encara ao mesmo tempo em que se desprende do objeto que a emana.

Significantes, significados, referentes, interpretantes, expressões, conteúdos, ideologias, etc. Aparatos conceituais ligados à preocupação de que os signos nos façam compreender melhor a realidade em que vivemos. A preocupação central parece estar ligada sempre à adequação em maior ou menor grau de representatividade fora da própria existência dos signos. Levando em conta as descontinuidades, autores e escolas citados brevemente parecem ter um fundo filosófico em comum: representações mais fiéis possíveis. Em interessante artigo, Isabelle Kock (2005) trata da questão dos signos entre os filósofos estoicos, onde sua interpretação estava mais ligada à busca por uma vida em conformidade com a natureza do que uma apreensão ou controle dela. Uma forma de contato com forças maiores, tendo a interpretação como uma técnica.

Mais perto dessa concepção está Deleuze (2010), pois o que faz do signo potente não é sua capacidade de nos fazer apreender ou comunicar algo, mas a força com que faz que saíamos de qualquer paisagem familiar e, por isso mesmo, criar. Os signos em Deleuze estão mais próximos de uma concepção nietzschiana de forças do que as prerrogativas de filosofias lógicas e representativas. “Os signos mobilizam, coagem uma faculdade: seja inteligência, memória ou imaginação. Essa faculdade, por sua vez, põe o pensamento em movimento, força-o a pensar a essência” (DELEUZE, 2010: 92). Essências aqui devem ser entendidas como a obscuridade que nos força a criar, interpretar de acordo com uma intenção nessa busca, justamente como forças que dão sentido ao que apoderam.

Signos no pensamento deleuziano são entidades ativas mais ligadas ao verbo do que ao substantivo. Mesmo não remetendo necessariamente a linguagem, fazem parte dela, mas em um sentido mais desestabilizador do que enquadrador das formas. Novas formas talvez sejam termos mais adequados, embora a formalização na linguagem seja sempre inevitável. Os signos no sentido em que propõe Deleuze são de difícil definição a partir do registro que

busca responder “o que é”. Talvez seja mais elucidativo tratar dos signos nessa perspectiva estudando sua operação, ou os efeitos que causam, tema da terceira seção.

1.2 Classificação dos signos

As classificações dos signos poderiam remeter às filosofias anteriores ao século XIX como, por exemplo, a distinção que Aristóteles fez entre signos necessários e hipotéticos, sendo os primeiros ligados às relações causais e os segundos a probabilidades (NOTH, 2008). Mas, tendo em vista os objetivos de nosso estudo, nos deteremos nas tipologias dos estudos linguísticos modernos, iniciando, mais especificamente, pela classificação de Charles Peirce, visto que ressoa até hoje como base em muitos estudos para tais classificações.

Na tríade peirciana os signos são classificados de acordo com uma relação que criam com três categorias mais fundamentais do conhecimento. A *primeiridade* é o fenômeno que atua diretamente nos sentidos, levando em consideração que os sentidos não contêm nenhum tipo de mediação mental. A *primeiridade* seria imediata, sem qualquer tipo de ato ou forma de arranjo abstrato. Nessa concepção, o que é primeiro é similar à irreflexão, ao que deve ser ultrapassado para que haja signo.

Seguindo as categorias propostas por Peirce, a *secundidade* é o estágio da conexão. Seja em relação a outros fenômenos, seja a experiências anteriores, ao espaço, ao tempo, entre outras possibilidades; a *secundidade* é o momento em que aquilo que é aparição sem referencial no primeiro momento torna-se relativamente reconhecível a partir da aproximação. É a intermediação para a *terceiridade*, onde o processo é o “da mediação, do hábito, da memória, da continuidade, da síntese, da comunicação, da representação, da semiose e dos signos” (PEIRCE, 2003: 94).

As três categorias do conhecimento, onde sua intenção de alcance seria universal, foram propostas por Peirce para que sua dinâmica propiciasse a classificação dos signos. Assim, elas irão relacionar-se com os três componentes do signo formando correlatos que, por sua vez, formam as classificações. A *primeiridade*, a *secundidade* e a *terceiridade*, do ponto de vista do conhecimento universal; correlacionam-se, respectivamente, com os três componentes do signo peirciano: o representamen, o objeto e o interpretante.

Assim, um dos componentes do signo serve como referência para o sua classificação, de acordo com a categoria que ele está ligado e transmuta-se para as consequentes. Considerada em si mesma, cada categoria cria o ponto de partida, formando *tricotomias*. Por exemplo, na primeira tricotomia, considerada a partir do componente representamen e da categoria primeiridade, os signos classificam-se como: a partir do representamen em relação a si mesmo, a partir do representamen em relação ao seu objeto e do representamen em relação ao seu interpretante.

Com o objetivo de visualizarmos em um sentido mais adequado a maneira como se configuram as classificações dos signos, pois não estamos interessados nas classificações em si, podemos visualizar a tabela a seguir.

| | | 1ª Tricotomia | 2ª Tricotomia | 3ª Tricotomia |
|---------------------|-------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | Componente | Representamen | Objeto | Intérprete |
| Categoria | | | | |
| Primeiridade | | Quali-signo | Ícone | Rema |
| Secundidade | | Sin-signo | Índice | Dicente |
| Terceiridade | | Legi-singo | Símbolo | Argumento |

Tabela 1: Esquema geral da classificação dos signos em Charles Sanders Peirce.

Nessa visualização, podemos deduzir, por exemplo, que um signo é um símbolo quando considerado a partir da categoria terceiridade em relação ao seu objeto. Assim, um símbolo é um signo que depende de uma convenção interpretante representando o objeto a que se refere. Outros signos, como o argumento, são relações da categoria em relação ao seu próprio componente, ou seja, nesse caso, o interpretante consigo.

Posteriormente as classificações se estendem na definição final do signo. Pois a partir do momento em que o signo somente é considerado como tal pela junção de seus três componentes, deverão ser derradeiramente delimitados a partir do cruzamento com as três categorias. Ou seja, pela correlação entre as próprias tricotomias. Assim, podemos ter, por exemplo, um quali-signo icônico e remático, cruzando a categoria primeiridade com os outros três componentes do signo. Podemos ter também um Legi-signo indicial e remático partindo das mesmas premissas.

A complexidade das classificações propostas por Peirce remetem à discussões que não se esgotam e embasam estudos tanto na área de linguística quanto das comunicações. Não nos deteremos por ora em tais questões (por exemplo, se realmente um sin-signo indicial e dicente, como um signo que é afetado e dá informações do seu objeto, pode ser elucidado ou não por um cata-vento), visto que nosso objetivo é o de entender como se compõem tais classificações. O mais importante, para o momento, é esta tendência universalizante das classificações de Peirce, dentro de uma lógica dedutiva em que os signos, assim como suas classificações, se constituem a partir de uma nomenclatura e de parâmetros em que servem de meio para que sua existência comunique e, principalmente, represente.

O aspecto mencionado como balanço geral das classificações de Peirce é importante para o contraponto, embora não necessariamente no sentido dialético, dos destaques que faremos a partir da leitura que Gilles Deleuze (2010) faz dos signos. Outros autores consultados até o momento não demonstraram ser a classificação necessariamente importante, estando mais focados na questão do que é um signo e, principalmente, quais os seus potenciais representativos. Não é o caso de Deleuze, e sua primeira diferença essencial em relação à classificação de Peirce é sua recusa a uma sistematização de caráter universalizante. Sua proposta está relacionada, ao menos no primeiro momento, à leitura que faz da obra de Proust, *Em busca do tempo perdido*.

Esse ponto é importante principalmente por dois motivos. O primeiro é o de que, ao contrário de Peirce, que baseia toda a sua classificação na lógica formal e dedutiva, Deleuze parte de um conhecimento literário¹¹. Assim, os conjuntos criados por Deleuze, junto à *Proust e os signos*, estão em relação ao que a linguagem literária propõe. Em segundo lugar, as categorias de signos em Deleuze estão em relação imanente em relação à literatura em que se inspira, ou seja, não tem pretensões universais.

De inspiração imanente à literatura em que se inspira, Deleuze nos propõe que a primeira categoria de signos é a dos *mundanos*. São signos que estão no lugar de outra coisa, não no sentido representativo, mas que tomaram

¹¹ Na segunda parte deste trabalho iremos abordar concepções diferentes dentro da própria obra de Deleuze conforme apontou Roberto Duarte Santana Nascimento (2012).

o lugar de uma suposta realidade, fazendo com que ela dependa deles, com que ela se organize a partir do que ele impõe. Não são signos que representam o mundo, mas constroem o mundo perceptível, artificialmente, quase como se soubéssemos de antemão o que os encontros com ele significassem.

O signo mundano não remete a alguma coisa; ele a substituí, pretende valer por seu sentido. Antecipa ação e pensamento, anula pensamento e ação, e se declara suficiente. Daí seu aspecto estereotipado...[...] (DELEUZE, 2010: 6).

Em uma aproximação, um tanto quanto compelida, entre Peirce e Deleuze, poderíamos dizer que os signos mundanos estariam no momento da terceiridade, onde algum interpretante já convencionaria alguma “lei” ou ordem para o signo, e por isso mesmo ele tomaria um lugar de “outro”. Talvez os signos mundanos, por sua característica de certa forma “prática”, nos convença da existência de uma individualidade que por si mesma toma decisões.

Paralelos à parte, é importante que levemos em conta esse caráter evolucionário da classificação dos signos, tanto para Peirce quanto para Deleuze, justamente porque o segundo também colocará em questão a aproximação das tipologias com alguma complexidade em escala crescente. Enquanto Peirce colocará a terceiridade em um registro ligado ao que ultrapassa as associações e sintetiza os elementos, Deleuze colocará as classificações que virão a seguir em uma ordem de maior capacidade de buscas das essências. Naquele caso, uma questão de conhecimento racional, neste, o de criação artística.

Apesar da oposição aparente, a questão torna-se também paradoxal, afinal, mesmo que a primeira classificação de Deleuze possa estar mais relacionada com a terceiridade peirciana (embora não com os mesmos objetivos), sua progressão segue o que poderia relacionar-se com as primeiras categorias. Lembremos que o signo para Deleuze é justamente o que traz uma presença não reconhecível; o que poderia ser interpretável como o encontro com os sentidos sem reflexão em Peirce. Vejamos como seguem as categorias em Deleuze.

O segundo “mundo” de signos são os do *amor*. São os signos da desconfiança, onde é preciso algo por trás do que está manifestado.

Poderíamos, talvez, fazer algum paralelo com a definição de Bakhtin, pelo seu caráter ideológico, parcial e capaz de distorcer uma realidade caso não seja cuidadosamente convencionado. “Quem procura a verdade? O ciumento sob as mentiras do amado” (DELEUZE, 2010: 14). São signos que não necessariamente substituem uma suposta realidade como os mundanos, mas que trazem consigo a certeza de que algo escondem; por isso a importância da interpretação, da busca incessante por sua natureza.

Tendo em vista como compõe as suas classificações, podemos pensar que, Deleuze, entre sua primeira e segunda categoria, procede por um gradual aumento do nível de incerteza em relação aos signos. De uma aparição que se coloca como um dado real dos signos mundanos, vamos à incerteza e inquietude provocada pelos signos do amor. Se em um primeiro momento temos o signo convencionado que nos faz saber, pelo hábito, como agir no encontro com ele, no segundo momento temos a incerteza que nos faz procurar por algo além do aparente. O signo torna-se, nesse movimento, cada vez mais um espaço de abertura para aquele que se depara com ele.

Apressadamente poderíamos compreender a terceira classificação dos signos como uma negação desse processo. Os signos *sensíveis*, em um primeiro momento, provocariam uma espécie de euforia pela sua correspondência com aquilo que designa. Mas, superado o encontro inicial com ele, torna-se materializado; não em um sentido de correspondência com um suposto referente, e sim pelo seu tom imperativo, onde nos faz reagir a sua tendência à formalização. E essa reação revela algo de diferente do que inicialmente causou alegria pela sua suposta adequação: o significado fugiu ao que inicialmente propiciou o conforto.

Poderíamos entender essa categoria do signo como o momento da decepção. Onde, anteriormente, tínhamos a convenção segura dos signos mundanos, e que é posteriormente modificada pela desconfiança em relação aos signos amorosos, agora é convertida em uma alegria pela retomada de que na terceira categoria adequamos novamente o signo ao que ele se refere - mas que, ao mesmo tempo, propicia a desilusão pelo seu caráter de deslocamento do significado. “O erro é acreditar que os hieróglifos [signos] representam apenas objetos materiais” (DELEUZE, 2010: 13).

O *signo mundano* é o momento de repouso em relação ao sofrimento provocado pelo signo amoroso, e que, simultaneamente, frustra a busca pelo seu significado, se entendermos como isso o objeto referente.

A quarta categoria para Deleuze são os signos da *arte*. Onde havia alívio e decepção por alguma tentativa em compreender o signo a partir de sua adequação ou representatividade em relação ao que se referem, há um deslocamento na última categoria. Nos signos artísticos a interpretação opera uma modificação essencial do signo, ou seja, quando; após o encontro com sua aparição; o interpretante busca fechar o ciclo que entende a linguagem como adequação à algo exterior a ela a partir da cognição, o signo artístico força uma *mudança de natureza* na produção do significado.

Os signos artísticos são aqueles que *forçam mais do que representam*; que dão algo a criar mais do conhecer. Nesse sentido, não são signos que, na classificação Deleuziana, irão apaziguar as mazelas pelo processo de certeza-sofrimento-aparente alegria propiciado pelos anteriores; mas sim os que vão “dar o que pensar”, ou seja, violentar as faculdades a um processo de criação de significado, mesmo que provisório e/ou incerto. Os signos da arte são aqueles que - pela sua falta de transparência que propicia não carência de visibilidades, mas sim provisórias possibilidades multiplicadas – abrem em igual possibilidade interpretações, mesmo que aparentemente algumas pareçam excêntricas.

Os signos da arte estão mais para uma descontinuidade que cria um mundo novo do que o encadeamento que adapta o conhecimento com uma realidade. São, nesse sentido, os únicos signos imateriais e que, ao mesmo tempo, podem criar novas materialidades, entendidas aqui como formas.

Signos mundanos, amorosos, sensíveis e da arte. Na classificação deleuziana há muito mais uma relação com o significado e a necessidade de sua interpretação do que a taxionomia que abrange ou encobre uma realidade anterior, como parece ser a classificação de Peirce. Embora o movimento de criação das categorias tenha um caráter mais próximo dos processos das faculdades de conhecimento, ainda que não da mesma maneira, também levada em conta por Peirce; a operação cognitiva dos signos em Deleuze tem mais relação com Saussure, mesmo que em outro sentido. Veremos na

próxima seção com se dá este procedimento de assimilação ou produção de conhecimento a partir dos signos e suas classificações.

1.3 Interpretação dos signos

Charles Morris (S/D), considerado um dos seguidores da matriz semiótica de Peirce, dividiu o estudo dos signos em três principais campos. O primeiro trata da relação dos signos entre si, denominada de *sintática*. A segunda dos signos e seus objetos, nomeada de *semântica*. Finalmente, a terceira, da relação do signo com seu intérprete, a *pragmática*. Considerando o objetivo de nosso estudo, nos deteremos, por ora, neste terceiro campo, pois será o mais interessante para as possibilidades levantadas por Deleuze, devido à ênfase dada pelo filósofo ao procedimento de interpretação dos signos.

Em alguns casos, a pragmática pode ser confundida com o processo de *semiose*, conhecido de maneira geral como ação cognitiva dos signos. Outro processo similar já traz perspectivas da psicanálise lacaniana, conhecida como *significação*. No momento nos concentraremos nas discussões de linguistas cotejadas com as questões levantadas por Deleuze, que irá entendê-la como movimento de *aprendizado*.

Morris, que desenvolve as categorias e componentes propostos por Peirce a partir de um registro comportamentalista, propõe o estudo da pragmática a partir do *hábito*. A ação do signo sobre o interpretante não corresponde somente a uma ação biológica dos signos em uma mente que o interpretaria, mas sim que, ultrapassado esse primeiro momento, ligado ao contato sensível da primeiridade; o signo revela seu significado a uma interpretação convencional, entendida como cultural ou tradicional. Assim, a questão da interpretação dos signos, nesse registro, vai de acordo com o estruturalismo saussuriano, onde os signos assim como seu significado são arbitrários, e por isso a necessidade uma convenção artificial.

Em Peirce, a ação do signo no processo de interpretação dá-se, dentro da sua classificação, em relação à terceira tricotomia¹². Os signos em sua definição derradeira terão em si o componente rema, dicente ou argumento. O leg-signo simbólico remático é algo convencional que não tem um caráter filosófico, como uma definição de dicionário, por exemplo. A ação pragmática, a

¹² Ver tabela na seção anterior.

partir das classificações de Peirce, tem um caráter progressivo em relação à argumentação racional e lógica. “A natureza de um signo é como a da memória, que recebe as transmissões da memória passada e transfere parte dela para a memória futura” (PEIRCE, 2003: 68). Assim, um processo cognitivo qualquer terá como ponto fundamental o desenvolvimento das categorias universais, do sensitivo ao novo habitual por analogia.

Em uma proposta diferente se insere Deleuze quando propõe sua interpretação dos signos. Em primeiro lugar, há duas tendências que podemos encontrar em outros autores citados e que são problematizadas por Deleuze. A primeira é o que ele suspeitamente denomina de objetivismo: a tendência de confundir a interpretação do signo com a associação dele ao objeto que designa.

Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que deles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos as facilidades das recognições...” (DELEUZE, 2010: 26).

Confundir a interpretação do signo com a descoberta de um suposto objeto que ele denota não é somente um equívoco, mas também não é levar em conta que o objeto também é somente um meio de manifestação dos signos. Essa questão já está presente, por exemplo, na própria definição peirciana, onde o objeto ou referente é somente mais um componente que está em relação com os outros. Na mesma direção, a própria perspectiva saussuriana não define a interpretação semiológica como a atribuição ao objeto do signo, visto que o significante é também uma imagem mental e social dos impulsos materiais.

O fundamental na diferença da proposta deleuziana em relação aos objetos está na questão da percepção. Para o filósofo, ela é a responsável por agregar o signo à objetos, já que a primeira tendência dela é justamente formalizar a aparição do signo. Formalização esta, que se dá por uma linguagem no sentido racional e convencional com o objetivo de comunicar. Onde existe um signo como convenção comunicativa, há a disposição à

habitual confusão entre a ação de criação de significado com o objeto referente do signo. A percepção, assim, seria o movimento em direção à adequação dos signos aos referentes já anteriormente dados.

A percepção poderia ser confundida com uma faculdade sensível, como, por exemplo, a primeiridade em Peirce. Mas, para Deleuze, ela está mais associada à inteligência, capacidade que poderia associar-se às etapas superiores para aquele.

Relacionar o signo ao objeto que o emite, atribuir ao objeto o benefício do signo, é de início a direção natural da percepção ou da representação. [...] E, de outra forma, é a tendência da inteligência. A inteligência deseja a objetividade, como a percepção o objeto (DELEUZE, 2010: 27).

A inteligência, nessa perspectiva, é a maneira como formalizamos o que foi capturado pela percepção. Sempre parcial, interessada, e mediadora na medida em que interpreta os signos. O suposto objetivismo criticado por Deleuze não é o suficiente para potencializar os encontros com o signo ao mesmo tempo em que fazem parte de um estágio inicial para o processo.

A questão do objetivismo, como movimento não suficiente para a exploração dos processos de interpretação dos signos, é levada adiante a partir do que Deleuze chama de *compensação subjetiva*.

[...] o signo é sem dúvida mais profundo que o objeto que o emite, mas ainda se liga a esse objeto, ainda está semi-encoberto. O sentido do signo é sem dúvida que o sujeito que o interpreta, mas se liga a esse sujeito, se encarna pela metade em uma série de associações subjetivas. Passamos de um ao outro, saltamos de um para o outro, *preenchemos a decepção do objeto com uma compensação do sujeito* (DELEUZE, 2010: 34).

A interpretação do signo, visto a parcialidade da associação ao objeto, é atrelada às faculdades do sujeito que se depara com ele. Na pragmática subjetiva, o sujeito teria centralidade no processo, tanto por associações à conhecimentos prévios como por uma capacidade de criação que emanaria de uma individualidade. Mas, mesmo em uma recusa a esta compensação, tanto o objeto quanto a subjetividade que o encaram tem uma ligação com o signo. Assim, o ponto mais original na abordagem deleuziana está em admitir que exista algo além dessa dualidade sujeito-objeto.

Mesmo que as faces do signo se associem a estes polos do processo de interpretação, há um procedimento além destes parâmetros que exige maior atenção. No mesmo sentido em que Hjelmslev adotara as substâncias como maneira de conceitualizar o paradoxo que faz do signo ter faces para o exterior, mas que não se separam de um interior, Deleuze irá inserir o par sujeito-objeto mais como efeitos interiores à presença dos signos do que referente e intérprete externos. Os objetos e sujeitos, dessa forma, estão mais para efeitos do que criadores dos signos, e o que está além deles é a busca pelas essências.

A questão da essência, colocada por Deleuze como a interpretação final dos signos e somente proporcionados pelos da arte, deve ser entendida não como o significado exato do signo, e sim como o processo onde se cria um significado. No encontro com o signo, a interpretação que daria um significado social a ele segundo as regras do objetivismo ou subjetivismo muda de natureza no processo, e às vezes até mesmo pode deixar de ser social. A interpretação dos signos em Deleuze é a transmutação de um sentido que se adequaria a determinado contexto, possibilitando então uma criação que vai além de um sujeito criador, pois ele também é efeito desse processo, que pode ser entendido como a aprendizagem.

Assim, a interpretação dos signos em Deleuze associa-se com a ideia de que algo é criado pelo vazio deixado pelo encontro com o signo; vazio entendido como violência, como suspensão das faculdades perceptivas e da inteligência. A interpretação segue o próprio movimento de criação artística: mais forças impessoais do que consciência agindo, mais memória involuntária do que hábito, mais desdobramento que representação.

Este princípio fundamental dos fins da interpretação está relacionado à uma questão mais fundamental nas propostas do filósofo baseado na leitura da obra de Proust. O signo não mais é associado de uma forma racional ao seu significado. Racional entendido nesse caso como uma adequação maior ou não com aquilo que significa (já que ao seu objeto e ao seu intérprete são etapas apenas primárias). O que a interpretação dos signos tem como base fundamental são duas críticas simultâneas que Deleuze, inspirado em Proust, faz ao conhecimento: a tragédia amorosa ao invés da boa vontade do saber e a criação ao invés do reconhecimento.

[...] ao duo tradicional da amizade e da filosofia Proust oporá um duo mais obscuro formado pelo amor e pela arte. Um amor medíocre vale mais do que uma grande amizade: porque o amor é rico em signos e se nutre de interpretação silenciosa. Uma obra de arte vale mais do que uma obra filosófica, porque o que está envolvido no signo é mais profundo que todas as significações explícitas; o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou do nosso trabalho aplicado; e *mais importante do que o pensamento é "aquilo que faz pensar"* (DELEUZE, 2010: 28-29).

Assim, à imagem que associa etimologicamente a filosofia como amiga do saber, onde há uma comunicação com "boa vontade em reconhecer"; teremos a figura da decepção amorosa como forma de interpretação e conhecimento. Do mesmo modo, a questão da representação que traz consigo o reconhecimento do que deve ser conhecido é criticada em prol de uma força que faz pensar, ao invés do que é pensado. O processo de interpretação (entendido também como a pragmática) ganha um viés de criação, de uma necessidade em sua composição.

Peirce, assim como Saussure e outros teóricos do signo que desenvolveram suas ideias, propõe uma caracterização universalizante dos signos assim como seu processo de semiose. Por exemplo, em Saussure, as criações a respeito do caráter do signo e sua interpretação estão calcadas em regras sintáticas de formação das palavras. Ou seja, os signos são fenômenos que devem ser reconhecidos usando para isso métodos já empregados na linguística ou mesmo na filologia. Os signos seguem, dessa maneira, o movimento de estruturação da língua a partir dos seus encadeamentos contínuos e lógicos, mesmo quer se admitia o caráter social das línguas. Há uma constante para o desenvolvimento das palavras, assim como deve haver para a formação dos signos.

Deleuze, além de entender o signo (e sua existência) para além da formação similar à estruturação linguística, propõe que sua presença se dá a partir da contingência de encontros. Ou seja, não é um método ou um encadeamento abstrato que dará conta dos signos como representantes de experiências, mas sim que os signos são primeiros, e aquilo que significam vão ao encontro ao que diferem no processo de interpretação. Se a decepção faz parte do movimento de criação de seu significado, o encontro ao acaso propicia

a criação de um significado que difere de seus objetos e de seus intérpretes; nesse caso, às essências ligadas a expressão artística.

Em outro texto, e em parceria com Félix Guattari, Deleuze chama atenção para uma semiótica pós-significante, onde o espaço privilegiado seria o da fuga às estruturas criadas na linguagem (DELEUZE; GUATTARI, 1995: 75). Pois se a linguagem cria mundos que se transformam, o significado não pode retornar ou ser associado a algo que já existia na estrutura. As raras criações de novidades a partir do encontro com os signos artísticos têm que levar em conta uma produção de significado que faça com que o signo desloque a interpretação para o inimaginável, mesmo que à primeira vista pareça sem sentido nenhum. E esse é o movimento de mudança de natureza e aprendizagem que já enfatizamos anteriormente.

Os signos são presenças, embora não haja forma definitiva de lhes dar uma materialidade na vida cotidiana. Na verdade, em alguns momentos soam como imaterialidades que remetem a algo “concreto” na realidade. E, embora seja sedutora essa tendência, há nos signos algo de incompreensível, assim como seu processo de significação parece trazer consigo em qualquer análise.

Vimos que, em Peirce, o signo está no lugar de “outro” interpretado por um terceiro. Vimos que em Saussure ele depende de imagens que já pressupõem algo de mental para existir. Da mesma forma, Hjelmslev constrói uma composição interna do signo, mesmo que em ligação relativa com o que é externo a ele. Já Bakhtin enfatiza o caráter social e ideológico do signo, onde o que ele significa não pode ser visto como universal, mesmo em sua estruturação. Nessas definições modernas, ou o que Deleuze e Guattari chamam de semiótica significante, o signo tem seu caráter social, mas sempre passível de uma abstração; seja em uma via universalizante, seja em uma regularidade dependente de movimentos históricos.

A proposta deleuziana vai em um caminho diferente desse preceito básico. Nessa perspectiva, o signo está mais para um acontecimento em vias de perturbar as faculdades supostamente universais e os pressupostos dados pelo contexto histórico do que a representação de algo que possa ser conhecido através da significação. O signo surge como aquilo que, na contingência do encontro (seja do intérprete ou objeto), cria um abalo nas estruturas que, se não pode ser contornado, ao menos pede uma interpretação

que se diferencia do que, na perspectiva da representação, deveria mediar suas conexões. *O signo é uma imaterialidade de forças que impele alguma formalização, seja como representação distorcida, seja como algo novo.*

No mesmo sentido a interpretação dos signos nos dá algumas pistas de sua imprecisão. Na classificação peirciana as suas combinações possíveis, apesar de bem delineadas e visualmente cruzadas, são flutuantes no sentido de poderem ser várias ao mesmo tempo. Os signos, nessa configuração, compõem ajustes ligados às probabilidades de representarem de forma mais adequada ou não as formas dadas na experiência humana. Já na classificação deleuziana, os signos estão imanentes à obra literária de Proust, onde estão encadeados em um movimento de aprendizagem proposto pela narrativa, daí a ênfase dada às interpretações dos signos artísticos, tidos como aqueles que possibilitam uma essência que é similar à diferenciação do processo criativo.

Já no processo de semiose, ou de pragmática definida por Morris, os signos são assimilados (embora usemos com ressalvas essa expressão) de maneiras diferentes quando nos deparamos com distintos campos de pensamento. No caso de Peirce, temos o movimento quando há uma combinação na mediação entre os três componentes do signo (correspondentes às três categorias universais) com o que seu ajuste alinha na experiência da aquisição de conhecimento. Há uma combinação específica entre os correlatos das tríades, mesmo que o produto final dessa composição seja questionável. Em Saussure, em um outro exemplo, há uma convenção que cria correspondência entre o significado e o significante, levando em conta o caráter arbitrário e, portanto, social desse processo. O signo significa quando há uma correspondência adequada entre os dois polos, entendido como aquilo que faz parte do mesmo processo de estruturação da linguagem.

Já no sentido deleuziano de interpretação dos signos, o seu significado depende de um esforço de criação por parte de quem o interpreta. Aquilo que se apresenta na contingência dos encontros não é a afetação imediata pelos sentidos, mas sim já mediada pela linguagem que nos acompanha, por isso mesmo primeira em relação a qualquer suposto “imediatismo” dos sentidos. Assim, o esforço de interpretação passa mais pela “decepção amorosa” em ultrapassar o que a linguagem já colocou como dado em direção à verdadeira experiência, aquela que torna obsoleta qualquer tentativa de abstrair a

significação, visto que esse processo se dá mais pelo esvaziamento daquilo que já foi determinado pela percepção e pela inteligência (entendidas como linguagem já criada sobre os sentidos). Os signos, na concepção deleuziana, não dependem do que a linguagem coloca como pressuposto de qualquer experiência e, assim, seria necessário não um retorno a um empirismo como os que foram propostos em outros planos filosóficos, mas sim o empirismo que implica um esforço em ultrapassar o que se entende por empirismo como doutrina filosófica.

O encontro com os signos, no horizonte proposto por Deleuze, é da ordem do empenho (e por isso mesmo também mental) em ultrapassar o que poderia ser dito sobre tal interpretação antes que ela ocorra. Criar um significado para o signo não está no registro de dar novas configurações a partir do que já existe como ordem (a própria linguagem), mas sim em que é preciso criar novas expressões para própria linguagem, a partir do momento em que a força do encontro contingente exija uma nova formalização para que possa existir como diferente forma, substância, ideologia, matéria, objeto, intérprete, significado ou significante.

Olhando para o alto, fitando as nuvens, ele observa, depois de duas ou três olhadas distraídas, um aglomerado de nuvens. Após uma sensação de profundidade e luminosidade pesada daqueles gigantes flutuantes ele começa a sentir uma estranha familiaridade com formas que o vento ligeiramente impôs. Dois pulmões, com suas ligações e tudo mais que podia julgar em concordância com escassos conhecimentos em anatomia. Os dois provisórios órgãos humanos configurados pela indiferente natureza iniciaram um movimento de dissipação. Mas não qualquer um, ao menos na percepção agora já atenta dele. Um lado da figura desmanchou-se aos poucos, ao sabor da leve brisa de verão. O outro permaneceu intacto. Ele pensou no quanto já havia prometido parar de fumar. Seria um sinal do além, do universo, do que mais as forças naturais nos designaram? Seria um precoce aviso de como deveria revelar os seus vícios já em estados adiantados? Por não mais de alguns segundos o pulmão atmosférico desmanchou um de seus lados, deixando o outro intacto; para logo depois desaparecer completamente sem demonstrar sinal de progressão de um lado ao outro, como se mensagem não se desse por inteiro, caso fosse uma. Nenhuma nuvem escura passou por ali,

escurecendo qualquer dos lados da significante e significada figura. E o que restou daquela imagem foi além do que aquele que a observava, por poucos segundos, percebeu. Restou a dúvida; na forma do que se dissipou.

IMAGEM 2

“Não mostre muito os dentes”. Conselho honesto, proveniente de alguma trajetória sem idealismos. Praticamente orgânico. Organização do detalhe. Do resto não se sabe. Dentes à mostra não movem moinhos, nem engrenagens. Cada dente cerrado ao outro faz tudo funcionar. Ao menos no conselho. O quadro negro, perpendicular à porta, demonstrava uma saliência. A mesa era grande, mas a mochila foi posta sobre a cadeira. Talvez um primeiro erro. Repousado sobre a mesa um esquema quadriculado. Espelho de classe. “Quem é fulano?”, pergunta-se. “Tens que sentar ali”, replica-se. À frente os dentes também estão escondidos, somente os olhos se destacam. Ainda não há algum detalhe em particular. Tudo soa muito geral, acima das cabeças. Os rostos se esboçam em uma impessoalidade somente reconhecida pelos pré-estabelecidos. Apresentações pessoais uma a uma não resolveriam isso. Mais convivência seria necessária. Respira-se consolado no transitório do estágio. O silêncio ainda impera, quase hostil. Como quebrá-lo? Cuidado com os dentes...

2. ...SUJEITOS QUE RESPONDEM

A aprendizagem, como objeto que opera algo, pode ser inserida em abordagens educacionais preocupadas com certo tecnicismo em seu processo. Destacada em contextos do início do século XX, onde tanto os mecanismos de ensino como as organizações curriculares almejavam objetivos considerados “acríticos” ou “tradicionais” (SILVA, 1999), perdeu ao longo do tempo o status privilegiado em teorizações no campo da educação. Dizemos isso para salientar que aprender, como movimento mirado pela constituição de saberes educacionais, ganhou contemporaneamente certos contornos subordinados à objetivos mais amplos. Seja como movimento cognitivo que busca um desenvolvimento mental, contorno de problemas específicos ou adaptação social, a aprendizagem é espaço de passagem para isto que é colocado como amplitude em formações modernas e humanísticas. Aprender é território para outra questão considerada mais fundamental que ela, e, como todo campo de passagem na modernidade, é lugar de disputas e de desvios.

Daí decorre uma primeira aproximação para nossos objetivos: não existe um objeto aprendizagem entendido como algo transcendental, onde cada nova abordagem acrescentaria uma peça em sua melhor definição. Aprender como território de disputa não pressupõe uma briga por algo que existe fora daquilo que dizem aqueles que o querem obter. Ou seja, a cada nova forma de enunciar o que seria ou como funciona um processo de aprendizagem, a própria definição dela pode mudar o que essencialmente a configuraria como uma existência. Entendendo, por exemplo, a aprendizagem no interior de um discurso educacional como um “objeto”, não nos contentaríamos em encará-la como configuração fora da própria formação discursiva¹³ que assim a denominou. “Renunciar às coisas” (FOUCAULT, 2012: 53) no que se refere também a aprendizagem, pois a própria perspectiva teórica que a formulou a tornou uma noção distinta de outras. Em suma, não existe “a” aprendizagem na

¹³ Formações discursivas podem ser entendidas, a partir da leitura de *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault (2012), como as condições em que são repartidos os elementos de um saber; ou seja, seus objetos, seus conceitos, suas escolhas temáticas, etc. Tendo em vista nosso objetivo, buscamos, por ora, tratar da aprendizagem como um objeto formado dentro de alguma formação.

perspectiva do comportamentalismo ou da epistemologia genética, mas sim movimentos de práticas discursivas onde cada uma destas abordagens produz o seu próprio objeto aprender.

Em seu desenrolar como objeto que, em um primeiro momento teve destaque nas produções investigativas sobre educação, mas depois foi atrelada a outros processos mais amplos; a aprendizagem teve suas conexões à variados campos de conhecimento que a disputaram. Sobre ela tentaram delimitar sua definição cruzamentos entre, principalmente, a psicologia e outros campos - como a biologia, a matemática, a filosofia, etc. Em cada uma destas redes de saber a aprendizagem pode mudar de direção em relação à ponte que fazia com um objetivo mais amplo. Soa, hipoteticamente em uma primeira aproximação, que aprender é uma conexão com aquilo que está disposto em tal formação histórica como objetivo de uma formação de sujeito. Seja em uma abordagem biológica ou seja em uma postura análoga à sistemática computacional, aprender produz conexões entre a demanda de conhecimento e um perfil de sujeito que emerge pronto a alcançá-lo. Como se fosse um valor de uso para determinados fins, a aprendizagem propicia a configuração do sujeito que tal formação discursiva quer como capaz de realizá-lo.

Antes de destacarmos especificamente a questão do sujeito, buscamos ainda questionar a questão da aprendizagem sob um outro aspecto. Conforme veremos adiante, as diferentes formações discursivas que irão produzir diversos objetos que buscam representar o aprender têm um axioma performativo em comum: definir este mesmo objeto em sua essência dentro de um processo mais amplo. Para cada uma das abordagens educacionais que iremos tratar poderíamos perguntar: o que é aprender para tal perspectiva? Não será nosso objetivo aqui, pois tal definição depende da perspectiva em que ela foi criada e por isto mesmo é independente uma da outra, mesmo que em alguns momentos haja interações/oposições entre as definições¹⁴.

Assim, a aprendizagem será encarada sob a ótica de quais repartições discursivas a criaram como um objeto em tal ou tal abordagem. Antes de

¹⁴ Ressaltando a questão, não se trata de buscar o que é aprender para tal ou tal abordagem. Trata-se de entendê-la como composição de um objeto dentro de uma abordagem educacional mais ampla. E esta escolha por objeto tem a sua escolha na ênfase que daremos a construção de sujeitos da aprendizagem, conforme esclareceremos mais adiante.

definirmos a nossa própria concepção e a partir daí julgá-las como mais próxima ou não do que propomos, buscaremos entendê-las em sua positividade interna. E esta maneira de adentrar uma formação discursiva como produção e invenção que não contrapõe uma noção de verdade ou não, tem um ancoradouro na maneira como Michel Foucault abordou diferentes campos de práticas discursivas e institucionais em suas relações de saber e poder¹⁵. Positividade tem um sentido de produção, ou seja, o que cria relações que efetivamente se dão em alguma formação histórica e social; não sendo, portanto, distorções ideológicas ou erros; mas aquilo que fez desta determinada perspectiva uma verdade enquanto faz de seus pressupostos uma realidade social. Aprender, assim, nas diferentes correntes teóricas que abordaremos têm sua positividade enquanto produziram práticas educacionais que efetivamente se colocaram como verdadeiras enquanto engendraram performances colocadas em evidência, independente de um julgamento que as colocariam sob a prova de um certo ou errado.

No seio desta positividade como formação discursiva optamos por seguir quatro abordagens atreladas à psicologia da educação (com seus respectivos cruzamentos de outras áreas) que tratam e criam, mesmo que indiretamente, o objeto aprendizagem. O comportamentalismo associado a Skinner; as psicologias da Gestalt atreladas a Köhler, e o desenvolvimento, ligado em uma divisão a Piaget e a Vigotsky. Tais perspectivas sobre a aprendizagem têm suas próprias coerências e problematizações internas enquanto designam o aprender como um objeto que faz parte de suas concepções. E neste movimento em que não julgaremos seus méritos e conquistas, pois não faz parte de uma abordagem conectada às filosofias da diferença, cada um destes arranjos educacionais vai compor uma peculiar noção de sujeito. Cada processo que busca criar suas próprias consistências em como se dá o conhecimento coloca a aprendizagem em uma peculiar posição nessa relação ao mesmo tempo em que daí extraí uma formação de sujeito que é capaz de alcançá-lo.

¹⁵ A relação entre e saber e poder é um desdobramento das problematizações propostas por Foucault no desenrolar de sua obra. Da análise de discursos em um primeiro momento para relações de poder que formam estes discursos em pesquisas subsequentes como *Vigiar e punir* (2014) e *História da sexualidade* (2014b e 2014c).

Como arranjo discursivo que, enquanto cria seu objeto, também delimita as posições de sujeito simultaneamente, algumas psicologias da educação irão dele fazer origem do conhecimento enquanto é transformado por ele. O sujeito ao mesmo tempo é um espaço criado pelo próprio arranjo da abordagem enquanto ela o pressupõe como anterior ao que quer descrever. Nesta reciprocidade há peculiares formações, seja em aquisições de comportamento de um behaviorismo ou em um desenvolvimento piagetiano. Assim, nestas abordagens, há um sujeito que já existe anteriormente ao processo, mas nunca está plenamente formado enquanto não atravesse determinados estágios de transformação. E é como se dá esta composição que buscaremos descrever nesta seção.

Em uma escrita que busca entender dentro de uma positividade abordagens teóricas divergentes da proposta que efetivamente compõe, algumas maneiras como isso se dará precisam ser mais adequadamente tratadas. Conforme dito anteriormente, a criação de objetos e lugares de sujeitos são imanentes às próprias formações discursivas que, mesmo que indiretamente, tratam do problema da aprendizagem. Esta escolha metodológica está baseada em Michel Foucault (2012), principalmente no que tange às suas abordagens da questão do saber e sua propositiva arqueologia. Mas em um sentido mais dinâmico para a formação destes sujeitos dentro de determinados registros, destacaremos a releitura feita por Gilles Deleuze (2005) das questões formuladas por Foucault. Neste movimento, o sujeito não está somente dependente de uma posição em uma formação discursiva, mas sim se desenrola a partir de uma repartição entre o que o filósofo chama de *enunciável* e *visível*. E nesta fenda há um espaço de formação de sujeito que se transmuta, mesmo dentro de um estrato de saber que solidifica uma concepção de aprendizagem.

O enunciável e o visível correspondem às estratificações que brevemente abordamos anteriormente. As suas configurações deixam exposto o que pode ser dito e visto em determinada formação relativamente já solidificada. Deixam marcas mais duras, estratificadas ou, em outra perspectiva, linhas molares mais difíceis de serem transformadas (DELEUZE; GUATTARI, 2012). A formação discursiva deixa fissuras, mas mais efêmeras e às vezes demasiadamente já configuradas para que algo que aparentemente

novo pudesse se encaixar nelas. Assim, por exemplo, uma abordagem que enuncia que a aprendizagem depende de estruturas já pré-existentes em um sujeito ainda não formado poderiam soar como transformadora, mas o arranjo do estrato já permitia que este enunciável e este visível se colocassem como algo novo, embora efetivamente não fosse. Os estratos enunciáveis e visíveis permitem movimentos novos, mas já programados pois são delimitados pelo possível.

E no interior desta repartição podem emergir sujeitos. Não entendidos como posições pré-definidas como em uma formação discursiva, mas determinadamente cambiantes como nascidos no espaço que se dá entre o enunciável e o visível. Da não relação conectada dos dois polos dos estratos há espaços para o surgimento de concepções de sujeitos que precisam se formar a partir de contatos com enunciáveis e visíveis que irão dar a eles características compartilhadas e multifacetadas. Tomando como exemplo os estratos que iremos abordar, um sujeito que se constitui em uma formação da psicologia *gestalt* irá se desenrolar enquanto se movimenta nos espaços criados pelas consistências internas do que este saber produz como enunciabilidades e visibilidades. Isto é, estes sujeitos são efeitos destas práticas, como uma curva que deriva e, ao mesmo tempo, retorna para dar corpo a algo que aparentemente poderia se configurar como abstração.

Retomando os quatro movimentos já citados anteriormente, as enunciabilidades e visibilidades das psicologias da educação mais tradicionais irão configurar quatro tipologias ou formas-sujeito. Em primeiro lugar iremos destacar o sujeito comportamental, formado a partir da perspectiva reforçadora do behaviorismo. Após daremos um salto ao sujeito que se compõe como perspectiva em relação a um todo, resultante das conceitualizações das psicologias da *gestalt*. Na sequência, o sujeito que se configura como desenvolvimento será dividido em duas vertentes, uma atribuída à epistemologia genética de Piaget e a outra ao desenvolvimento social de Vigotsky. Assim, os sujeitos que são resultados de processos de aprendizagem se mostram como possíveis dentro de uma rede enunciativa e visível que os criou.

Tais movimentos foram selecionados pela sua regularidade como aparição em currículos de formação de docentes. Outras tantas abordagens poderiam ser adicionadas de acordo com o recorte que propomos. A limitação

se deu pela centralidade que ocupam estas perspectivas em relação à movimentos posteriores no campo da psicologia da educação e da aprendizagem. Tratar, por exemplo, da questão da cognição como auto-poiese, já profundamente abordada por Virgínia Kastrup (1999), seria um exercício de prolongamento de questões já postas por uma perspectiva piagetiana no que diz respeito à formação de um sujeito. Do mesmo modo, as múltiplas inteligências de Howard Gardner (1994) tão desdobradas e por onde tantas investigações já se debruçaram, novamente, em relação ao sujeito, poderiam soar como redundância enquanto vemos – especificamente neste aspecto – uma ressonância desenvolvimentista com teores tanto de Piaget como de Vigotsky. Assim, a delimitação criou, na presente investigação, limites que levaram em conta uma função específica de concepção de sujeito, o que não depende necessariamente da forma como se entendem o conhecimento e aprendizagem.

Conforme abordaremos na terceira parte do presente trabalho, as questões de aprendizagem se darão em relação à processos de subjetivação atrelados, como composição da pesquisa, às vivências da relação professor com seu território de atuação. Relativamente distante, portanto, de formações de sujeito a partir das repartições de estratos entre visíveis e enunciáveis. Assim, tais perspectivas educacionais que de alguma maneira tratam da questão de aprendizagem têm como ênfase estes campos de produção de discursos como produtores de saberes válidos em relação a formação docente e o aprender.

Em cada uma das perspectivas que revistaremos aqui buscaremos destacar o seu processo de diferenciação, ou seja, como estes sujeitos se transformam e se modificam a cada etapa das conceitualizações que os produzem. O sujeito do comportamento se constitui de maneira distinta do sujeito da percepção. Ambos aprendem e a aprendizagem não tem a mesma definição e o mesmo papel no processo. Assim, cada uma das criações tem que passar por metamorfoses que irão pressupor algum entendimento das conexões internas de cada perspectiva. Embora algumas exposições soem como meros resumos de determinadas teorias, a intenção, por mais que às vezes assim pareça, não tem este objetivo; mas sim destacar o que é importante nos limiares de emergência de tal ou tal sujeito da aprendizagem.

2.1 O sujeito do comportamento

É verdade que certa ponta de mistério pode ser reforçadora
Skinner

Na curva derivada dos saberes e poderes, o sujeito pode se constituir como algo multifacetado, ou multicorpóreo, que se transforma a cada novo movimento. No avançar e/ou retroceder deixa em suas bordas marcas, quase como espectros de forma opaca, onde se é capaz de perceber o que será e o que deixou de ser. Nesse registro de leves configurações somente percebido pelo seu efêmero repouso, não há profundidade em sua existência, mas sim auras que se espalham por uma superfície visível e enunciável. O sujeito não é interior e essencial, mas somente encadeamentos de causas e consequências observáveis pelo seu desenrolar. O sujeito se transforma em comportamento.

Cada instante da composição desse sujeito comportamental soa como um frame de uma montagem cinematográfica. O seu todo, como sua identidade, lineariza as suas ações a partir de pequenos repousos, onde cada fotografia participa de sua formação, mas é, ao mesmo tempo, independente por apresentar pequenos nuances de modificações perceptíveis. Os variados “eus” que resultam dessa formação-sujeito coexistem por suas pequenas diferenças de grau, soando como uma unidade na medida em que suas várias posições se repetem a cada demanda do ambiente. O sujeito como um “repertório de comportamentos” (SKINNER, 1974: 130) que faz de si série de ações, tendo consciência de si a partir de sua capacidade de reprisar o seu trajeto pelicular.

E este fluxo tem um ambiente no seu processo. “Uma pessoa não é um agente que origine, é um ponto em que múltiplas condições se reúnem em efeito conjunto” (SKINNER; 1974: 145). As diferentes movimentações deste sujeito que se contorce respondem àquilo que o enredo a ele coloca como contingência, mesmo que à primeira vista soe como um roteiro pré-estabelecido. O sujeito que se manifesta como mudança de comportamento recebe suas linhas de demarcação do exterior. Não há uma interioridade que enquadre o ambiente de acordo com um ponto de vista ou subjetividade, mas fragmentos que se encaixam a partir daquilo que o cenário exige. As demandas

não são previsíveis, e a capacidade de consciência desse sujeito só pode dizer a si mesma “eu sou” enquanto adquire contornos que respondem ao que está sendo exigida dela. Indo ainda mais longe, poderíamos dizer: ela reage para poder existir.

Em seus movimentos que deixam registros dégradés, como semitons em escala de cinza que o abandonam ou o antecipam; tal sujeito constitui uma memória. Seja ela como rastro que designa sua história ou possibilidades que manifestam seu futuro – desde que suas transformações possam ser previstas -, esta lembrança tende a ter características de adaptação. Seu ir e vir programado está para a constituição de uma subjetividade como um líquido viscoso está para o seu recipiente. A demora da formatação é somente parte de um processo pacientemente registrado, testado e legitimado. Onde há uma dose de desenrolar do passado que dá forma a esse sujeito, há, ao mesmo tempo, uma densidade que resiste sem grande solidez àquilo que o ambiente exige como adequação.

“Conhecer uma cidade significa possuir o comportamento de movimentar-se por ela...” (SKINNER; 1974: 74). Não se trata de uma imagem mental que vem à tona em uma lembrança, muito menos de sentidos que se manifestam ao entrar em contato com esse suposto passado, mas uma maneira de comportar-se, de estar ou mesmo de se movimentar no lugar guardado pela memória. “Ver como se vê e não o que se vê” é o registro de um sujeito que tem alguns contornos que devem ser fixados para se caracterizar como tal, estando predisposto a seguir a mesma maneira de perceber, independente do que está a sua frente e por mais que aquilo seja considerado exterior a ele em todas as ocasiões. E a memória faz parte deste processo como uma espécie de invólucro no qual se depositam determinadas posturas para quando há necessidade de reativá-las. A memória ajuda a fixar a identidade deste sujeito em transformação, desde que adequando seu passado e seu previsto futuro a este presente móvel.

Seja como forma de ter o ambiente como constituinte destes “eus” ou mesmo da memória como suporte de certa previsibilidade da identidade não essencial, o conhecer a si torna-se aspecto importante na configuração de tal sujeito. Os sentimentos se confundem com a sensibilidade fisiológica, então faz parte da composição não levá-los em conta. Ter uma consciência de si nesse

mundo e com essa memória é a resultante de uma ampla compreensão do modo como se age em situações não determinadas. Transformar-se pelo comportamento como individualizar-se como sujeito pressupõe uma compreensão de suas próprias repetições frente às contingências que o ambiente lança, ora como conforto e ora como desafio. Pode-se considerar o “saber como fazer” como uma forma adequada de se reconhecer como sujeito. E conhecer o si mesmo como compreender melhor o que seria esse fazer.

As ações mais adequadas ao sujeito que se reconhece como tal estão pautadas na melhor maneira como ele responde aos acasos que o meio proporciona. Ter alguma sensação boa ou mesmo um progresso não são as melhores respostas. Elas são conseqüências de um longo processo seletivo que as faz emergir como melhores opções ou não para esta constituição. O comportamento efetivamente delimitado, de onde se extraí um sujeito - aquele que vai se repetir seja como reconhecimento de um eu, memória ou mesmo conhecer a si – é fruto de um *reforço*. E por mais que subestimemos o sentido dessa noção, quando podemos encará-la como satisfação de desejo, por exemplo; ela se mostra muito mais intensa e ao mesmo tempo mais básica: é questão de sobrevivência.

O comportamento resultante de reforços torna os movimentos que relativamente fragmentavam e por totalidade constituíam o sujeito na sua identidade por excelência. Ele gostaria de se afirmar como si mesmo e ele gostaria de se comportar da mesma forma são expressões sinônimas. “As pessoas verão coisas diferentes porque estão expostas a diferentes contingências de reforço” (SKINNER; 1974: 71). Estar vivo e se entender como existência é resultado dos reforços, justamente pela sua ascensão como melhor forma de adaptação, logo, também de sobrevivência ao meio. Quando o reforço não mais responde as demandas passa a enfraquecer e ser abandonado; aí temos o que conhecemos no senso comum como “expectativas frustradas”. Frustrar-se, neste caso, pode ser entendido como perda momentânea desta identidade construída.

Selecionar os próprios comportamentos e buscar repeti-los é resultado do reforço. Quando positivo, se transformará em objetivo, repetição pela sua coleção de diferenças de grau e conseqüentemente formação indentitária de um sujeito. De início, tal comportamento pode ser inconsciente ou mesmo

irracional, pode-se fazer tal ação mesmo sem saber por que fazê-la. O sujeito em formação pode estar perdido em meio ao labirinto, encontrar a saída por “intuição”, mas a repetição garantirá um quinhão de regularidade no que inicialmente soa como mero acaso. Na deriva da formação de uma subjetividade comportamental, um arquipélago catalogado a cada nova tempestade.

Aquilo designado genericamente por ambiente é muito mais do que tempestades e ilhas descobertas ao longo da jornada. Para que emergja um sujeito entendido como repertório de comportamentos consequentes de reforços é necessário reagir ao seu exterior, sobreviver - em outras palavras, se adaptar. A seleção natural como o grande axioma de uma existência que pode dizer-se, em uma modernidade behaviorista, existo como individualidade humana. E esta, digamos por certo comodismo, evolução, não faz parte de um fim teleológico como a linha final ideal pela qual nos conduzimos, mas sim é balizada pela contingência onde a noção de “mais forte” é apenas exercício retórico ao gosto de grosserias. As situações-acaso lançadas pelo meio, embora sejam entendidas como seleção, não tem o poder de selecionar, mas são apenas limiares que não se importam com qualquer momento histórico e/ou contextual.

O sujeito que se forma comportamental tem apenas o reforço que o faz se adaptar como garantia de que irá ser selecionado e, por conseguinte, se interiorizar como tal. “Ampliar a consciência que uma pessoa tem do mundo exterior é simplesmente pô-la sob um controle mais sensível desse mundo, como fonte de estimulação” (SKINNER, 1974: 133). O seu desenvolvimento, para entender-se como indivíduo, não se configura como reconhecimento de um ego, mas de uma gama programada de possibilidades de agir diante às contingências que o mundo o lança para si. E esse momento da trajetória se caracteriza pela ultrapassagem das seleções, somente atingidas após os reforços de comportamento que o fazem entender-se como existência formatada. “Indícios introspectivos para indícios ambientais” (SKINNER, 1974: 148). E assim se forma um mundo-percepção como mover-se mais adequadamente por ele, alinhando adaptação e armadilhas ocasionais que fazem do escapar não uma fuga, mas prevenção.

E é justamente nesta evolução, entendida como um comportamento reforçado pela adaptação e que resulta em um sujeito consciente de si e do mundo exterior a ele, que atua a *aprendizagem* como elemento essencial. “Procurar alguma coisa é comportar-se de maneiras que foram reforçadas quando se achou alguma coisa” (SKINNER, 1974:88). As teorias educacionais estariam mergulhadas em um mentalismo, onde o desenvolvimento iria na direção da capacidade de abstração do pensamento. O sujeito comportamental que aprende não está se configurando por tais exercícios de teorização do conhecimento, mas sim em práticas que garantam seu melhor desempenho na adaptação.

A aprendizagem se exerce como processo que possibilita a criação de modos de desenvolvimentos resultantes daquilo que deve ser feito para a melhor adaptação ao que está posto como obstáculo. Mudar o mundo circundante entendido como ambiente é também mudar as necessidades e, por isso, os reforços devem se refazer como exigência de novo aprendizado. Assim, aprender, para a formação de um sujeito comportamental, é readaptar às novas situações impostas ocasionalmente pelo mundo exterior à subjetividade composta por essa necessidade em armazenar diferentes formas de agir e de ser.

Os signos emitidos por este meio por vezes hostil e ao mesmo tempo indiferente em relação a isso demandam a sua codificação como um jogo de antecipação. Eles têm uma maneira de se expor intrínseca ao seu status de emanção natural, mesmo que provenientes de um meio histórico e social. Interpretá-los significa estar de acordo com a melhor resposta adaptativa, e já considerada socialmente adequada, demandada por sua aparição. Um signo, como aquilo que força o pensamento a aprender, neste caso, tem em sua previsibilidade o status de superioridade hierárquica: ele sabe o que quer mesmo sem ser idealidade como fim. E para a constatação do aprendizado de um sujeito conta mais do que tudo a forma como ele se comporta de acordo com que é esperado pela aparição deste signo.

Nada engraçado é dito em casa da Sra. Verdurin e esta não ri, mas Cottard faz sinal de que está dizendo alguma coisa engraçada, a Sra. Verdurin faz sinal de que ri e este signo é tão perfeitamente emitido que o Sr. Verdurin para não parecer inferior, procura, por sua vez, uma mímica apropriada (DELEUZE, 2010: 6).

Aprender como reação aos signos emitidos por este mundo não diferenciado entre natural e social, elitista e popular, artístico ou científico, etc; pressupõe uma condição de aceitação incondicional ao que deve ser a melhor maneira de se comportar ao que está posto. Reproduzir, mesmo que em forma de mímica, algo que é essencialmente esperado não como identidade interior do sujeito, mas sim como ele se mostra, é sintoma de uma aprendizagem digna de ser considerada ao nível de uma sobrevivência por seleção natural. Onde o visível e o enunciável esperam algo dado como correto, o aprender corresponde e é considerado aprovado na medida em que adapta suas linhas resultantes consequentes às de uma contingência quase abstrata.

Quando a aprendizagem, neste caso, vem decalcada – como em outros tantos casos – ao ensino, a questão da contingência e da adaptação ganham contornos mais complexos que beiram ao paradoxal. A denúncia de que teorias de aprendizagem estão imersas demasiadamente em um suposto mentalismo são revisadas em termos de previsão de comportamento. Mais ainda: em termos de previsão de contingências; pois seria tarefa dos ambientes educacionais simulá-las ao ponto de que qualquer comportamento adquirido ali seria útil em qualquer outro lugar (SKINNER; 1974: 158). A “missão do professor”, como um mantra já tão pronunciado por outras perspectivas educacionais, aqui ganha rabiscos de uma possível tarefa criacionista, mesmo que seus postulados neguem tal essência.

Retomando mais diretamente à discussão poderíamos dizer que a questão da aprendizagem na formação deste sujeito comportamental está centrada naquilo que se faz e não em faculdades mentais. Obviamente, aquilo que se faz em um sentido de adequar as ações para que um desempenho ou uma performance de sobrevivência e adaptação se sobressaiam na legitimação deste sujeito, agora considerado pleno em seu existir. E esta constância que pode afirmar sua consolidação como indivíduo, depois de todos os processos e transformações que discutimos, só é considerada real quando faz de si mesma um *hábito*. O que a primeira vista poderia soar como instinto, como a questão do comportamento que se molda como identidade a partir da contingência que exige uma maneira de se adaptar para sobreviver; torna-se hábito na medida em que refina e privilegia o reforço como um salto além da mera reação. Ser

hábito é parte de um processo ativo na reação. Ser hábito torna-se sinônimo do já citado sujeito entendido como repertório de comportamentos.

E o hábito é o resultado efetivo da aprendizagem que dobra o reagir ao ambiente aparentemente caótico em um comportamento previsível a qualquer outro tipo de contingência.

A humanidade não evoluiu de acordo com um plano implícito, evoluiu através da seleção sob a contingência da sobrevivência, como o comportamento verbal da criança evolui sob a ação seletiva das contingências de reforço. (SKINNER; 1974: 88)

E neste ponto da curvatura em que um sujeito pleno circunscreveu seu repertório de comportamentos pode ser dito e visto: houve aprendizagem.

E o movimento de aprender pressupõe duas linhas que não necessariamente concorrem. A primeira é o traço que resulta em um comportamento governado por regras. Seria o mais rápido e mais observável na superfície corporal. Leva em conta as questões morais e culturais de determinado meio, é explícito em sua artificialidade e por isso mais facilmente transmitido e comunicado justamente por fazer de si um estímulo de adaptação em uma comunidade. Ler a contracultura dos anos 60 como uma mudança revolucionária de atitude é entender as transformações a partir de um ponto de vista behavioristas, onde o comportamento foi modificado devido às novas exigências do meio, mesmo que em uma direção mais social. Mesmo contrário a determinadas regras, um comportamento que assim se constitui reage a elas, tendo, portanto, certa dependência mesmo daquilo que se coloca contra.

A outra linha que se cruza modelando essa envergadura da constituição de um sujeito como aprendizagem caracteriza um comportamento resultante das contingências. Ela caracteriza a personalidade, àquilo que faz dos vários pontos de repouso que circunscrevem o comportamento desenhando o conjunto sujeito. Mais profunda; esta linha que compõe a aprendizagem se desenrola em um ambiente mais básico, unindo fisiologia interior com pressões ambientais que, ao se cruzarem com as conveniências sociais, dá outra dimensão para o repertório de comportamentos. As clivagens operadas por elas em conjunto criam àquilo que pode ser entendido como o desenvolvimento de uma consciência.

Os signos que forçam o pensar, que constituem a aprendizagem são interpretados como exteriorização de uma maneira de ser no sujeito comportamental. E esta forma de se conduzir é reação desenhada pelo cruzamento dessas linhas de comportamento, quando se envergam uma sobre a outra dando limites à área de reforços, entendidas como a própria aprendizagem. As aparições de signos são as próprias contingências estimuladoras, e mesmo que imprevisíveis elas exigem certa margem de respostas certas.

Vimos que o sujeito resultante de todo esses processos se forma a partir do seu desenrolar detectável, não apenas como um corpo em um laboratório, mas também como desempenho em um ambiente entendido como a própria vida. Deste sujeito identificável pelos seus fragmentos de diferentes ações, há uma unidade a partir do momento em que há uma normalidade adaptativa, que entende todos os desvios como reação que pode ser repetida, desde que a aprendizagem dê conta em flexibilizar adequadamente suas diversas características. Produzir determinado sujeito, como resultado de uma aprendizagem comportamental, é deixar possíveis moldes não concretos como lugares onde ele pode se encaixar e se transformar apenas como algo medível nestes espaços.

2.2 O sujeito da perspectiva

A camuflagem é uma arte difícil

Köhler

O sujeito agora não é o resultado de um cruzamento de linhas que possibilitam espaços diversos para o seu repertório de movimentos nos ambientes. Ele tornou-se, como emergência de uma nova estratégia atuando sobre um estrato, *espaço de associações*. Não vazio e muito menos mero ponto de passagem, mas uma espécie de encruzilhada gravitacional que faz o seu destaque somente ser constatado pela sua relação com o que está ao seu redor. Um brilho que realça seu entorno, como uma existência que se destaca na medida em que se desloca o olhar e o dizer sobre ele. O sujeito torna-se percepção.

Tal formação de sujeito se dá além das condições fisiológicas do organismo e sua correspondente organização mental entendida como capacidade de abstração. Entre essas duas ligações existe algo que se chama de “eu” e que é uma experiência perceptiva, tanto do corpo e da mente quanto do mundo exterior. Tanto as experiências sensoriais quanto os significados que se extraem delas somente são substância para a densidade de uma identidade quando estabelecem elos que as colocam em transversalidade e ao mesmo tempo as ultrapassam. Assim, o sujeito que se estabelece na percepção não é uma trajetória de comportamentos, mas união de independências que de alguma forma se ligam, tanto interiormente quanto externamente.

Por tal configuração, em um primeiro momento é de difícil individuação uma identidade subjetiva em relação ao seu entorno. O sujeito está camuflado e os seus contornos limítrofes não podem ser percebidos sem que haja exercícios que o façam emergir como algo visível e enunciável. Certo corte é necessário, algo de descontínuo é necessário para que uma consciência que se reconheça como existência se destaque em meio a um fundo que soa uniforme e indiferente. Como um aparente paradoxo, o que faz desse pano de fundo impessoal uma composição de individuações são as *associações*.

O que poderia ser um espaço liso e sem diferenciações é transformado em sinuosas partes a partir do jogo das associações. Algo se conserva, como um pequeno traço que por qualquer efêmera semelhança liga e destaca um ponto qualquer do outro. E nesta oscilação entre continuidade e estriamento, elas vão operar como uma função, se revezando entre definir a unidade do sujeito e colocá-lo como parte de um espaço ampliado, que não distingue mais somas de partes, e sim transbordamento de ligações não mais observáveis. Ser função é ocupar uma posição relativa de como vai se configurar esse todo e, por isso, o sujeito é um ponto de vista nessa relação que vai se definir como tal dependendo de uma percepção.

Esta formação de um sujeito relativo depende de traços vetoriais que o localizam e o distanciam ao que está associado. Cada uma destas linhas vai determinar parcialmente sua função nesta rede de ligações e, assim, formar unidades parciais que vão se conectar a diferentes percepções para que ele se individualize. Para que a associação na qual emergirá esse transitório sujeito perceptivo não seja um sem fim de possibilidades que apenas manteriam conjuntos sem nunca os distinguir, é necessária uma *evocação* como característica inibidora. O resultante deste movimento são sobrevivências de traços unitários no processo de associação e, por isso, esse sujeito que só se destaca em relação ao que está ao seu redor pode compor linhas móveis de identidade que o ligam a um passado que se mantém relativamente contínuo. A história desse sujeito pode ser contada a partir das diversas maneiras como ele se relacionou ao todo. “Eu” é mutável em relação ao campo [...] está se dirigindo ou se afastando de algo” (KOHLENER, 1980: 173).

A evocação compõe uma noção de memória, mas não se limita a simplesmente trazer à tona repetições. Algumas condições específicas são necessárias para que ela possibilite a formação de uma identidade sujeito. Algo de similar precisa estar nas condições das associações com o todo que uniformiza e ao mesmo tempo destaca. A relação com a memória ou o passado entendido como situações semelhantes precisa ser reativado. Desta maneira, a evocação como certa forma de se distinguir deste todo, mesmo que provisória, pode resultar em uma noção de que “eu sou” depende de determinadas formas de possibilitar a repetição da associação. A situação em que as associações se fazem necessárias precisam ser as mesmas, mesmo

que com outros fatores; como outros atores que cumprem performances similares.

Se A for associado com B, a apresentação de A não acarretará a evocação de B, no caso de as características de A não serem as mesmas coisas que eram quando a associação se formou (KOHLENER, 1980: 178).

Se antes tínhamos o comportamento como determinante de formação de uma identidade, mesmo que em situações diversas, agora temos a percepção como procedimento de poder enquadrar o sujeito como uma forma concebível como limites que o separam do ambiente. E este momento de corte e individuação só pode ser considerado como formação de um sujeito enquanto satisfaz as condições de ser formalizado quanto à forma como ele se relaciona com o seu entorno e se destaca dependendo de alguma perspectiva. E este processo depende muito dos movimentos evocativos, como as repetições de como ele se inclinou para formar esta mesma perspectiva individualizante.

Evocar depende da aprendizagem; é quase uma consequência dela. Ela permite definir, enquanto movimento em que a vida se encarrega de exigir ou não, os traços associativos que mais tarde valerão a pena ser evocados. E os seus resultados não dependem de uma habilidade adaptativa como antes, mas como simplesmente uma capacidade de distinguir onde começa o que está fora e onde termina o que está dentro. O sujeito perceptivo que se forma nesta perspectiva não aprende para seguir parâmetros de ultrapassar algo similar à seleção natural, mas de alcançar uma consciência do seu lugar nesse todo; seja no sentido de se destacar, seja no sentido de se conectar. A aprendizagem ganha contornos, neste caso, como um processo onde ocupa-se um espaço na composição de uma *organização*.

A aprendizagem corresponde, relativamente, à associação. Mas nestes desenvolvimentos de ligações que podem se repetir para que surja um sujeito ela se define como um instante dialético que envolve semelhança e diferenciação. No interstício entre isolamento e unificação que corresponde, neste caso, ao movimento de associação e individuação, a aprendizagem atua ao mesmo tempo em que se define como um território de conexão não causal entre o que faz surgir uma brecha que se pode entender como sujeito e uma

ponte que faz ele ser parte de algo maior. Não causal pelo fato de possibilitar ao invés de determinar. Dialética por sintetizar essas posições ao mesmo tempo em que faz parte das duas simultaneamente. A aprendizagem que faz parte da formação do sujeito perceptivo é espaço de síntese não totalizadora; onde o ponto de encruzilhada cria deslocamentos à sua adequação ao meio que buscava adequá-la.

Associações intensas, como aquelas que poderão ser evocadas mais tarde como efeito da aprendizagem dependem de uma boa maneira como se deu a organização em seu desenrolar. Organizar, na formação de um sujeito perceptivo, é manter consistentemente os traços de uma associação antes bem delimitada e que possibilitaram a evocação da forma como se deram (resultado da aprendizagem). Definir os bons conectores que poderão ser reativados em situações de ligações e individuações futuras formam a memória que mais tarde poderá ser evocada, e aprender como acumular estes espaços depende da forma como eles estão dispostos. A organização faz o aprender ter um sentido.

A organização é considerada forte ou eficiente quando pressupõe um sentido para a sua existência. Não é, portanto, espontaneamente formada, mas é um resultado já consciente dos anteriores movimentos de associação, aprendizado e evocação. “Quando membros de uma série estão bem associados, tem características que dependem de sua posição nas séries conjuntas” (KOHLEER, 1980: 155). O sujeito que aí ganha contornos ainda não totalmente definidos, somente se configura pleno quando estabelece internamente uma organização que encadeia os três processos destacados anteriormente e, ao mesmo tempo, exteriormente em relação ao meio também organizou o sentido de sua relação com o meio. O sujeito perceptivo aprendeu para poder se organizar como individualidade ao mesmo tempo em que organizou o espaço que vai ocupar. Estabeleceu, assim, o sentido de sua existência.

O sujeito perceptivo que resulta de uma aprendizagem que o organiza entende o meio que o circunda como apenas uma função que o vai associar e/ou individuar? Soa justo pensar que o meio entendido neste caso não se assemelha ao ambiente que rodeia o sujeito comportamental, afinal, se organizar nesta relação não corresponde a se adaptar a uma exterioridade que

lança contingências. Estamos mais próximos de um registro de meio que se entende como uma disposição onde certos aspectos dele vão se complementar para formar um espaço que, se não restritamente totalizante, ao menos irá relativamente se definir como um todo. E nesta amplitude o sujeito perceptivo vai atuar se destacando ou se confundindo dependendo de onde se focam as suas linhas de composição. Mesmo que contrastes ajudem em sua definição, as contiguidades também são necessárias para formar esse todo que se destaca do sujeito ao mesmo tempo - e somente neste momento, também pela sua uniformidade.

Neste jogo onde a primeira reação aparenta ser sua refutação por certa ilogicidade torna-se importante o conceito de *discernimento*. A camuflagem deste sujeito em relação ao todo depende, para se desfazer, de certas inclinações para que ele se destaque e se entenda como tal. Difícil se confundir com o meio, já que a tendência é se entender como parte isolada deste mesmo entorno; mas mais complicado ainda é formar-se sujeito em um processo que pressupõe o destacamento, dependente de uma percepção, ao mesmo tempo em que exige as associações e posteriores conexões em relação a ele (evocação). A camuflagem é acompanhada de sinuosos traços de diferenciação, e a reativação desta sutileza depende da aprendizagem. O discernimento, assim, atua como a consciência que discrimina o que aparentemente parecia como incontornável.

Os signos que emanam deste meio não irão exigir características que tem paralelo com a seleção natural. As suas demandas se direcionarão a algo mais efêmero e, ao mesmo tempo, mais denso que a questão da adaptação. Eles irão mostrar sua aparição como violência que exige a ultrapassagem tanto da indiferenciação quanto do isolamento. A força destes signos não se direciona a alguém ou mesmo a algo; ela emana e faz dessa pulsão deformadora uma força que destaca desse cenário que se mostra impessoal os contornos de uma forma que pode se querer como individuação. Há certa dificuldade em separação do cenário e dos personagens, certa "simultaneidade entre os signos particulares e gerais" (KÖHLER, 1980: 81). E essas presenças sígnicas que quase formam uma percepção subjetiva reverberam como necessidade deste discernimento.

Nos entendendo como sujeitos perceptivos torna exigência à maneira como encaramos o que está fora dele/nós. E discernir este espaço tão assustador que ao mesmo tempo em que abre a possibilidade de espaço onde podemos dizer “aqui sou eu” e também quer que façamos parte dele como associações bem organizadas é um processo complexo. A aparente indiferença deste todo não totalizador quer que nos equilibremos entre as oscilantes linhas de suas demandas. Não murmura: “adapte-se”; mas ao mesmo tempo grita em alto e bom tom “seja você mesmo”. Mas canta uma harmonia que faz com que sejamos alguma nota que destaca em um solo, mas que depende da consonância com o desenrolar da melodia. E neste coro podemos nos entender como sujeitos enquanto estamos ressoando agradavelmente aos nossos e alheios ouvidos.

Discernir é criar finalmente um juízo sobre estas insistentes relações de associação, organização e diferenciação. O juízo formado, depois das repetidas evocações que se tornaram projeções da memória e que com o aprendizado tornaram-se úteis a esta convivência com o exterior (organização), é a determinação, sempre provisória e cambiante, da emergência de um sujeito perceptivo. “Concentrar a atenção em fenômenos ampliados que se distribuem e se regulam como conjuntos funcionais” (KOHLENER: 1980:104). A organização é resultado da aprendizagem como configuração anterior de um sujeito que está para ser formado. O discernimento é a maneira como este sujeito, já previamente moldado por si mesmo, encara esta nova forma de lidar com aquilo que está ao seu redor. E nesta etapa de olhar para o todo, depois que houve uma organização interna em relação ao mesmo exterior, a circunscrição de um eu vai desenhar melhores opções de se encaixar com este espaço mais amplo.

A equivalência do discernimento com o *insight* tem sua relação com certa expectativa de descobrimento ou epifania. O espaço interstício em que se coloca uma solução é estalado como uma novidade resultante da separação súbita entre o sujeito e o objeto-todo. Mas, mesmo que tenhamos esta concepção como carro-chefe de uma chamada psicologia da aprendizagem *gestalt*, a sua afirmação é talvez frágil. O discernimento é resultante de um processo específico de, após a configuração provisória de um sujeito perceptivo que se organiza como forma de interioridade, perceber o que está fora dele.

Assim, o insight se dá quando há um juízo já mediado por uma consciência de que aquilo que se apresenta como ambiente exige uma interpretação e uma discriminação do que é interessante ou não ao desenvolvimento de um sujeito que por um detalhe ainda não está plenamente formado. Já ocorreram as associações, as seleções das melhores formas desta, a constituição de uma memória e o aprendizado que levam as evocações das mesmas quando necessário que criaram uma organização e um sentido para a existência dele; então, agora olhar para o exterior exige esta capacidade de legislar sobre o que é este ambiente extrínseco.

Os signos não se confundem mais. O entorno pode apresentar autointitulados acasos em que as associações farão sua parte na afirmação deste sujeito. Ele se destacará já independente das exigências de um ambiente indiferenciado ou não. Os signos sempre serão forças que exigirão a mesma maneira de se entender em relação com este meio, pois suas demandas já foram evocadas e armazenadas antes. E a organização já fez sua parte, depois de um longo processo de aprendizagem, em melhor configurar as mais adequadas maneiras de que este sujeito sempre se destaque e se associe em relação com o todo.

A violência dos signos torna-se apenas um curativo para que não se sature demasiadamente o indivíduo com o mundo que o rodeia. E esta aprendizagem requer não um aprofundamento, mas uma melhor forma de se deslocar em uma superfície. Pois enquanto temos um sujeito que se afirma como tal como resultado de um processo de percepção, as suas conexões são como algo que desliza e se retém, sendo importante para sua continuidade o vazamento por debaixo da contenção. Só podemos detectá-lo quando verticalmente deslocamos a capacidade de observação. Ele se mostra a nós como topografia discreta. E a contenção e exigência de resposta dos signos o fez criar ondulações enquanto se espalhou por esta superfície que demandava contenções e associações. A horizontalidade da emergência deste sujeito perceptivo só existe pelas oscilações que o ambiente quase indiferenciado cria.

O sujeito que se tornou percepção é resultante de uma aprendizagem que configurou o visível e o enunciável de uma maneira diferente do comportamento. Aqui houve um jogo muito complexo entre, primeiro, capacidade de associação com o que estaria, mesmo que a primeira vista, fora

de sua larvar formação e o seu entorno. Após este primeiro passo, a mesma associação teria que colocá-lo em relação com este ambiente e ao mesmo tempo diferencia-lo enquanto seleção de traços que poderiam ser mais potentes para o seu desenrolar como identidade. E neste momento entra a noção de aprendizagem como ligação entre o que pode se manter como conexão e o que pode se diferir como individuação. No passo seguinte, a memória, como resultado da aprendizagem e semelhante a evocação, iria armazenar as melhores associações para delimitar mais adequadamente esta recente formação de sujeito. E para completar o sentido que esta nova consciência adquiria para si seria imprescindível a organização como movimento de síntese entre aquilo que aos olhos menos atentos soaria como paradoxo.

Na problematização de tal esquema, o olhar para o que seria este meio onde ora se destacaria e ora se confundiria o sujeito, mostrou-se problemático ao percebermos que este meio poderia ser mais do que aparentava ser. O discernimento é a estratégia de um sujeito recém-formado compreender, mediar e criar juízo em relação quais seria as melhores formas de se relacionar com este mundo ao seu redor. O discernimento tem a sua parte em um contexto histórico e social não discutido aqui, mas, ao mesmo tempo, tem o seu mistério na constituição de uma subjetividade que ainda não pode ser compreendida pelo seu discutível arranjo que demanda consistências conceituais sobre a aprendizagem.

O discernimento ou *insight* estão como um corte mal compreendido que funciona, e por isso está sendo repetido há décadas, mas que ainda é de difícil sintetização em uma abordagem mais voltada ao que busca encadeamentos conceituais. Discernir, atuar com o juízo que sabe compreender o que está no exterior e o que está no interior, é como solucionar um mistério a partir de uma intuição. E ele é resultado da aprendizagem, em todos os seus intervalos sumariamente descritos aqui, o que também nos leva a problematizar não o que é ela, mas quais forças ela faz fluir ou não. O discernimento é a capacidade de julgamento que faz de nós sermos considerados sujeitos.

2.3 O sujeito do desenvolvimento: além do objeto

Equilíbrio não é um balanceamento de forças em estado de repouso

Piaget

O sujeito não é uma forma que cresce de uma fase a outra como um jogo eletrônico onde há estágios numeráveis. Se desenrola a partir de uma reação em que contam a sua capacidade de absorver e de adaptar o que vem do exterior para ele. Nesta dupla via em que ele está quase como um solitário lidando com algo que vem de dentro e de fora, pode se constituir dosando as medidas enquanto é capaz de canalizar o que se adapta e o que se transforma. Nesta corda bamba em que nunca se firma definitivamente o trajeto e que não se alcança uma queda indentitária, há uma afirmação oscilante quando o passo a passo cambaleante é considerado uma ampliação das capacidades. O sujeito implicado nesta atração perigosa do dizer e do ver é produzido como desenvolvimento.

Sem ser originário como um idealismo que faz dele a fonte de toda existência possível, o sujeito do desenvolvimento somente se reconhece como tal em relação. E o seu par nesta necessidade de limite do que é ele encontra-se nos objetos, entendidos como não sujeitos ou exterioridades que o encaram. Ele se apoia neste objeto que está separado dele, faz dele o seu duplo para que em ligação se extraia um conhecimento, mesclando uma identidade junto à sua alteridade. E nesta interação cria-se uma zona indiferenciada, que por algum momento dissolve os dois polos na relação para depois separá-los ampliado a capacidade de consciência do mesmo sujeito, agora desenvolvido e novamente apartado do objeto.

A interação, seja entendida como choque ou necessidade, não é um intercâmbio de formas separadas. Isso acontece depois, desenvolvendo uma nova identidade. Enquanto se desdobra, ela não distingue os pontos que estão em conexão, fazendo desta troca apenas um mediador para a emergência de uma consciência. O dizer e o ver, neste caso, de onde deriva uma forma sujeito não o está repartindo em diferentes perspectivas, mas desenhando traços onde há um correspondente objeto junto a ele em cada maneira dele ser um resultado. Cada dizer e cada ver desenrolando este sujeito têm naquilo que não

é visto e nem dito um necessário paralelo em sua gênese. E o resultado desta interação momentaneamente indiferenciada em enunciabilidades e visibilidades compõem parte do processo que se dá quando se alcança um relativo *equilíbrio*.

Os subseqüentes processos de equilibração formam um conjunto mais amplo que é o próprio desenvolvimento. Assim, o sujeito que se constitui como desenvolvimento terá um longo caminho em sua formação, sendo, portanto, o resultado de um longo processo subdividido, onde cada estágio irá compor mais uma peça nesta formação dependendo de constantes desequilbrações/equilibrações. Desequilibrar pressupõe uma necessidade, um chamamento dos objetos à uma compensação ou resposta do processo de formação do sujeito. Desequilibrar é também perturbar esta identidade em formação de maneira que ela terá que incorporar fragmentos novos destes objetos e reajustá-los a sua ampliação de consciência. E a conseqüente reequilbração será o momento em que houve um balanceamento destes termos que resultou em uma necessidade e conseqüentemente deixou novas brechas para o próximo movimento.

O desenvolvimento agrega cada etapa que finaliza estas sínteses e, por isso, a formação do sujeito do desenvolvimento é dividida em estágios. Todo este arranjo se movimenta em direção à uma espécie de grande balanceamento final; quando há de fato uma identidade subjetiva capaz de tanto prever novas demandas acessando seu repertório quanto de interpretar representativamente àquilo que passou de acordo com as características de sua identidade já consciente.

O duplo movimento de interiorização e de exteriorização que começa desde o nascimento vem garantir esse acordo paradoxal de um pensamento que se liberta enfim da ação material e de um universo que engloba esta última, mas a ultrapassa de todas as partes. Este acordo é fruto de longas séries correlativas de construções novas e não pré-determinadas, partindo de um estado de confusão indiferenciada de onde aos poucos se *destacam as operações do sujeito e a causalidade do objeto* (PIAGET; 1999: 30).

E é esta relação do sujeito com o objeto, proporcionando as sínteses de conhecimento que vão direcionar a realização de uma identidade. Em todas as

fases que ora se sucedem e ora coexistem nesta relação criará novos equilíbrios que irão desenvolver a consciência de um sujeito até que finalmente ele possa se compreender como tal. Todos os duplos movimentos, conforme dito na citação, irão se suceder até que algo se destaque, ou seja, o sujeito que age e escolhe junto ao reconhecimento de um objeto que também é sua causa.

O sujeito, depois de constituído, é capaz de representar, classificar e, principalmente, conceitualizar os objetos que estão ao seu redor. Se anteriormente tínhamos a busca de um destacamento provisório em relação as associações dependentes da maneira como se organiza uma percepção, agora temos uma hierarquia bem definida, apesar da momentânea dependência de uma relação. E nestas passagens dos desequilíbrios e novos equilíbrios necessários atua a aprendizagem como uma liga que conecta o fim de um processo e o início do próximo. “A aprendizagem é somente um aspecto do desenvolvimento” (PIAGET; 2007: 94). Ela é a esteira da modificação constante e duradoura rumo ao encadeamento pleno de uma identidade capaz de se colocar acima das relações das quais antes era dependente. Aprender é delimitar um espaço de antecipação para um novo desequilíbrio.

Os estágios dos quais a aprendizagem faz as ligações como uma função de passagem tem três amplos saltos qualitativos. As primeiras aproximações sem o entendimento de que há um eu e um objeto. Neste momento, aprender significa também progressivamente separar o que é interno e o que é externo. Longo movimento em que a sua resultante tem alguns traços que podem ter paralelo em certo fracasso pelo seu relativo resultado. Em cada delimitação de um estado para outro algo sobra como uma quase consequência, uma ultrapassagem que ainda carrega questões não bem resolvidas do momento anterior, apesar de ir adiante.

Da momentânea aproximação que cria diferenciações entre sujeito e objeto, mas não de forma absoluta, vamos a um pensamento que intuitivamente tateia a identidade e a alteridade. Potencialmente ele pode levar a uma efetiva clivagem, mas sua característica de não ter um repertório de intenções bem definidas pode levar a certa confusão quando se busca ultrapassar. É um estado de confusão mais intensa do que antes, já que agora há a exigência de limitações maiores. O choro é quase inevitável por não haver mais a possibilidade de voltar atrás. Aliás, quando se movimenta em direção a

este desequilíbrio ele não abre opções que podem retroagir, só é possível ir adiante; daí o seu aspecto aterrorizador.

O terceiro momento é quase uma recompensa posterior a trágica insistência. Alcançar certa consistência na forma de compreender um mundo que pressupõe a formação de um sujeito tem o seu direito em exigir uma inteligência; no sentido daquilo que se sobrepõe e, novamente enfatizando, se coloca em uma posição superior no momento de definir sua relação com um mundo mais amplo e que extrapola esses mesmos limites que precisam ser definidos. A capacidade de abstração, entendida aqui como inteligência, hierarquiza as posições entre sujeito e objeto. E a aprendizagem, nestes três esquemáticos momentos, propicia o impulso de um para o outro. Ela é subordinada ao desenvolvimento de um sujeito em destaque nesta relação.

Mas se a emergência de um sujeito que se desenvolve depende do seu fatiamento em diferentes momentos, onde a aprendizagem como parte disso vai efetivamente atuar, quais são os mediadores que junto a ela irão possibilitar este amplo processo? A resposta pode não soar muito surpreendente, pois todas as conexões necessárias para os diferentes estágios dependem de movimentos que irão se relacionar de alguma maneira com esta suposta dialética entre um sujeito em formação e um objeto limitador da mesma. Ao invés de associações que compunham esta delimitação, aqui o jogo entre definir o que está dentro e/ou fora depende de um apontamento que indica posições depois de uma simbiose. Nem comportamento em relação a um meio que age emulando uma seleção natural e nem um detalhe que configura uma existência no contraste provisório com um todo. Destacar um sujeito que se desenvolve está mais para uma construção que aos poucos vai emergindo enquanto abandona as relações para melhor observá-las de cima.

E para que esta súbita identidade saia de sua imersão em relação com objetos há um necessário exercício de *assimilação*. Quando os objetos que perturbam a existência provisória de um sujeito que está não conscientemente se entendendo como tal estão se rebatendo em relação a ele como posições diferenciadas, um respiro não voluntário faz disso uma aprendizagem como ponte para um possível desenvolvimento. Estes dados que não faziam parte da efêmera identidade a se criar penetram a sua estrutura como novas oscilações que fazem do entendido já organizado apenas um ponto de passagem.

Incorporar isto que é exterior e relativamente novo ao que já estava arranjado como maneira de se entender como um “eu sou” depende da *acomodação*; dupla inevitável da *assimilação*. E neste processo a aprendizagem faz delas uma concordância inevitável, pois já preparou o terreno para a nova necessidade de *assimilação/acomodação*. A aprendizagem antecipa a *assimilação* e a *acomodação* como um roteiro cinematográfico já pré-estabelecido por convenções comerciais e dependentes de um final previsível.

Nos estágios propriamente ditos da formação deste sujeito desenvolvimentista temos alguns contornos em que seu ressaltado é necessário para a melhor observação e enunciação de como eles se compõem. Primeiramente, o salto em relação ao entendimento de que ele não é contínuo em relação ao que está ao seu redor. O egocentrismo radical, aquele em que visualizamos o “narcisismo sem um narciso” não é mero exercício de retórica. O corte temporal e espacial em que um larvar sujeito do desenvolvimento irá iniciar sua jornada depende da maneira com que ele se relaciona paradoxalmente como o seu entorno. A afetividade, no sentido de que o corpóreo demanda as ações, se dá como uma indissolubilidade entre um corpo que se entende como eu e algo separado que também faz parte desse eu. O sujeito aí é também um objeto, se confunde com ele enquanto simultaneamente o projeta. Em outras palavras, o que está em frente é também um eu que está em frente. A relação corpórea é de duplicação de uma convicção de que somos todos objetos, e é isto, que, neste caso, significa afetividade.

No desenrolar deste primeiro momento, os mesmos objetos que eram uma projeção similar a este eu que os defronta são dotados de uma mínima alteridade, mas como manifestações similares. Eles se comportam em uma interação com as mesmas características de outros sujeitos, não tendo, portanto, a indistinção de um reflexo pleno, pois são concebidos como algo separado; mas, ao mesmo tempo, se comportam com sutis diferenças que fazem este sujeito estranhar a sua proximidade adversa. Parece comigo mas tem alguns comportamentos estranhos; então resta ao sujeito em formação, para seguir se desenvolvendo, apreender alguns pré-conceitos e relações ainda tateáveis, sem se comprometer como uma conexão aprofundada ou lançada em uma relação mais longínqua como o mundo exterior. O sujeito irá

afirma-se como uma forma legítima, mas nunca irá preocupar-se em demonstrar por que é assim.

A demonstração virá de uma forma, de certo ponto de vista, inusitada. Legitimar-me como sujeito se dará enquanto eu, entendido assim, puder reverter qualquer processo onde esteja atuando, seja como me separando do objeto ou me reaproximando dele. Quando houve a assimilação e a acomodação rumo a um desenvolvimento, chega o momento em que se pode interromper o processo, não como uma determinação, mas como a possibilidade de retornar para o instante da interação para novamente separar sujeito e objeto no estágio anterior em que se encontravam. Esta faculdade onde é possível retornar um movimento de desenvolvimento se chama estágio das operações concretas. Operar concretamente faz do sujeito um agente onde está em seu repertório de aprendizagem o movimento de corrigir percursos, realinhar trajetórias e, principalmente, compreender concretamente as causas e consequências de suas interações com os objetos.

Reverter os saltos de um estágio são importantes para a constituição de um sujeito que se desenvolve. Ele aprendeu, como interstício que prepara um novo momento de desequilíbrio, a ultrapassar o famigerado egocentrismo e destacar a sua posição em relação aos objetos. Ele pode descentrar o seu ponto de vista enquanto entende que não mais tem coextensão com que está no seu exterior. Operações concretas se referem a isto: o momento em que é possível, e às vezes necessário, retornar a algum ponto de partida como a linha que conduz o desenrolar de um sujeito.

Retornando a uma noção de desenvolvimento, o sujeito que segue a sua jornada rumo à uma plena consciência, mesmo que problematizadora, irá se deparar com a questão do real, daquilo em que se aparece frente aos seus sentidos. E na concepção desenvolvimentista do sujeito, a criação de um espaço que vai novamente arrebatá-lo contra o objeto e tirar daí uma nova identidade amplificada (síntese da assimilação acomodação condensada na aprendizagem) fará com que ele ultrapasse este conceito a ponto de negar esta exigência a princípio intransponível. O considerado real deixou de ser algo digno de problema, no sentido de estar ali como uma limitação do objeto em relação ao sujeito que busca desenvolver-se. O real deixa de ser barreira para ser ponto de partida.

Ponto de reflexão; é isto que o objeto se torna. Se antes ele se confundia com o sujeito em prematuro desenvolvimento e depois tinha relações mesmo que diferenciadoras com ele, agora há uma definitiva clivagem que não mais exigirá algum retorno causal para que ele se estabeleça como uma consciência. O confronto do sujeito com o objeto resultará em uma *reflexão* na relação, e a zona de indiferenciação que fariam deles síntese de um conhecimento saberá reconhecer o papel de um e de outro, dentro de uma concepção hierárquica. A posição privilegiada é o preço de uma autonomia do pensamento e de uma identidade que se liberta do dito “real”.

Nenhuma necessidade de lidar especificamente com o objeto é agora explicitada. A questão está em duplicar a relação, em como fazer dela uma produção em direção à interpretação. Representar a representação. Sujeito e objeto não mais se confundem ou se separam, não é esta a questão. O que está em pauta, neste momento de um sujeito quase pleno em seu desenvolvimento, é a forma como ele vai lidar com o sentido desta conexão; como pode existir um efetivo desdobramento do que antes era entendido como real imediato. Se antes o sujeito entendia como sua existência a delimitação de sua capacidade de comportamentos ou mesmo a maneira como percebia sua associação organizada em relação a um todo, agora a exigência para isto está em como ele compreende formalmente sua posição de mediador em relação ao mundo que está ao seu redor.

Duplicar a experiência, eis o estágio final na constituição de um sujeito do desenvolvimento. Criar um encadeamento que, ao mesmo tempo em que depende do que era considerado contato imediato e depois criou relações de separação, faz algum sentido na formação de uma identidade como mais um estágio entre outros demonstrando a si mesmo uma capacidade superior. Ele aprendeu não apenas a se separar e se hierarquizar em relação ao seu entorno, mas também a extrair deste processo uma segunda representação. E isto é o pensamento lógico formal.

Hipóteses sobre hipóteses. Quando não mais o entendimento de que a constituição de uma trajetória só se dá por sua reversibilidade até um momento causal, a criação de hipóteses compõe o estágio final deste sujeito que agora se desenvolve plenamente. E se a hipótese projeta um aceitável futuro ao invés de se contentar em romper certas relações com o pretérito, a capacidade

de memória deste recém forjado sujeito está em consonância com uma ideia relacionada a já mencionada antecipação. O desequilíbrio neste estágio é sempre fecundo, pois se libertou de sua necessidade normalizadora como uma constante reequilíbrio. Todos os imprevisíveis já estão contemplados de alguma forma, mesmo que não plena.

Tudo é estágio no sujeito que emerge de uma aprendizagem do desenvolvimento. Seu desenrolar depende de cada minúcia de um momento bem característico em sua composição. O dizer e o ver que o originam estão em consonância ao afirmar sua dependência em relação aos objetos e as suas exterioridades, formando assim outro par de duplos. A aprendizagem é um ponto de passagem entre um estágio e outro, balizando a assimilação e a acomodação como revezamentos necessários para a sua constituição como movimento que salta de um para o próximo. Neste desenrolar, uma memória flutua quando em um estado mais adiante demanda habilidades necessárias em outro. Ser um sujeito, neste caso, depende de um desenvolvimento que leva em conta estes diferentes estágios de complementaridade.

Os sujeitos anteriores dependiam de distintos processos para se constituir. O reforço era algo fundamental para compor uma identidade calcada na acumulação de um repertório de possíveis comportamentos. Mesmo que em metamorfose, o sujeito adquiria certas dobraduras que podiam se repetir e se constituíam como uma repetição constatável. Depois o sujeito constituído poderia evocar certos traços de associação em relação com um meio que às vezes o ligava a uma continuidade e às vezes o destacava por sua individualidade, dependendo de certa percepção. Agora temos um sujeito que se desenvolve por estágios a partir do momento que vai configurando sua relação de dominação em relação aos objetos que o separam e o definem como determinação. Assim, a subjetividade que se desenha com fortes traços a partir de um desenvolvimento vai se definindo como algo que deixa clara a sua posição em relação à conexão que tem dependência para se entender como tal. De certa forma, podemos dizer e ver que ser sujeito do desenvolvimento é adestrar os objetos que ao mesmo tempo o afirmam como um.

2.4 O sujeito do desenvolvimento: quem do social

Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado

Vigotsky

O raciocínio antecede o sujeito. Raciocinar não será uma maneira de resolver problemas que o separará, por exemplo, de outras espécies. Em um desenrolar temporal haverá uma sobreposição de duas formas distintas de enquadrar e compreender a si mesmo e o mundo ao redor. Uma diz respeito àquilo que todos nós temos em comum com o mundo considerado natural, ou seja, agir em relação a um meio que exige respostas orgânicas para o nosso bem sobreviver. Os objetos, neste caso, contêm certa dose de demandas básicas enquanto nos encaram, mesmo que ainda não nos separemos conceitualmente deles. Outra, por sua vez, quer que nos formemos como subjetividade a partir de um entorno que é criação dos antecedentes sujeitos já estabelecidos. Estes raciocínios se mesclam, e a passagem de um para o outro também pressupõe um desenvolvimento. Entre este deslocamento do dizer e do ver, o sujeito que emerge também se desenvolve; mas em direção a uma composição que ultrapassa o biológico, o mental e se configura nos limiares do social.

O que está anteriormente desenvolvido como uma espécie de raciocínio que ainda não pode ser entendido como formação subjetiva se refere aqui ao que é prático. Na crítica a um sujeito que se identifica com o desenvolvimento, o que o antecede não é falta desta faculdade, mas um tipo diferente da mesma que se conecta a outros aspectos da vida. Pensar abstratamente ou ser capaz de manipular e interpretar signos não é, neste caso, um aspecto separado ou consequente de habilidades operatórias ou sensório motoras. Se compõem paralelamente em um processo que conduz à dilatação de uma consciência que incessantemente transforma a reflexão em novas formas motoras. São sínteses que produzem novos polos opostos. E como atração entre eles e sua consequente fusão; as exigências de uma história cultural e social.

As convergências entre estes dois “tipos” de raciocínios podem ser consideradas como a formação de um sujeito resultante do processo de

aprendizagem. “[...] a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo” (VIGOTSKY, 2007: 11). A criança que fala ou balbucia enquanto resolve um problema ou executa uma ação não está necessariamente em um estágio de “narcisismo sem narciso”, ou, em outras palavras, centrando todo o mundo a partir de sua perspectiva incompleta; mas verbalizando àquilo que tenta resolver ou faz como uma espécie de planejamento. É o início desta síntese como parte de um processo de formação de subjetividade.

Funções planejadoras em processo encadeiam memórias que visam ultrapassar, ao mesmo tempo em que se dão, às praticidades motoras que nos acompanham nos primeiros estágios. Com a ajuda desta “verbalização” (pois pode se dar também em outros níveis) se ampliam as possibilidades de resolução de problemas ou ações que nos separariam de outras espécies. Fala interna que nada mais é do que a internalização de signos que ora exigem interpretação e ora se configuram provisoriamente como uma demanda cultural histórica; e é aí que a formação da memória esclarece a sua artificialidade como forma de desenvolvimento que nos torna humanos dentro de um contexto específico.

A função dos signos é superior ou de ponte para uma superioridade como formação de um sujeito que se entende como humano e separado do mundo natural. A memória abandona estímulos nervosos, cria sua própria maneira de existir compreendendo o que intencionalmente foi criada por subjetividades anteriores e já formadas. E isto é o contexto histórico e cultural. Quando a consciência ou mente é resultado de uma formação social, há um acordo em um processo dialético de desenvolvimento que aceita esta não naturalidade justamente para se afirmar como identidade. O signo é elemento aleatório e não natural em um processo que deve se entender exatamente desta forma; pois ser um mediador em um desenvolvimento pressupõe adotar esclarecidamente a postura de invenção necessária¹⁶. Estimulação autogerada; não depende de contingências semelhantes à seleção natural ou a uma

¹⁶ Esta concepção de signo é inspirada, embora não declaradamente, nas perspectivas de Saussure (2012), destacada na primeira parte da presente tese. A ênfase do caráter arbitrário da linguagem e artificialidade dos signos é destacada tendo em vista a importância do contexto histórico e social do processo de aprendizagem

capacidade de abstração como consequência de um desenvolvimento genético. O sujeito aqui se desenvolve, ultrapassa a sua relação outrora horizontal com os objetos, mas esbarra tranquilamente nos limites da arbitrariedade histórica.

Estas duas linhas de desenvolvimento que produzem constantes sínteses destacam a importância dos signos como elementos mediadores e atratores das antíteses. E a memória irá se desenvolver na forma de lidar com eles. “Processos elementares de origem biológica se fundindo com processos superiores de proveniência sociocultural” (VIGOTSKY, 2007: 42). Mas, para a emergência de um sujeito como resultado do ver e do dizer de um estrato de aprendizagem, ainda restam algumas questões a serem, se não contornadas, ao menos colocadas como compartilhadas neste contexto.

A primeira diz respeito à própria interpretação dos signos como clivagem de um desenvolvimento elementar para um superior. Quando há, simultaneamente a outras formas, a necessidade de acessar uma memória como maneira de responder a determinadas demandas, os estímulos afetam diretamente o organismo, seja fisiológico, nervoso, etc. Neste caso, a memória atua como um sinônimo de lembrar, ou seja, em reativar determinada resposta como uma solução para aquilo que está colocado. Assim, não difere em natureza do estímulo-resposta de inspiração em Watson. Mas, operando nesta perspectiva, ela resgata uma coisa, ou objeto que a afetou a entendendo como repetição ou reconstituição em sua totalidade daquele signo que a perturbou. Ela acredita estar lidando com a mesma coisa ou objeto de antes, e por isso é somente necessário repetir o processo. O signo, neste caso, se confunde com o objeto que dele emanou.

Em uma função considerada superior há um sinuoso deslocamento na forma como evocar a lembrança para lidar com algum signo considerado igual ao de experiências anteriores. O que a primeira vista era o mesmo signo não exige a mesma interpretação. Assim, é preciso acessar o repertório anterior não de respostas ou interpretações na forma de lidar com ele, mas sim algum espaço de possíveis soluções que demandam uma invenção, levando em conta a esclarecida artificialidade. Ter que lidar com a memória em um raciocínio superior é criar um campo de possíveis que vão se diferenciar em grau comparando plurais não efetivadas respostas a um estímulo que soou como igual. O signo não mais se confunde com o objeto, mas sim com a diferente

perspectiva que se tem dele. E para lidar com esta perturbação que exige uma interpretação, é preciso entendê-lo como uma cadeia de semelhanças que irão multiplicar, mesmo que sutilmente, as diferentes respostas.

No primeiro caso, graças à ocorrência simultânea de dois estímulos que afetam o organismo, um elo temporário é formado; no segundo caso, os seres humanos, por si mesmos criam um elo temporário através de uma combinação artificial de estímulos (VIGOTSKY, 2007: 49).

Acessar a memória para lidar com os signos, nesta função, é compreender que a repetição de um signo não pressupõe uma repetição de interpretação, mas sim a disposição para conexões outras que não estão prontas, e, ao mesmo tempo, deixam pré encadeados os possíveis por relação de semelhança.

Esta memória terá, no estágio elementar a função de ser um sinônimo de pensar. Somente considero que penso pois lembro de ter que fazer tal coisa ou responder tal exigência da mesma maneira que antes. Simultaneamente a isto, quando as sínteses vão ampliando os posteriores contrários, evocar a memória significa ampliar um repertório de respostas que não necessariamente se concretizaram como ação. A consequência, neste momento, é optativa e depende de um intervalo de escolhas onde opera um raciocínio considerado superior e específico de humanos. O sujeito, assim, se insinua como resultado desta aprendizagem. Mas resta, então, a segunda questão que iremos abordar aqui: acessar esta coleção de possíveis depende de possibilidades já efetuadas por outros?

O elo mediador entre perturbações e diferentes tipos de raciocínios que é o signo não fecha a sua possibilidade de interpretação e/ou resposta. As conexões em aberto que ele deixa como um rastro de evocação de uma memória superior não significa, necessariamente, pontas abertas de um repertório cultural já dado; mesmo que assim pareça por sua descrição. *Mudar o significado* do que se apresenta como fonte de exigência de resposta ou perturbação faz parte da natureza do processo. E o limite histórico cultural que envolve o desenvolvimento atua justamente neste ponto. O exemplo dado por Vigotsky (2007: 44) é simples, mas funciona como visualização: a criança que faz do balde onde antes fazia suas necessidades um apoio para poder alcançar um lugar mais alto quanto o vira de cabeça para baixo. As operações com

signos, que vão definir um raciocínio superior, são histórico culturais por possibilitarem o armazenamento de um repertório ainda não efetivado como ação no passado.

Internalizamos formas culturais de lidar com aquilo que a própria cultura nos lança como demanda, mas sem que já tenhamos feito isso anteriormente. Mistério de um sujeito que se identifica a partir de um desenvolvimento que este meio artificial limita e estimula ao mesmo tempo. E neste processo intrincado, o que se destaca como divergência sutil em relação ao desenvolvimento piagetiano está justamente na questão da aprendizagem.

Até o momento da atual exposição pode ter soado um tanto como confuso a distinção entre os termos. Mas o próprio Vigotsky enfatiza a separação não somente clara, como também necessária entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Apesar de se enlaçarem no desenrolar de um movimento rumo a formação de uma subjetividade, a unidade que circunscrevem como componentes não os reduz à sinônimos. Em um primeiro discernimento, a aprendizagem é a capacidade de transformar este desenvolvimento. E esta característica traz consequências fundamentais, principalmente no que diz respeito a um afastamento em relação ao que propõe a epistemologia genética.

Sendo uma provisória estrutura que propicia o desenvolvimento, a aprendizagem tem o poder tanto de barrá-lo, de linearizá-lo ou mesmo de mudar o rumo do seu processo. Neste sentido, transformar o significado, quando avança em direção aos raciocínios superiores que estão em conexão com os limites históricos e culturais, pode esclarecer mais adequadamente a questão indicada acima, onde a barreira social não necessariamente exigia a repetição de interpretações dos signos. Abrir espaço para possíveis que, mesmo não podendo transcender certos limiares dados pelo contexto histórico, poderão criar interpretações além do que seria previsível, é a função da aprendizagem como momento do qual o desenvolvimento depende.

Sendo mais amplo, o desenvolvimento não segue estágios pré-estabelecidos, independentemente de sua sucessão ou coexistência, mas sim depende daquilo que a aprendizagem cria como possibilidades de seu movimento. Ele, neste caso é imprevisível, mas com uma cota limitada de onde pode surpreender. É neste sentido que Vigotsky discorda das experiências de

Piaget; pois, para aquele, as situações colocadas estariam além das possibilidades reais de resposta, visto que este buscava um tipo de desenvolvimento específico rumo ao raciocínio lógico e a abstração. No desenvolvimento limitado pelo social, o que pode ser trabalhado tem uma gama maior de possibilidades, embora se restrinja ao que é considerado possível. E a aprendizagem é o espaço deste imprevisível relativamente controlável por determinável contexto.

O que cria a aprendizagem como um processo, embora mais imediato, do qual o desenvolvimento é dependente é um espaço para que este mesmo não tem um objetivo único. Assim, o sujeito que emerge de todo este desdobramento dialético não tem um fim único, mas sim uma amplitude mais alargada de identidades. O que faz parte dele como um ser que aprende, dentro do seu espaço histórico e social, são as aberturas de possíveis, propiciadas pela aprendizagem conhecidas como zonas de desenvolvimento proximal. O que poderá ser desenvolvido, neste caso, é mais importante em algum momento de formação do que o objetivo final. Assim, o sujeito do desenvolvimento que depende do social, tem a sua identidade marcada por vários níveis de resultado final. Tanto um suposto raciocínio formal quanto uma suposta consciência social têm o mesmo peso na balança, e um não exclui o outro.

Aquilo entendido como nível de desenvolvimento real é a constatação de algo no sentido “já se é capaz de fazer”. Repetir a ação ou interpretação dos signos; por exemplo. Questão já colocada como parte que não se distingue de um processo elementar conforme dito anteriormente. Já o desenvolvimento potencial está além, de uma maneira um tanto quanto peculiar, já que não é definida embora dependa do que é possível de ser desenvolvido em determinado recorte espaço temporal. A zona de desenvolvimento proximal é o território que separa esta distância. “Aquilo que não amadureceu, que não está fechado” (VIGOTSKI, 2007: 98), está aberto embora esta abertura também tenha limites possíveis de serem definidos. E este interstício é o momento da aprendizagem, que vai definir o que vai efetivamente ser desenvolvido ou não, como um jogo de azar onde as combinações podem ser calculáveis.

O que poderá ser desenvolvido não significa romper com alguma concepção de desenvolvimento mecanicista, o que vimos não corresponder

com a epistemologia genética de Piaget. O rompimento está mais ligado ao que cria os contornos de uma subjetividade após o processo de aprendizagem. O sujeito, na presente perspectiva, tornou-se identificável por um desenvolvimento resultante de aproximações, ou seja, se houvessem estágios para o seu desenvolvimento seriam definidos por opções que não teriam a reversibilidade do processo como um modo de destacar o alcance ou não de um período, mas sim que cada fase traria novas possibilidades limitadas que criariam um embaralhamento onde é impossível retornar. Mudar o significado da interpretação do signo aqui ganha estes contornos. Se na epistemologia genética é possível desmontar os passos rumo a um objetivo como justamente uma nova etapa superada, aqui, caso imaginássemos um regresso, seria impossível de recompor uma zona de desenvolvimento proximal, pois ela poderia desenvolver outras habilidades que não corresponderiam ao resultado anterior. O sujeito se forma irreversível, aparentemente pela sua ampliada gama de possibilidades em se desenvolver futuramente.

O sujeito que se desenvolve além de suas determinações biológicas e aquém do meio social que vive tem suas peculiaridades como formação dependente do aprendizado. Não tem o raciocínio como uma característica destacável, mas, ao mesmo tempo, deve criar uma especificidade nele para iniciar o seu entendimento como tal. Neste processo, o raciocínio considerado superior faz parte de um entendimento do contexto histórico social que é declaradamente arbitrário e limitador das possibilidades.

Para que o sujeito se destaque como resultado de um desenvolvimento deve ultrapassar estes estágios que se dão por sucessivas ampliações dialéticas. E neste desdobramento onde se limita e se amplia sua capacidade de formação, a aprendizagem tem um papel importante como condutor do qual o desenvolver-se é dependente. Como criação de uma zona proximal onde as possibilidades estão simultaneamente, embora não concretamente, presentes como aberturas para conexões que, mesmo que não infinitas, dão um caráter de imprevisibilidade para este sujeito que se compõem. A subjetividade derivada dos encontros com os signos históricos e sociais dados como limiares tem uma independência regulada por anteriores criações de outras subjetividades, mesmo que impessoalmente. Não adquire contornos, portanto,

paradoxais, mais de teses e antíteses ainda provisórias que não determinaram a mais adequada e incerta previsível síntese.

Um sujeito da aprendizagem não necessariamente precisa estar restrito à questão do conhecimento. Acomodar, assimilar, absorver, adquirir ou até mesmo construir soam como expressões familiares quando tratamos sobre a questão do apreender no campo educacional. É um conhecimento que atravessa, se internaliza ou mesmo se compõe junto a um suposto sujeito que está em relação a ele. E assim poderia ser entendido um processo de aprendizagem. Vimos que o ato de aprender está atrelado a questões outras que não se estreita necessariamente na questão do conhecer. Subordinado a objetivos mais amplos ou mesmo outros, o processo de aprendizagem é espaço de passagem rumo a formação de determinados tipos de subjetividade.

Nos quatro movimentos que destacamos, há certos diferenciais no que seria esta operação de aprender ao mesmo tempo em que o seu papel nos objetivos gerais muda com sua própria definição. Almejando uma transformação de comportamento ou desenvolvimento mental, cada formação discursiva deu um lugar diverso ao que a aprendizagem faz. De um salto a outro, detectamos que aprender pressupõe certa transformação qualitativa, mesmo que em direções divergentes.

Como sujeitos que se produzem dentro destes estratos, inseridos em um dizer e ver das psicologias da educação, iniciamos nossa exposição pelo comportamentalismo. Neste registro cruzaram-se tecnologias físicas e biológicas para produzir um arranjo que concebe a aprendizagem como manutenção de reforços que buscam destacar uma consequência ou comportamento. Entendendo esta performance como possibilidade de sobrevivência e adaptação ao meio, que também pode ser gerado pelas consequências advindas das respostas reforçadas com a aprendizagem, geram uma transformação que também pode tornar-se novos estímulos. O aprendido que gera um sujeito comportamental torna-se repertório cada vez mais amplo de possíveis respostas a estes estímulos, e por isso tal

subjetividade é avaliada pelas suas ações, não levando em conta qualquer interioridade mental (figura 1).

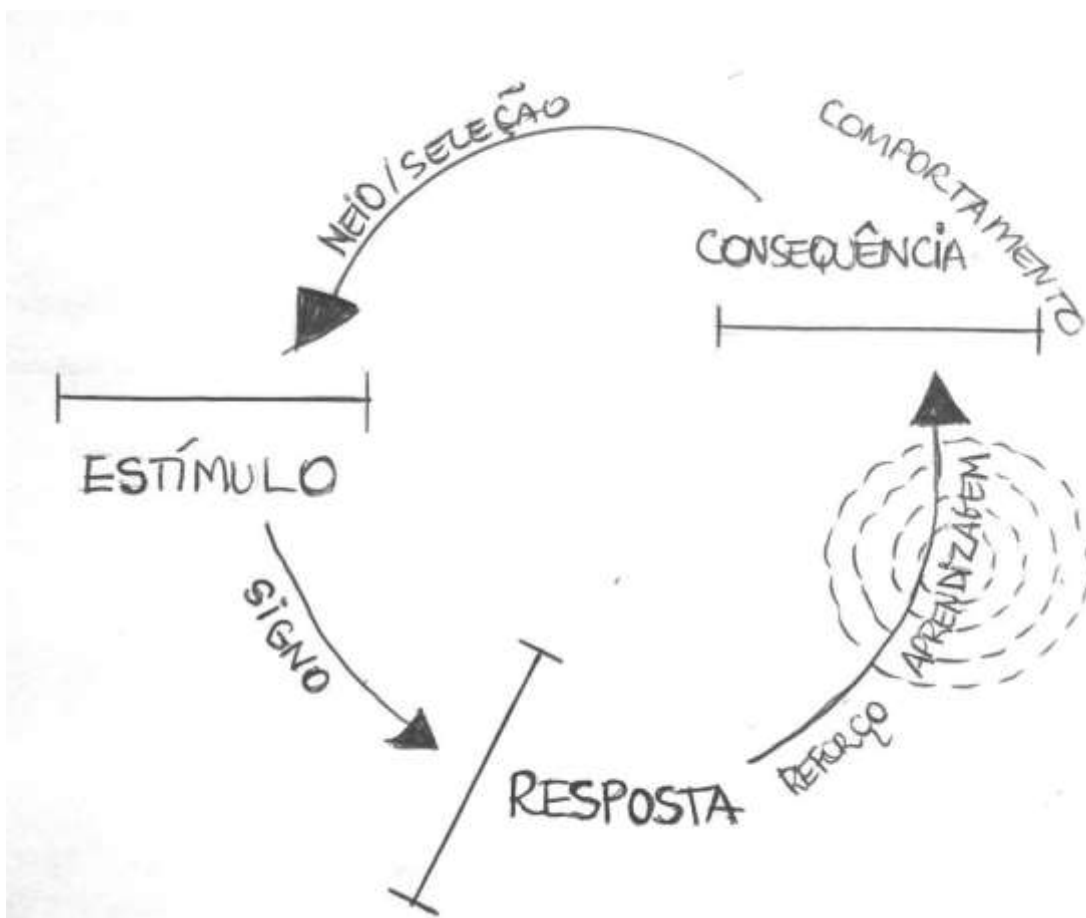


Figura 1

Os signos, nesta concepção, podem se amalgamar ao próprio meio que lança contingências para estas respostas. Tomamos como paralelo a noção de signos mundanos, elaborada por Deleuze (2010) em *Proust e os signos*, a relação com estas presenças têm um sentido de adaptação a um meio, mesmo que isso não exija algo como uma criação não comunicativa conforme trataremos adiante. A interpretação deles, neste caso, se restringe ao comportamento adequado, independente de quais forças o emanaram.

Com outros encadeamentos surge um sujeito como resultado de um enunciável e visível da percepção. Em uma dinâmica diferente irá se relacionar com um todo ou ambiente circundante. Neste caso não haverá contingências

inspiradas na seleção natural do evolucionismo, mas formas de relacionar-se com este entorno que irá exigir simultâneas conexões e individuações. Destacamos a importância das associações como um primeiro passo que estabelece relações com o todo e, a partir de suas qualidades, uma posterior evocação já determinando o valor do processo de aprendizagem. Aprender é evocar associações passadas, que irão saltar adiante como algo organizado capaz de dar ao sujeito um espaço de identidade. Aprendizagem que tem sentido, pois trouxe à tona novamente (através da evocação) associações potentes para esta constituição de subjetividade. Com esta perspectiva bem definida, o discernimento seria etapa final da formação de uma consciência que pode legislar sobre esse todo e produzir as repartições de onde se confunde e de onde se destaca (figura 2).

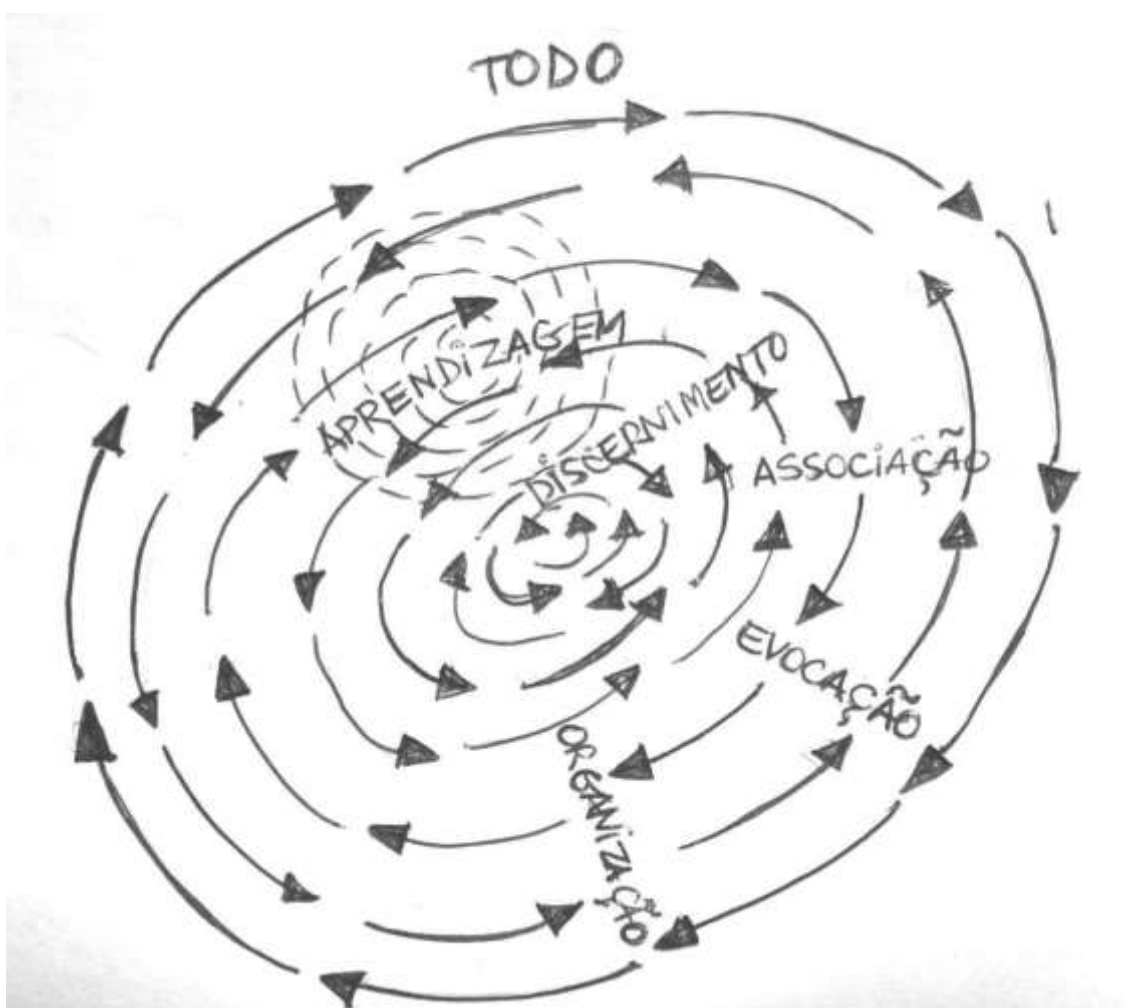


Figura 2

E neste movimento posterior que vão atuar os signos em uma perspectiva da *gestalt*. Eles emergem após uma relação com o todo que irá demandar, como movimento de melhor se conectar a eles, uma maneira adequada à formação de um sujeito. Os signos, assim, afetam um sujeito já considerado formado, e sua interpretação é entendida em um sentido de se ele é capaz de distinguir qual a melhor forma ou não de serem bons canais de associação.

Em outro sentido se desdobra o sujeito que se constitui a partir de uma aprendizagem atrelada ao desenvolvimento. Enfatizamos a relação entre sua prematura forma e a relação dela com objetos que a circundam. Como uma relação que progressivamente vai constituindo uma identidade que, em um primeiro momento se vê como mais um objeto entre outros, mas posteriormente se aparta para voltar a se relacionar, o desenvolvimento piagetiano culmina em uma hierarquia do sujeito em relação a este espaço que se difere dele. Os desequilíbrios e reequilíbrios que produzem novas estruturas cognitivas, e configuram os estágios deste desenvolvimento, tem o seu ponto de antecipação e conexão com a aprendizagem. Ela é o elo de ligação entre as passagens, condensando as necessárias assimilações e acomodações para preparar a estrutura para o desequilíbrio seguinte (figura 3).

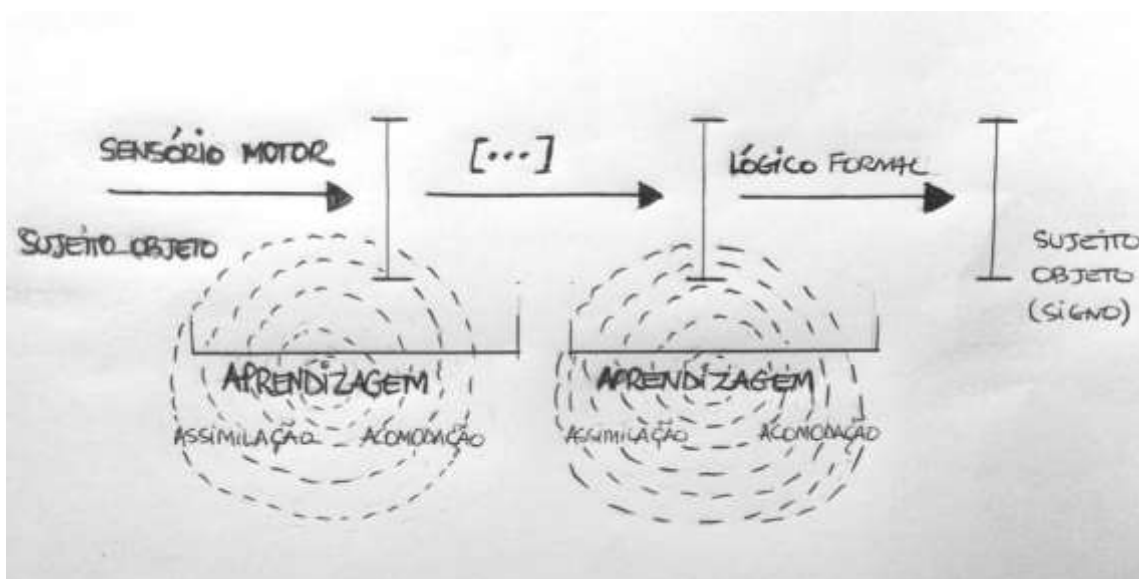


Figura 3

O objetivo final desta formação de sujeito que aprende pelo desenvolvimento é o raciocínio lógico formal. Resumimos sua principal característica como uma capacidade em duplicar a representação, ou seja, quando há uma certa autonomia do sujeito em se sobrepor ao objeto entendido como um real simultaneamente há abstração que irá representar a própria representação. Assim, os signos são entidades que se ligarão de alguma maneira a estes objetos para exigirem uma segunda interpretação. São, ao mesmo tempo, aparições que fazem parte de um estágio final do sujeito entendido como resultado do desenvolvimento. Os signos, mesmo que não atrelados necessariamente a esquemas linguísticos, neste caso, estão se originando da estrutura de um sujeito amadurecido em seu desenvolvimento.

Com algumas pequenas diferenças será delineado o sujeito do desenvolvimento atrelado a Vigotsky. Os raciocínios elementares, biológicos e/ou sensório motores, irão ocorrer paralelamente aos superiores, de origem social e dependentes da linguagem. O desenvolvimento deles não se dará por estágios sucessivos, mas por um desenrolar individual e com alguns pontos de inflexão. E nesta parte do processo a aprendizagem se esquematizará, pois é sua função conectar ambos para o desenvolvimento de novas habilidades, tanto fisiológicas como de empoderamento em relação ao que está demandado como cenário histórico e social.

Como espaço de passagem, dela depende a criação da zona de desenvolvimento proximal, conceito tão central a esta perspectiva. A aprendizagem, portanto, irá preparar o terreno para o entrecruzamento entre os raciocínios superiores e elementares ao mesmo tempo que abre um espaço de possíveis desenvolvimentos não previsto, mesmo que limitados por um contexto (figura 4). O que não está fechado tem uma gama mais variada de pontos para se objetivar como concretude em um desenvolvimento vigotskyano. E os signos, nesta estrutura, fazem parte das funções superiores, sendo reconhecidamente artificiais, arbitrários e produzidos por dada cultura dependente de uma evolução histórica. Assim, Vigotsky captura ressonâncias do estruturalismo linguístico de Saussure enquanto dá aos signos uma função elementar para a aprendizagem de um sujeito do desenvolvimento.

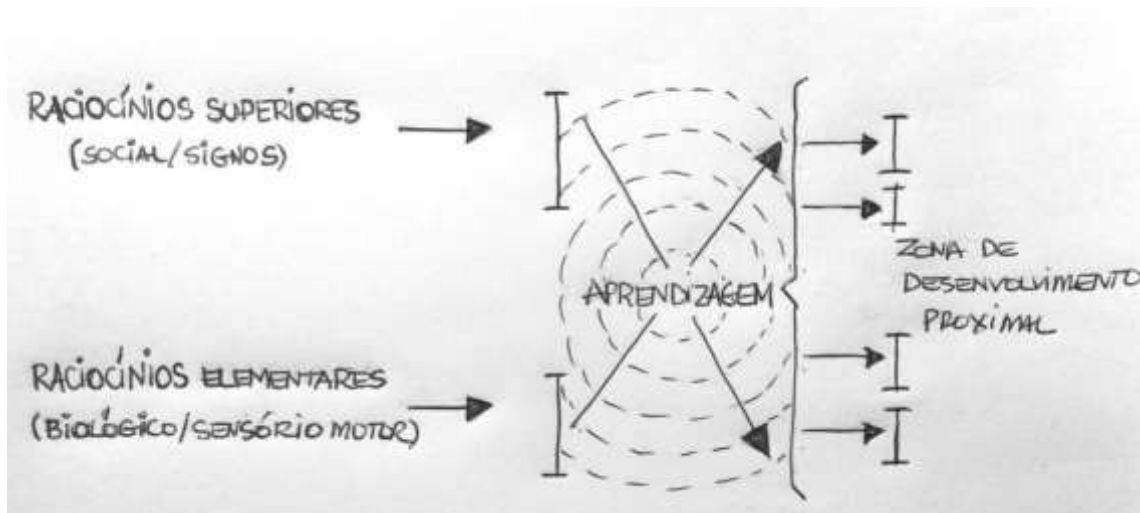


Figura 4

Na tentativa de descrever todos estes processos tendo em vista a formação de sujeitos resultantes da aprendizagem como operador dentro de determinada perspectiva, buscamos destacar especificidades em cada movimento. Iremos retomar algumas ressonâncias destas abordagens no desenrolar da presente pesquisa, tendo como preocupação os espaços de diferença em relação a uma proposta de aprendizagem que tem como campo de perspectiva as filosofias da diferença. Entre todas as produções que formaram estratos nos quais se produzem sujeitos resultantes de aprendizagem, iremos traçar linhas divergentes dentro de uma perspectiva de processos de subjetivação, onde ora convergem alguns pressupostos já anteriormente formados e ora divergem algumas linhas que vão produzir espaços de dissonância na circunscrição de sujeitos. O que apresentamos como reforço, associação, desequilíbrios e desenvolvimentos proximais retornarão como enredamentos, mesmo que divergentes, das relações entre aprendizagem, signos e subjetivação.

PARTE 2:
SIGNOS-FORÇA, SUBJETIVAÇÃO E O APRENDER DA DIFERENÇA

IMAGEM 3

A lousa negra ou branca não tem nada de vazia. Mais sensato do que dizer que suas imagens prontas devem ser enfrentadas, é como rabiscá-la inteligentemente. Existe uma dificuldade de distribuição de espaço, de clareza na grafia. Queres desenhar bem setas, mas levam a outras. Os pontos são itens subordinados a elas. Mas ao lado ou abaixo sempre há mais o que vir. A caligrafia decai quanto mais a direita ou abaixo se avança. As cores poderiam ser mais adequadamente planejadas. O que era azul seria o principal, mas se perde a caneta e as cores não obedecem mais a hierarquia. Alguém nunca entende o que está escrito. Alguém sempre pede para que você saia da frente. Alguém sempre pergunta se precisa escrever aquilo também. Enfim, alguém sempre vê que o seu tempo preenchendo a lousa é um bom tempo para qualquer outra coisa.

3. APRENDIZAGEM: DE PROCESSO SUBORDINADO A ESPAÇO DE PASSAGEM

Responder o que é a aprendizagem nos remete a um essencialismo infrutífero. Ao mesmo tempo, interrogar-nos como ela ocorre pressupõe dependências enquanto a esvazia como existência. Mesmo que nos perguntemos onde ocorre à aprendizagem podemos ter uma resposta satisfatória. Mesmo que nos perguntemos quando ocorre à aprendizagem em um corpo algo se localiza como solução. Enfim, retornando ao como ocorre à aprendizagem, as mais variadas constatações podem dar soluções reconfortantes. Mas estas questões não pensam em sua natureza íntima, e sim como um processo ou etapa que leva a um objetivo. Concepção segmentar de aprendizagem, que faz dela parte de uma estrutura ou causa necessária para o alcance de algo. Estriamentos de seus traços sejam eles lineares, duais ou circulares. Há outras maneiras de concebê-la?

A aprendizagem não soa como uma forma apreensível. Ela não está disposta em três dimensões para que a percepção lhe dê medidas. As suas enunciações dentro dos arranjos estratificados apresentados têm um caráter de subordinação em relação a objetivos determinados e determinantes. As mecânicas observáveis de um comportamentalismo somente a concebiam secundariamente, pois ela se conceitualiza entre um estímulo e o resultado ou reforço esperado. Em sentido semelhante, o arranjo perceptivo de uma Gestalt localizava a aprendizagem como um processo que propiciava aquilo que podia ser constatável aos seus objetivos. Ou seja, aprender soa como uma ligação entre causas e consequências delimitadas pela realidade que um espaço laboratorial poderia propiciar.

Sob os componentes estratificados que buscavam atrelar a aprendizagem ao desenvolvimento, temos somente algumas nuances para diferenciar esta subordinação. No caso de uma epistemologia genética piagetiana, ela atua como uma forma de aglutina a assimilação e a acomodação. Dois processos, portanto, que podem ser relacionados a uma observação com testes e jogos buscando demonstrar tal objetivo. Já na perspectiva de um desenvolvimento social, a aprendizagem proporciona o

espaço ampliado e não determinado que é a zona de desenvolvimento proximal, conceito tão levado em conta nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo que já foi entendido como um fato concreto e observável. Novamente, em ambos os casos, aprender emerge como um espaço de passagem que faz de tal ou tal concepção psicológica da educação dar a ela uma natureza de função: conectar algo acordado como verificável a outro algo de mesmo status. Não entraremos aqui no mérito de que se estas origens e desdobramentos são realmente observáveis, mas destacaremos esta característica intrínseca dada ao processo de aprender: ela age, está ali, mas tem uma utilidade de conceitualização sem encarnação para um objetivo, seja para a aquisição de um comportamento em Skinner ou para a internalização de uma função semiótica superior em Vigotsky.

Dentro destas perspectivas elegidas que produzem a aprendizagem intrínseca aos estratos de saber, aprender pode ser concebido como um processo que somente surge como função para alguma questão mais fundamental a respeito do conhecimento. No mesmo sentido, podemos entender suas traduções às aplicabilidades em instituições educacionais como uma ferramenta para produzir determinada forma. Aprendizagem alavanca ou mesmo fio condutor. Seja na formação de um sujeito apto para o mercado de trabalho ou para o exercício de uma cidadania crítica, aprender é subordinado ao que os estratos exigem como demanda, não ao que algo ainda não identificado quer como vontade. Aí seu status de subordinação, pois se aprende para a complexidade de um servir a isto, e não na simplicidade de aprender sem preposição.

Subordinar talvez seja um termo não tão adequado para desprender a aprendizagem de alguns grillhões modernos. O que buscamos enfatizar nestes processos onde há espaços de dissenso a respeito do aprender e que ao mesmo tempo se desenrolam neste pressuposto comum é o caráter funcional ou utilitário dado à aprendizagem. Podemos atrelar algumas destas concepções a estratos de saber mais amplos, como algum pano de fundo filosóficos que as ajudaram a brotar. Segundo alguns esquemas apresentados por Juan Ignacio Pozo (1998), poderíamos, por exemplo, atrelar o comportamentalismo skinneriano a uma tradição filosófica que remonta ao empirismo britânico. A aprendizagem seria, desta maneira, um espaço de

construção que se dá a partir da experiência, embora não se confunda com ela. Do ambiente à mudança considerada observável; à mutação relativa balizada pelos sentidos.

Em outras direções poder-se-ia criar ligações entre os desenvolvimentos cognitivos e uma tradição kantiana. Esquemas e categorias prévios sempre sendo incorporados por mais amplos, após um processo de assimilação e acomodação rumo à produção de um sujeito transcendental. Repetidamente um pré-existente é abraçado por um objetivo final já considerado a priori como ideal. Estágios e zonas proximais que expandem uma racionalidade que será limitada pelas suas próprias ambições de universalização. Seja como demanda de um cientificismo psicológico ou como desdobramento de um pano de fundo de alguma tradição filosófica, aprendemos neste instante entre repousos efêmeros, neste espaço evanescente que nos empurra para outro lugar.

Talvez a questão não seja primordial, mas, para o exercício de composição problemático que propomos, nos arriscaremos a perguntar: o que viria a ser uma aprendizagem em si? Declarar que ela atua como algo que propicia uma permanência do que foi reforçado ou que estimula uma evocação que determina o mais adequado discernimento não é falar dela; mas sim do que sua incontestável presença faz. Em sentido oposto, mas com semelhante esterilidade, conceber uma aprendizagem liberta ou desprendida dos encadeamentos dizíveis e enunciáveis a qual está eminentemente conectada pode ser exercício despotencializador. Tanto a subordinação a um objetivo reativo quanto uma idealidade que a coloca fora das relações estratégicas e de saber fariam a aprendizagem parecer como uma prática criativa em relação a uma existência consistente. Assim, nem algo que existe e nunca mostra a sua face perceptível e nem um processo que estaria restringido por formações de saber que anulariam sua essência como processo natural. A aprendizagem pode ser um processo positivo, no sentido de que se produz sem que seja dependente de um objetivo ao mesmo tempo em que atua nas fissuras produzidas por estratos aparentemente rígidos.

Pensar a aprendizagem em si não faz dela uma presença propositiva, já que concebê-la fora das relações de poder e saber seria um exercício infrutífero à nossa vontade. Abandonemos, portanto, a crítica à dependência e o confortável essencialismo. Digamos, por enquanto e, para desenrolar tal

questão, que a aprendizagem somente pode sugerir sua presença a partir dos efeitos que produz. Por efeitos entendemos a captura que só pode se dar a posteriori, mas que também leva em conta a não objetificação de tal causa que a produziu. Entender qualquer processo a partir do efeito que o produziu é estar atento ao caráter de aleatoriedade que o disparou, como uma sensibilidade que pressupõe a diferença como elemento que, após dar a partida em tal consequência parte em direção a um esquecimento que somente pode ser aprendido pela invenção de sua existência. A aprendizagem atuou como território de passagem para tal vontade e, ao mesmo tempo, deixou-se esquecer como elemento objetivo que fez isto acontecer; e, justamente aí reside a sua potência. Como uma conexão em um estrato simultaneamente ao que desaparece como causa. A origem dela é apropriação de forças que não se importam por não terem intenções – como uma subjetividade, e não deixam de ter relevância – pois produzem práticas.

Algo que se passou e pode ser percebido apenas pelos efeitos que produziu é o que Deleuze (2009), filosoficamente, enunciou como acontecimento. Distanciando-se da noção de fato e, principalmente, de componente de uma estrutura linguística, o acontecimento cria uma leve perturbação nestes estratos ao mesmo tempo em que produz efeitos sobre sua superfície. Não adentra profundezas de um significado encontrado por uma interpretação metodológica. Ele não é como epicentro de um terremoto que se propaga pelas profundezas e produz efeitos aparentes, podemos visualizá-lo mais como o raio que não se importa em representar o trovão, mesmo estando paradoxalmente ligado a ele. Não pode ser concebido como uma novidade ou mesmo uma contradição que origina determinada ruptura dentro de um perceptível arranjo, pois assim estaríamos em uma perspectiva que faz dele algo rastreável em sua essência ou originalidade. O acontecimento abandona sua consequência, diferencia-se dela, confunde tanto a sincronia quanto a diacronia. Desprende-se, portanto. Só pode ser expresso quando se admite a invenção eticamente esclarecida de sua existência. Acontecer é abertura de novos possíveis em um raro momento onde coexistem em disputa os impossíveis.

Se o imprevisível faz parte da natureza da concepção de acontecimento, aquilo que podemos extrair dele retorna aos estratos como algo capturável pelo

jogo de normas estabelecido, principalmente no que diz respeito à linguagem. O acontecimento faz parte do que não pode ser mensurado pelo que foi em si, já que não tem significado. Assim, mesmo pressupondo esta sua existência em si – e ela está além e aquém do que poderíamos significar e transmitir como significante; o visível e o enunciável também não o subordinam como designação, pois é justamente o acontecimento que os reparte desta maneira e faz haver dissenso entre os dois. Quando o que alguma forma de concepção da realidade confunde o que enuncia e o que visibiliza sobre si mesmo é que se sente o efeito da clivagem propiciada pelo acontecimento. E estas fissuras são retomadas de modo à reestabelecer a concordância entre os dois, da mesma maneira como querem algumas teorias da psicologia da educação.

Justamente neste “entre” não significativo, como mediação ou como essência expressada - o acontecimento atua. Seus efeitos produzem invenções, tanto sobre o que fez dessa realidade se consolidar como tal quanto sobre o que se configurará como nova ou diferenciada forma de conceber tal questão adiante. E é neste movimento que ele adquire sua presença como insistência, não como existência objetificada. Insistir é permanecer sem estar codificado como representável, como um fantasma que incomoda por não ser alguém reconhecido pela memória. E ser lembrado é a constituição de um monumento que não tem mais correspondência com o amálgama de acasos que o produziram como tal. Estranho paradoxo que se coloca em relação ao acontecimento: ser esquecido e somente poder se dizer como tal por um esquecimento que insiste em uma inventividade esclarecida e/ou ser a rigidez reconhecida em que se sabe de sua irrealidade como multiplicação de verdades admitidas pelo estrato.

Foucault (1984) trata desta questão em artigo consequente de um afeto produzido pela leitura de Kant a respeito da Revolução Francesa. O processo que já foi considerado por historiadores um marco de passagem da história moderna para a contemporânea teria um status diferente no que diz respeito a sua emanção como acontecimento. A revolução não seria o ponto de passagem entre dois estratos estabelecidos, mas sim um terreno de onde emanaram efeitos que se perderam de sua necessidade em ser originária de algo – apesar de sua monumentalização. Sua relevância como um fato, ou parte de uma estrutura, é frágil quando encarada como uma máquina de

produzir efeitos que visam tanto como cooptá-la quanto rejeitá-la. As massas já nem podiam ter noção do que efetivamente foi decidido por alguns sujeitos, mas suas constantes demandas por significações fariam deste emaranhado histórico um acontecimento, já que não poderia ser rastreado como um objeto e nem reconhecido como ação de sujeitos. A Revolução Francesa foi acontecimento por ter emitido signos indiferentes à como foram apropriados.

Perturbação constante no solo em que aconteceu, levando a produção de verdades sobre a sua natureza. E esta maneira de conceber a verdade, ou ao menos a composição dela, tem sua singularidade enquanto concebida como disputa. O repouso de forças, que faz algo ser acordado como verdadeiro, conforme estabelecido na antiguidade por Aristóteles, não tem lugar enquanto se materializam verdades como resultado não definitivo de conflito. Longe, ao mesmo tempo, de serem entendidas como acordo resultante de boas almas iluminadas que sem intenções a conceberiam como tal, a realidade pode ser fruto de permanente desequilíbrio que não assimila e nem acomoda nada. A imagem rebuscada por cores, odores, sabores e toques é a da guerra. A verdade só se produz na guerra. E é justamente esta narrativa não representativa que Deleuze (2009) compõe para tratar do acontecimento em sua perspectiva mais visceral.

[...] a batalha sobrevoa seu próprio campo, neutra com relação a todas as suas efetuações temporais, neutra e impassível com relação aos vencedores e vencidos, com relação aos covardes e os bravos, e por isso tanto mais terrível, nunca presente, sempre ainda por vir e já passada, não podendo então ser captada senão pela vontade que ela própria inspira ao anônimo, vontade que é preciso sem dúvida chamar “de indiferença” em um soldado mortalmente ferido, que não é mais nem bravo nem covarde e não pode mais ser vencedor nem vencido, de tal forma além, mantendo-se lá onde se dá o Acontecimento, participando assim de sua terrível impassibilidade. “Onde” está a batalha? Eis por que o soldado se vê fugir quando foge, saltar quando salta, determinado a considerar cada efetuação temporal do alto da verdade eterna do acontecimento que se encarna nela e, infelizmente, na sua própria carne (DELEUZE, 2009: 103 – 104).

Se a batalha não está em “lugar nenhum”, mas se efetiva enquanto múltiplos movimentos, algo acontece. Sem ser uma representação histórica que a sobre codifica por intenções ou explicações e nem mesmo um estudo estratégico de como se movimentam as tropas, o conflito por dentro desenrola efeito sobre

efeito onde se maleabiliza a sua estrutura. O calor do conflito é o próprio sentido, encarnado como corpo ofegante que dele participa sem ter mais uma visão de “cima”, mas somente demandas imediatas resultantes dos efeitos que se desenrolam freneticamente e que demandam produção de sentidos sem mediações. Quando Deleuze diz que a batalha sobrevoa o seu próprio campo, o acontecimento se mostra enquanto um todo que não é visto de fora, mas se espalha em cada detalhe que não constituirá um todo. Cada detalhe é um todo, e cada todo não se constitui por detalhes, pois só há conexões que transbordam, não estruturas que modulam um limite.

Geografia constituidora de um espaço onde simultaneamente se desenrola. O mapeamento do espaço somente serve à abstração que possibilita movimentos subordinados a uma generalidade. O acontecimento está além, pois como efeito de um desenrolar se espalha por uma superfície que não depende das profundidades de um rastreamento representativo ou das alturas de uma cobertura abstrata. Três dimensões, portanto, de um campo de batalha onde se constitui um conhecimento que se recusa a se assemelhar a peças em um tabuleiro refém de escalas constituídas por dizíveis e enunciáveis que a convencionam. Onde está a batalha é uma questão em relação com ao como se desenrola a batalha sem se abstrair os seus movimentos. O acontecimento segue insistindo, mesmo sem se formalizar como meta narrativa. Quando as forças repousam, já deixaram de ser acontecimento; se atualizaram em fatos, modos, componentes de algo ou mesmo acomodação produzindo uma nova estrutura.

Quando encaramos o acontecimento como o que “aconteceu”, os seus resultados podem ser as contabilizações. Vencidos e vencedores, mortos e feridos, abandono de um espaço modificado pela ferocidade da batalha. Assim, se constituiu o saber, após o recolhimento de corpos e decisões políticas que dão fim ao conflito. Saber formado pelas relações em repouso fruto de contratos e acordos. Concepção de conhecimento pelo acordo seja político ou de faculdades mentais, que percebem o passado como o que passou e produziu um novo presente. Abordagem temporal que faz parte de três dimensões da percepção, da generalidade, da semelhança, da analogia e da representação. Acontecimento não é o que aconteceu, assim como resultado não é efeito. Os tratados são posteriores, reforçam e selecionam alguns efeitos

do acontecimento, mas a sua gênese, esta configuração de forças que foi embora, é do campo do impessoal, de “sobrevoo imanente de um campo sem sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1992: 66).

Se a aprendizagem tem relação com o conhecimento, e este é desdobramento de ação de forças em desequilíbrio, como poderíamos falar em reforço, discernimento, acomodação ou mesmo internalização de funções superiores? Internalizar, por exemplo, é a captura do efeito que se quer conciliadora e a aprendizagem que concebemos aqui está localizada anteriormente, não sendo, portanto, uma ponte para esta passagem que leva a um consenso. Se aprender é passagem intrínseca do acontecimento, além de três dimensões que compõem a perspectiva e que são tão dependentes da reconhecimento entre sujeito e objeto, devemos conjugar uma quarta. Dimensão extra, tão complicada de ser descrita em uma pesquisa que nos dê mais rastros para desdobrá-la como campo problemático e potente. O tempo, tão negligenciado quando subordinado a passagens quantificáveis de estágios tem sua participação no acontecimento como uma dimensão que incide sobre o que é atual. “Substância que é a transformação mesma e não algo que se transforma” (KASTRUP; 2007: 57). O tempo do acontecimento é incorpóreo que se encarna, mas faz fluir não linearmente as formas e produz a noção que algo se passou e vai se passar nunca se passa (DELEUZE; 2009: 65).

Assim, o acontecimento aponta para duas dimensões temporais: o passado e o futuro simultaneamente, sem se importar com o presente ou com aquilo que podemos conceber como atual. O atual é o estado de formas como o que modernamente aceitamos ser a realidade, sendo que ele pode ser entendido como estado de formas parcialmente estáveis. E isto nos dá certa sensação de concreto ou de realidade que devemos nos adequar ou parcialmente transformar. Atualmente temos que lidar com certos problemas da educação, por exemplo, sem levar em conta que estas questões estão nos redirecionando ao que já passou. Perdemos a dimensão futura do movimento problemático, que faz parte de maneira igual tanto quanto ao que passou. A atualidade é somente uma demanda do estrato que não tem a implicação do impossível, pois toda possibilidade já está dada no conjunto do que é atual. A tradição filosófica aponta para isto como sendo o real, ou o campo onde se passa a experiência que pode ser expressada na comunicação. Mas ela tem

sua outra metade, tão real quanto ela, mas que se esquia da percepção: a sua dimensão de virtual.

Se o tempo como dimensão do acontecimento não é deslocamento perceptível, ele engendra a própria virtualidade enquanto transforma o estado de coisas ou atual. Incorpóreo que não se efetiva, mas anima a matéria a se transmutar. Daí o seu caráter de se diferenciar. O tempo, como manifestação de uma virtualidade que compõe a realidade, retém-se no passado enquanto contrai o presente em direção ao futuro sem que haja qualquer manifestação de progresso ou linearidade. Acontecimento como amálgama desses movimentos de tempo.

Se a clivagem entendida como um momento crucial não é o instante em que se reforça ou se assimila nada, mas um acontecimento em que algo passou e se irá passar ao mesmo tempo, como conceber o aprender além ou aquém da formação de um sujeito? A propagação que nega uma linearidade temporal não nos quer aprendizes, mas pontos singulares que se afirmam e se dissolvem pelo ato de aprender. Quando deixo de ser história diagnosticável pelo conjunto de exames e, ao mesmo tempo, tenho um reinício como o que está esclarecido em tal momento, como qualificar tal salto em uma avaliação de aprendizagem? O momento de ruptura não é previsível, pois não irei de algum lugar a outro. O comportamento não vai ser extinto ou reforçado. A antiga estrutura não irá ser incorporada pela mais ampla. As evocações não irão ampliar o horizonte de futuras associações, etc. O acontecimento não é aqui o que amálgama algo em outro algo ou lugar em outro lugar, mas o que só permite a crença em sua atuação como o que abandona o percurso que buscamos traçar na constituição de uma subjetividade que é resultado do aprender.

O acontecimento passou, abandonou uma origem causal e esqueceu-se no passado imediato. Seus efeitos ressoaram em superfícies a ponto de repartir visíveis e enunciáveis. Sem ser uma ponte direta ou tangencial, enquanto se ausentou produziu simultaneamente futuro. Que assentou deste turbilhão? Se não concebemos esse processo como um resultado e muito menos como etapa que levaria a tal desfecho, o que resulta é efeito de encontro. Aprender, quando se estabelece nas fissuras dos estratos, não passa subordinado a um estágio, mas sim como linha que se diferencia na ramificação a cada ponto que se quer

reinício sem preocupação em ser originária. Submete-se a acontecimentos, portanto.

O que “conduz” o processo para que dele não se interprete uma linearidade ou mesmo uma circularidade fechada? Nos repousois tão reivindicados por quem exige uma aprendizagem mensurável há uma necessidade de elucidarmos onde está o seu salto. Se aprender pressupõe um momento de onde se extrai uma mudança espacial ou estrutural, a aprendizagem pode afirmar uma diferenciação temporal que irá deslocar o sujeito que de uma situação em que atrai para um fluxo onde é atraído. O sujeito não mais se quer, mas se reconhece a partir de um querer. E isto que o atrai é tanto impessoal como conectado a sua afirmativa existência enquanto admite se reconhecer como algo que está se diferenciando.

Assim, a aprendizagem é dupla, só insiste como presença sendo dupla. Duplaprender. Repetição flexível que impulsiona a diferença. Fora de si mesmo contíguo que formaliza uma emanção. Dobrar as três dimensões queconstituem e se encontram com o tempo em uma subjetividade.

IMAGEM 4

E de um burburinho qualquer surgiu um monstro. Dos mais variados porquês nenhuma pergunta realmente válida. O funcionário do estado sairia a comentar como se isso importasse. A mídia e os pais a condenar como se em algum momento estivessem atentos. Os estudantes urrando em frente às telas luminosas que pelo triste entretenimento ditam o que é real ou não. O futuro é violência imediata e sem causa. Aparelhos eletrônicos cravados na cabeça, metástase diluindo os lobos e que seduzem a interagir somente com o agora. Drogas virtuais absorvidas por células que não formam mais tecidos cerebrais. Da fonte corporativa direto para zonas erógenas. E mesmo assim ainda haverá uma sala de aula insistindo. E dessas salas é que sairão adolescentes que serão os próximos agentes da repressão, tendo o logo de empresas bem polidos em seus uniformes. Transformes a maioria dos casos extremos de conflitos de gerações em ficção científica.

4. APRENDIZAGEM: DA MEDIAÇÃO DE FORMAS AO ENCONTRO COM FORÇAS

O acontecimento não pode ser interpretado. Nem como significado expresso em um significante e nem como uma exterioridade que é internalizada por uma estrutura pré existente. Não se descobre e nem se amplia estágios. Não se decodifica e nem se acomoda. Não se traduz e nem provoca novo desequilíbrio. A equivalência de uma explicação tem demasiado embasamento em uma filosofia da representação. A originalidade de uma nova perturbação tem muita dependência de divergências familiares. Se a aprendizagem é presença em uma névoa de acontecimento, seu movimento se dá fora daquilo que a linguística estruturalista e as psicologias tradicionais da educação enunciaram.

O que pode ser visto e dito em relação ao acontecimento tem sua mínima compensação enquanto se leva suficientemente a sério a invenção. A aprendizagem, encarada a partir de uma perspectiva que dimensiona a inventividade como algo que compõe a realidade, deixa de ser somente um elemento integrado a um objetivo atual e se expande para um universo criativo e independente das demandas estruturalistas e representativas. Isto pode soar como uma proposta que busca uma liberdade metafísica em relação aos propósitos que se utilizam do conceito de aprendizagem para tratar de algum tipo de processo ou desenvolvimento. Mas, ao mesmo tempo, o que está em jogo quando buscamos destacar o aprender de seu solo criador é redirecionar imanentemente o seu movimento sem um propósito definido por algo que a produziu. Ou seja, a concepção de aprendizagem moderna depende do estrato que a produziu, mas, mesmo admitindo isso, podemos encará-la como uma força que se desprende e se diferenciou do que a fez ser uma existência verificável, embora ainda incompreendida. Da mesma maneira como o acontecimento cria e abandona - por processo de atualização e não de consequência - o sentido que poderia se dever a ele.

Como podemos desdobrar esta aparente contradição sem sermos direcionados a uma dialética conciliadora? O estatuto psicológico da aprendizagem, tão criticado ao longo desta pesquisa, não pode ser refutado

sem que façamos concessões aos meios termos de extrapolação que demos a entender? Se admitirmos um espaço de desdobramento de um processo de aprendizagem que pode se dar no acontecimento, torna-se necessário evidenciarmos mais o que pode ser esta ressonância. Já que admitimos a impossibilidade de sua apreensão como forma, assim como sua infrutífera possibilidade de ser pensada em si, só podemos desenrolar o que ela tem de potência quando pensada como insistência que diz sim. Sim a vida e aos estratos e, ao mesmo tempo, um sim ao que talvez não tenha consistência dentro de um registro que se busca científico. É possível ir além carregando consigo toda a solidez de pensamentos já bem estabelecidos?

Podemos proceder por algum esclarecido e ficcional início. Ao invés de perguntar-nos por algum agente ou objeto causador de um processo de aprendizagem, poderíamos ir ao encontro de alguma presença, ainda sem uma representação clara, que proporciona ou dispara um efeito. Deste acaso se extrai algo, mas algo que não leva em conta a preocupação com a representação, descrição, ou conceitualização de uma realidade fora daquilo que será expresso. Por mais que tal ocorrência não tenha demandado nenhuma resposta ou aparentemente não tenha causado nenhum efeito, algum rastro ou mesmo reminiscência se impõem como uma insistência, mesmo que a posteriori. O que é isto que ficou? E, além de uma questão que demanda identificação, por que algo ficou? Naquilo que demanda um processo que se entende como “aprendi”, há mais coisas ou efeitos do que os meros limites de um céu e de uma terra. Se o estrato é o espaço que supõe quase infinitas possibilidades entre limites, a aprendizagem é o que se supõe despreocupadamente em ser uma vã filosofia.

Multiplicar os sentidos. Ao invés de fracionar etapas para melhor delimitar o significado ou a interiorização de um processo, buscamos proliferar a positividade deixada por um inicial espaço vazio. E por que esta questão e negação soam tão latentes? Produzir em movimento diferenciador os sentidos implicados no acontecimento é também buscar afastar-se da mediação como processo indispensável ao aprender. “Nunca podemos dizer o sentido do que dizemos [...] mais fácil dizer que o sentido não é” (DELEUZE, 2006: 223). O sentido se desenvolve em espaços sub-representativos ou nem mesmo subalternos ao representar. Simulacro como signo que destitui qualquer modelo

abstrato, nunca metanarrativa que só se permite de cima organizar. O sentido é efeito do acontecimento, só pode ir à outra direção que evita um enrolar-se sobre si coerente.

Percurso tortuoso do acontecimento até a produção de sentidos. Como desenho deste desdobramento, poderíamos admitir o encontro como um possível início deste hipotético processo. A questão do encontro como alguma espécie de início soa inicialmente inconciliável com a própria concepção de acontecimento como dispersão que dissipa tanto o significado quanto a mediação. Mas enfatizamos que o encontro que concebemos tem sua relação, principalmente, no acaso e na produção de afetos. Encontrar para daí extrair sentido difere qualitativamente, por exemplo, ao estímulo do ambiente que demanda resposta. Da mesma maneira, não pressupõe um desequilíbrio que é assimilado por uma estrutura prévia. Encontro é afetar-se pelas forças que compõem um objeto, e não o próprio como forma coisificada.

Objeto não identificado vagando pelo sistema solar. Só há uma pequena janela para explorá-lo antes que chegue a direção ao sol. Poucos dias para lidar com o desconhecido, tecer algumas hipóteses talvez nunca verificáveis pelas regras científicas e dar adeus abraçando somente os efeitos que ele proporcionou. Este é o enredo de *Encontro com Rama*, tão cultuado livro de ficção científica que serve como visualização do que tentamos propor.

Podemos tomar como perspectiva a noção de encontros, quando no plural, sendo o próprio conjunto que iremos entender como experiência. Para que criemos resistência ao pensamento representacional que busca tanto mediatizar o acontecimento quanto objetificar o encontro, procederemos pelo exercício de dar positividade ao acaso dos encontros como efeitos de acontecimentos como relações de força. No mesmo sentido, evitar dar ao encontro um caráter subjetivo como compensação ao abandono da objetividade. Experiência, então, articulada como misto de atual e virtual (DELEUZE, 1999: 19), e nesta última atuação do encontro como efeito que dispara produção de sentido. Mediatizar, objetificar e subjetivar os encontros são maneiras de lidar apenas com o que é atual, daí a nossa recusa em relacioná-los com a experiência. Ela é muito mais - justamente por se esquivar de tantos aparatos que a querem resolvê-la recusando sua dimensão de acaso e de virtualidade.

No encontro, podemos até mesmo considerar uma matéria ou uma estrutura que emerge de um acaso. Mas pela questão do afeto, ela vibra, ressoa e se configura problemática quando se leva em conta a experiência que tem em si sua dimensão virtual simultânea. Por este modelo, o que é objeto pode ser matéria, animada pela relação de forças que não convergem a uma subjetividade, mas tornam-se signos problemáticos e não linguísticos (DELEUZE, 2006). Formalização provisória de relação de forças. Ponto instável de onde se extrai um efeito não interpretativo. É experiência de um encontro que cria deficiências no movimento recognitivo. Procedimentos divergentes rumo a uma aprendizagem que ainda não se efetuou.

Chegamos a um ponto crucial de nossa trajetória após os desdobramentos dos conceitos de acontecimento e encontro como composições para a perspectiva de aprendizagem que buscamos produzir: A centralidade do signo no processo. Conforme foi problematizado anteriormente, o signo, quando apartado da discursividade da linguística estruturalista – e aqui inserimos também as discussões lógicas de Peirce e contextuais de Bakhtin – nos desperta vontades outras na maneira de abordá-lo. O signo como configuração de forças que emana de formas atuais pode produzir potência no processo de aprendizagem.

Em *Diferença e Repetição* Deleuze expressou o signo como constituído de “coexistência dos contrários em devir qualitativo ilimitado” (2006: 205). Utilizou também o sinônimo “ponto de partida” para esta caracterização. Tais concepções sígnicas nos interessam na medida em que buscam trilhar outros caminhos para o conceito. Em primeiro lugar, a interrupção de tal devir ilimitado é o grande atrativo proposto pela recognição, afinal, nada melhor do que reduzir a velocidade do que foi produzido pelo acaso e inseri-lo em uma estrutura ou movimento que cria acordos entre faculdades. Orientar o pensamento ao invés de pensar algo seria um axioma adequado tanto para uma psicologia da aprendizagem da Gestalt quanto para um sócio interacionismo de Vigotsky. Interromper o fluxo ao mesmo tempo em que se é afetado por ele, tal movimento concorda com uma concepção de aprendizagem calcada na representação, pois é necessário para sobrepor a interpretação ao que se passa.

Mesmo que não aceitemos o ilimitado absoluto como forma de entender o signo, afinal - como discutimos anteriormente sobre a questão metodológica - é preciso eleger um ponto de repouso para que algo se produza, é preciso suspender categorias e mediações para que o movimento de atualização se efetue por diferenciação. Pois é daí que parte a possibilidade de uma criação que conduza os afetos proporcionados pela matéria vibrante dos signos ao processo de aprendizagem. Propagação das diferenças através das faculdades (DELEUZE, 2006). Se ater a esta pequena janela onde a identidade, a oposição, a analogia e a semelhança ainda não atuaram como interpretação representativa. Passado o momento, o signo recai no estruturalismo e na mediação linguística, resultantes da presença singular de um conjunto de forças. Quando recaímos nos apaziguamentos da reconhecimento perdemos os efeitos de uma aprendizagem em devir com as diferenças.

O signo concebido como relações de força que emanam de uma matéria a partir de um encontro produzem discordância entre as faculdades? Se aceitarmos tal afirmação a perplexidade ou mesmo o paradoxo devem estar atuando juntamente com o processo de aprendizagem. Se significados, interpretantes ou mesmo convenções sociais não tem no signo como correlação de forças a sua participação a não ser como resultante, é preciso deslocar a perspectiva para a presença sígnica enquanto aparição perturbadora que tem sua efêmera existência enquanto assim se mostra.

Fui forçado a recair na conclusão insatisfatória de que, indubitavelmente, existem combinações de objetos muito simples e naturais que têm o poder de assim catalisar nossas afeições; todavia, a análise desse poder está muito além das considerações normais de nossa mente (POE, 2010: 88).

Não enuncia e nem visibiliza, mas exige indiferença negadora ou afetação esclarecida. Do acontecimento só se percebem efeitos. Do encontro só pode-se ater vibrações. E os afetos tem sua existência enquanto engendram poder.

Outra maneira de melhor visualizar o signo como uma aparição incomoda que não media é o conceito de rastro tratado por Derrida (1999). Quando abandonamos a tendência estratificada de rastrear a origem de um significado como representação, o que pode ser rastreável em como se

concebeu determinado significado tem em sua origem uma apropriação que se sobrepôs sobre outras possibilidades. Na indiferenciação de um emaranhado de forças a noção de rastro somente faz a aparecer – e concebe como origem – àquilo que em determinado momento se impôs como concordância em relação ao que era possível em determinada situação. Ou seja, o que se pode entender como a origem ou um retorno a um significado essencial somente foi uma apropriação permitida pelo estrato naquele momento. Anteriormente, muitas variáveis concorriam e foram derrotadas em prol de uma apropriação que posteriormente foi entendida como origem ou significado. O rastro é uma maneira de encarar o signo estruturalista como efeito de uma contingência.

[...] o rastro é verdadeiramente a origem do sentido em geral. O que vem a afirmar mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a diferença que abre o aparecer da significação. [...] origem de toda a repetição, origem da idealidade, ele não é mais ideal que real, não mais inteligível que sensível, não mais uma significação transparente que uma energia opaca e nenhum conceito metafísico pode descrevê-lo (DERRIDA, 1999: 79 – 80).

A energia opaca como detecção rastro não reconduz nem a uma origem nem a uma idealidade. O signo se mostra assim como emaranhado de forças perturbador de onde podemos extrair um sentido. E este sentido é um repouso momentâneo que quer dizer “eu sou” somente no momento em que assim se enuncia. Nada mais a declarar assim como nada mais a retornar. O rastro deixado na busca por interpretar o signo é simultâneo a concepção desta subjetividade; assim como a medição desta forma com o objeto se produz enquanto formalização contingente de certa relação de forças que expulsam outras que igualmente poriam ser formalizadas produzindo sentidos outros. A aprendizagem (concebida como encontro com signos) também é questão de acaso, meu caro sujeito e meu oneroso objeto.

Signos produzidos por embaralhamento de forças em disputa. Alguma só pode ser considerada vencedora enquanto se sobressai e produz afetos no encontro. Poderia ser qualquer uma, mas em determinado momento aquela que se sobrepôs reverbera em uma afetação que exige a produção de um sentido. Certo ou errado não é a questão, pois o que importa é potência. Poder ser algo que ainda não é. Enquanto resiste ao julgamento da representação pode-se tornar reconhecimento. Mas não nos deteremos a este ponto, daremos um

passo atrás. A questão que buscamos é o momento de sua efetuação. Se o que restou e produziu efeitos foi um escape de forças reativo, o que se traduz é adaptação, comportamento, discernimento, acomodação/assimilação ou mesmo função superior dependente de um significado. A construção de um pensamento crítico também pode ser reativa se leva em conta somente o estado de coisas ou o atual.

Em movimento semelhante por sua singularidade também pode haver o escape de forças ativas, perigosas e que afirmam o devir não catalogado. Igualmente produtora de formas e diferentemente criadora de sentidos. Em sua ânsia por novidade engendram não sentidos e perturbam qualquer visível e enunciável. E os seus signos, por não reconfortarem, exigem uma capacidade de combate imanentes, que não se conformam com classificações, principalmente estruturais. As forças ativas podem trabalhar em prol da desconstrução generalizada, daí o seu perigo e a necessidade de algumas conduções quando querem se impor.

Tanto as forças reativas quanto as ativas tem o poder de afetar e serem afetadas. Ambas produzem sentido quando se impõem. Diferem na possibilidade de produção de sentidos que exigem. E sua relação ou eterna disputa configuram os signos em uma perspectiva das filosofias da diferença. O encontro com elas é inevitável e a mercê do acaso, mas a maneira como elas afetam pode ser desdobrada em preferência de uma por outra. Segundo Deleuze (1976) em composição com a filosofia de Nietzsche, a sociedade ocidental moderna criou certos mecanismos para deixar agir mais livremente as forças reativas. Característica hipotética de um mundo moderno onde emergiram e se espalharam as psicologias da educação como campo de saber privilegiado para tratar da aprendizagem. Seja na concepção de um sujeito que se forma de acordo com as demandas de um pensamento representacional ou na aquisição de um comportamento adaptativo, há configurações reativas na formação de um sujeito que aprende.

O acontecimento em si pode ser tão amplo como uma revolução ou tão cotidiano quanto uma situação de sala de aula. Por isso enfatizamos a questão do seu efeito, o que podemos extrair junto ao encontro e aos afetos proporcionados por ele. É questão de signos, pois eles só como a conexão entre a relação de forças e o que foi atualizado, tendo múltiplas faces para o

informe do virtual e a formalização do atual. O signo é este ponto de articulação entre matéria (atual) e memória (virtual) como configuração do real. Exu como expressão espiritual sígnica. Daí sua possibilidade, retomando Hjelmslev (2003), de expressões que geram conteúdos e vice-versa, e, ao mesmo tempo, possibilidades de entrelaçamento com substâncias. O signo não seria como uma moeda com dois lados inseparáveis, onde o significado remete ao significante e vice-versa, mas é espaço de multiplicidade em que cada conteúdo remete a diferente expressão dependendo da direção do afeto que mostrou determinada face ao que é perceptível.

Atravessamento de um efeito que se configurou singularmente. Não pode ser representado ou generalizado em uma diacronia ou sincronia. Só pode ser repetido. Somente pode ter sentido na repetição das condições, pois qualquer mínimo rearranjo engendra outro sentido. Poderíamos falar em criação de um sentido e aprendizagem como efeito? Dentro dos caminhos que vamos trilhando até aqui, podemos conceber um aprender que se impõe sem as demandas estratificadas, embora surja em seu interior, atento aos acontecimentos e à fragilidade da produção de sentidos, já que pressupõe encontros e afetos em direção ao que ainda não definimos bem. O sujeito que aprende foi suspenso para desviarmos o olhar em outras possíveis direções. Assim, como efeito do acontecimento que se mostra somente após ter se diferenciado em sentido, uma subjetividade não está balizada por demandas já atualizadas, mas sempre em vias de atualizar-se. Aí reside a importância da atuação das forças e do devir como o que *anima* uma presença sem circunscrevê-la em uma identidade.

Os signos, em meio a todo este emaranhado de perplexidades não consolidadas, não mediam, mas *atraem*. A sua emanção de uma matéria não pressupõe objetos ou representações subjetivas, mas, como ponto de inflexão de forças, repelem a interpretação ao mesmo em tempo que atuam como condensador que dá uma efêmera característica à diferença ou produção do sentido. Signos como uma perturbação no espaço tempo como a gravidade relativa. Mas que, ao mesmo tempo, não trazem ao seu encontro somente o que é atual e formalizado, pois se constituem de amálgamas que mantêm por curto período sua dimensão virtual e que por isso mesmo são problemáticos e vibrantes. Os signos são aberturas que propiciam a criação pela sua

capacidade de afirmar brevemente o caótico. Somente assim podemos potencializar o acaso e dar uma positividade merecida aos encontros proporcionados por ele.

Dentro de um regime de signos, entendido como formalização de expressões, Deleuze e Guattari (2011) criam algumas tipologias de suas relações. Atendo-nos somente a duas, poderiam criar algumas diferenciações no que propomos como maneira de conceber os signos representativos e os signos-força. Na semiótica significativa, que abordamos na primeira parte desta pesquisa, há uma dependência de um centro para onde convergem as diversas possibilidades. A relação entre encontros e signos é de redundância, pois a cada vez em que há uma interpretação, há produção de um novo signo como resultado já que se objetiva a representação. Neste desenrolar em que se busca produzir consenso em relação ao que está para ser identificado, os signos perdem sua potência a cada vez que precisam remeter uns aos outros encadeados por um centro em que uma espécie de taxionomia geral de significados demanda uma organização. Assim, é possível, em um regime de signos significativa, tanto conceber a presença sígnica tanto como uma dupla face onde haverá um novo significativo para expressar o significado quanto produzir uma classificação geral de signos, mesmo que ela seja relativa a cada situação. Em ambos os processos há mediações que asseguram a coerência tanto das conexões significativas quanto da distribuição das tipologias.

Já no regime denominado pós significativa, o desdobramento da produção de sentido não ocorre em uma relação que visa ser linear por conexão ou equivalente por classificação. Ao invés de uma remissão a um centro de significância que existe para determinar o arranjo das relações, as aparições sígnicas produzem pontos que desenrolam suas próprias cadeias de interpretação e expandem as conexões onde já não é mais possível retroceder a uma origem ou objetivo pré determinado (como o rastro de Derrida). Ou seja, cada encontro é um novo ponto de partida. Não como arquitetar uma taxionomia ou mesmo uma relação detectável por prospecção. No regime onde há um arranjo de signos-força como aparições que produzem encontros, se arranjam desvios que remetem somente ao agenciamento feito no momento, daí a sua passionalidade.

Outra maneira de concebermos a diferença entre os signos que estão em relação a uma dependência da significância e os que estão submetidos às relações de força é pela questão da fuga. No regime composto pela linguística estruturalista qualquer fenômeno que não reconduz a uma relação com a casualidade proposta no sistema é realocado em um lugar de negatividade ou falta. Aquilo considerado delírio, *non sense* ou imprevisível faz dessa linha de fuga algo a ser abandonado ou a ser readaptado nas suas premissas. A própria noção de aprendizagem dentro dos modelos que estudamos podem nos fornecer exemplos: mesmo que uma aprendizagem subordinada ao desenvolvimento respeite algum ritmo individual, ele ainda está submetido a um objetivo já pré determinado. A dificuldade em relação ao estágio lógico formal é problema a ser contornado tanto quanto um comportamento não previsto por algum reforço não bem elaborado, precisa se tornar punição. Indo ainda mais longe, poderíamos dizer que a não incorporação de uma maneira crítica em lidar com a linguagem precisa se conter enquanto não se desenvolve em direção ao objetivo formal. A não concordância das faculdades que propomos aqui podem ter relações perigosas dos estratos muito estabelecidos – o humanismo pode violentar assim como o libertário pode enclausurar.

Já o regime inserido em um registro que privilegia as configurações de força a fuga é relativamente positiva. Como um povo que faz de um êxodo a sua própria razão de existir. Potencializar a singularidade ou ponto de uma linha de fuga tem dois aspectos: a afirmação do deslocamento como identidade provisória e a circunscrição de um limite que não fará deste movimento uma dissolução estéril. Assim, a potencialização da fuga em um regime pós significativo fará disto considerado negativo ao se adaptar ou valorizar por existir uma linha regular da significância uma experimentação necessária a sua concepção relativamente aberta ao que produz fissuras no próprio arranjo. Fissurar não é desequilíbrio de uma estrutura assim como fuga não é encontrar outro lugar já habitado. Potencializar a fuga é propor uma interpretação que não produza uma linha de retorno nas possibilidades já dadas de significância. É como uma marca que produz novos pontos de partida ou demarcações que delimitam um novo ponto para futura exploração sem ter a intenção de controle colonizador. Fluxo que repousa para o respiro que proporciona os próximos movimentos imprevisíveis.

Aprender no encontro com os signos é agir em meio a este fluxo antes que a mediação tome de assalto o sentido por transformá-lo em significado comunicável. Se, como enunciou Deleuze (2010: 26), preferimos não nos aprofundarmos nos mais belos (ou trágicos) encontros em nome da reconhecimento ou de alguma concordância que se busque já dada nos estratos, também é por que não estamos atentos e dispostos o suficiente para deixar de lado esta formação subjetiva que tanto almejamos quando buscamos aprender. Não é somente questão de refutar um conhecimento objetivo que já identifica um objeto e o insere nas predisposições de um saber, é também - e isto nos interessa mais aqui - deixar-se levar pela gravidade das forças que nos impelem a embaralhar este diagnóstico de um “eu” que busca aprender para ser progressivamente mais inflexível.

No mesmo movimento podemos problematizar a questão, intrinsecamente ligada à formação de um sujeito, do aprender “algo”. Quando temos uma forma objetificada que baliza o aprender estamos nos campos da reconhecimento e da subjetividade moderna. Pois se “algo” precisa ser aprendido, ou apreendido, a relação entre um sujeito e um objeto se reestabelece por mediações assim como o conhecimento é dotado de uma atualidade que o faz sem internalizado, independente de como se daria este processo. Os signos não precisam ser signos de algo, e isto já tratamos anteriormente, assim como sua produção de sentidos não o reconhece como parte de um estado de coisas já disposto. Aprender “algo” serve tanto a um comportamentalismo onde há uma frequência de respostas subordinadas às consequências assim como a um desenvolvimento onde esta forma possibilite formação de novas estruturas por sua incorporação. Onde há uma coisa a ser aprendida há um sujeito pronto a internalizá-la, mesmo que seja modificado por ela. E assim a polarização se mantém, mesmo que dependente de certa relação.

O encontro busca borrar estas fronteiras assim como o acontecimento transcende a interdependência entre significado e significante. No centro da disputa o sujeito precisa também ser problematizado para que certas confusões entre as perspectivas não sejam associadas com a permanência potente do que é problemático. Enquanto houver um sujeito balizador de qualquer tipo de relação haverá uma confusão estéril entre o que é aprendizagem como efeito do acontecimento e o apreender para tornar

conhecidas coisas que acontecem. O encontro, como confronto com os signos, faz do aprender uma vontade sem objetivo pré definido, pois somente poderá avaliar seus resultados pelos efeitos produzidos. Efeitos esses que compõem mais um lugar dentro do círculo de produção de subjetividade, não o contrário.

IMAGEM 5

Meio do caminho até a escola. Materiais para as aulas embaixo do braço. Descarregamento de carnes para atravessar. Os corpos pendurados. Os corpos ocupados. Suave balanço da carga. O brusco jogar-se ao ombro do carregador. Músculos que se acomodam em músculos. Ossos que colidem em ossos. Gordura que se descarta e gordura que se queima. De quem foi abatido e de quem foi explorado. O sangue velado pelas moscas escorre no tecido aprovado pela vigilância sanitária. Pedaco de anca se aconchega sobre pedaco de dorso. E na luta sempre se deseja um vencedor. Entre o movimento, piadas. Atrito sexual. Mais um pedaco de carne que se agrega, como se fosse abatida ou explorada. A aprendizagem diz para nunca desprezar o seu caminho, principalmente quando ele o faz desviar o olhar.

5. APRENDIZAGEM: DA FORMAÇÃO SUBJETIVA A SUBJETIVAÇÃO

A noção de subjetivação multiplica as saídas dos becos conforme a movimentamos como conceito. Sendo em um perspectivismo declarado, o conceito, como atrator de heterogeneidades, consistência não coerente ou mesmo sobrevoo rasante (DELEUZE, GUATTARI: 1992), é declarada a sua relativa fragilidade: algo sempre escapa. Tal definição, portanto, não deve nos impedir de perseguir algumas espacialidades que dão coordenadas, mesmo que provisórias, do que poderia ser um processo de subjetivação. Nos cortes que repartem e alimentam o visível e o enunciável como resultados de diagramas que se estratificam e acumulam o que podemos conceber como realidade, a subjetivação tem o seu instante como fenômeno seletivo destes movimentos. A subjetivação é a dimensão ética que produz a diferença na própria articulação do real.

Seguindo os rastros das questões colocadas por Foucault (2014), quando tratou de tal questão a partir das problematizações morais gregas, temos o alinhamento entre um campo de problematização moral e o acesso à verdade. Problematização moral que diz respeito a determinado conjunto de sugestões e questionamentos a respeito da maneira mais adequada de um indivíduo conduzir-se em sociedade. Problematização por não ser regra ou interdição, mas voltado, portanto, a certas recomendações heterogêneas, contidas em múltiplos campos de saber. A diferença essencial, portanto, está na ausência de mandamentos ou leis gerais para a forma de conduzir-se perante estas questões. Maneiras de melhor se viver o acesso à verdade; não a verdade.

Diferentemente teria se dado, ainda segundo Foucault, após o período cristão ocidental, quando os poderes-saberes se voltaram progressivamente a constituição de condutas universais e com tendência à prescrições mais rígidas. Neste segundo movimento temos as ressonâncias na constituição da subjetividade moderna, centrada em um sujeito que é a origem do conhecimento e, ao mesmo tempo, seu resultado. E nestas estratégias disciplinares que borraram os critérios de um conduzir-se sem ser universal – movimentos como os descritos em Vigiar e Punir (2014) - estão incluídos a

pedagogia moderna e suas concepções de aprendizagem focadas no sujeito. Neste sentido também escreveu Nietzsche (2011: 53) quando trata da extensão correlata ao enfraquecimento da cultura nas instituições educacionais alemãs no século XIX. A dimensão ética como forma de se constituir perante as demandas de estratos foi, de certa maneira, abandonada em prol de uma concepção de sujeito moderno juntamente com o conhecimento massificado típico das sociedades modernas e suas exigências.

Trataremos a subjetivação a partir de suas pistas em relação a como pode ser parte de um processo de aprendizagem na perspectiva das filosofias da diferença. Quando abordamos anteriormente os estratos de saber que produziram os movimentos de aprendizagem tendo em vista a composição de determinadas tipologias de sujeito, levamos em conta seus espaços de dissenso, suas relativas especificidades e como era entendido um sujeito que, apesar de ser dotado de uma perspectiva representativa e moderna, precisaria se diferenciar para que seus desdobramentos alcançassem tal ou tal objetivo. Diferença relativa e de grau, portanto. Na formação de um sujeito como derivado do visível e do enunciável solidificado pelas psicologias da educação há uma origem, internalizando e transformando o mundo à suas projeções, se constitui como resultado do reconhecimento. Descrição de propriedades de um sujeito que supostamente existira fora da forma como ela vê e fala sobre ele.

Retomemos algumas discussões como exemplo. O comportamento reforçado se adapta ao que as necessidades atualizadas dos estratos exigem. Comportamento é repertório repetível e cumulativo, não é uma conduta ética. Tal maneira de colocar-se em relação às demandas depende de seleções do que pode ou não transmutar aquilo que o sujeito acredita ser. Dentro das recomendações postas como real e que podem acessar o conhecimento, a subjetivação opera em um espaço de deformações e criações dentro das possibilidades - voltaremos a esta questão.

Talvez seja mais elucidativo nos apoiarmos sobre o sujeito que aprendem a partir de uma formação desenvolvimentista. A necessidade posta, para que ocorra o processo, de que é preciso internalizar a relação com o objeto para que daí se amplie uma estrutura cognitiva tem seu caráter não somente de conhecimento como representação, mas de centralidade em um sujeito ainda não plenamente formado. É o mesmo caso da aprendizagem

significativa, que exige as conexões, reconhece o aprender como relação, mas que pressupõe polos reconhecíveis e tem sua centralidade no sujeito, pois o que é internalizado (portanto aprendido) tem imagem e semelhança com o sujeito que aprendeu. O narciso, nestes casos, soa bem consciente de si mesmo, fazendo do mundo e da vida um espelho mal composto de si mesmo.

Os saltos que compõem um processo de aprendizagem agenciado à subjetivação têm seu momento no acontecimento e nos encontros com os signos proporcionados pelos seus efeitos. Sem mediações representativas e interpretativas e não se desenrola como etapa de um processo, portanto. A subjetivação pode ocorrer como uma dimensão ética, já que atua como um espaço onde o que aparentemente é imposição tem sua maleabilidade na maneira como o sujeito, que é efeito dela, joga com suas exigências. Isto dito, de certa forma, foi analisado por Foucault na já referida problematização grega, mas a questão que nos interessa em relação à aprendizagem contemporânea é como pensar subjetivação no tempo presente. Encontros com signos e acontecimentos ainda soam demasiadamente generalizantes quando nos referimos ao espinhoso campo da educação. Como ocorre subjetivação em uma realidade dita e vista que ainda pressupõe a aprendizagem de um sujeito como origem e resultado do conhecimento?

Deleuze (2005) aponta para uma questão análoga quando trata de quais seriam as nossas subjetivações que poderiam resistir. Quanto aos gregos, impossível, pois não é retorno a uma condição de moral e acesso a verdade descrita por Foucault em uma sociedade antiga e essencialmente patriarcal. O que o filósofo aponta como disparo de pensamento são dois desdobramentos importantes das problematizações lançadas por Foucault. A primeira diz respeito à individualidade, tão requerida contemporaneamente por estratégias de poder. Desde um direito ao privilégio do privado em relação ao público dito por concepções neoliberais até práticas de que “cada cabeça é uma sentença” visibilizada pelos sentidos comuns da massificação da informação, o indivíduo pode ser o candidato à substituição da noção moderna de sujeito. A confusão, tão incitada por meios de comunicação e abordagens publicitárias de que o singular se confunde com indivíduo tem sua importância por ressoar inclusive em discussões educacionais. O sujeito transcendental da razão pôde dar espaço ao indivíduo atual do consumo.

A outra questão, embora se apresente como uma ultrapassagem da mera individualidade egoísta tem seus perigos igualmente perceptíveis. Ligar o indivíduo a um grupo, não necessariamente a um coletivo, mas um conjunto que delimite uma identidade reconhecível e, se não totalmente fechada, ao menos permissora de limites relativos. É a compensação do indivíduo pela identidade. Onde se exerce uma individualidade com direito a se entender como única, há uma ligação que a respeita como tal, desde que se tenha denominadores comuns que possam ser enquadrados.

Desdobraremos mais um pouco a problematização. Tão marcante na primeira década do século XXI são os movimentos de individualidades que se querem puras, libertas dos grilhões que as conectariam a grupos, etnias, classes, etc. Movimento de difícil identificação, já que as referências postas em cada individualidade são múltiplas e podem cruzar o espaço através de conexões informáticas. Mas estas manifestações, à primeira vista tão contrárias às exigências que buscam classificar as identidades, têm como movimento (não como forma) origens de classe e espaciais que podem ser facilmente identificáveis, pois somente determinada condição social permitiria tal movimento de pensamento. Indivíduo não pode, apesar de sucessivas tentativas, confundir-se com singularidade.

A partir desta provocação deleuziana, desdobremos o que poderia se constituir uma subjetivação contemporânea conectada à aprendizagem. Sujeito derivado de estratos de saber derivados de estratégias de poder. Constantemente em formação, processo larvar e multifacetado. Sua relação com os estratos não é de interiorização, projeção ou representação; mas de *dobra*. Vergar a realidade imposta pelo estrato é constituir um espaço aerado, onde o que era dado como visível e enunciável se dissociam, mostram apenas algumas de suas facetas e se confundem ao se arejar enquanto constituem constantemente a subjetividade. Diferentemente do que poderia compor uma zona de desenvolvimento proximal, por exemplo, onde funções superiores e elementares se cruzam criando uma gama de possibilidade de desenvolvimento do sujeito, a dobra opera por uma virtualização temporária que seleciona traços desta realidade para compor uma subjetividade.

[...] que posso eu saber, ou que posso ver e enunciar em tais condições de luz e de linguagem? Que posso fazer, a que poder visar e que resistências opor? Que posso ser, de que dobras me cercam ou como me produzir como sujeito? Sob estas três questões, o “eu” não designa um universal, mas um conjunto de posições singulares ocupadas num Fala-Se/Vê-Se, Combate-Se, Vive-Se (DELEUZE, 2005: 122).

Estas posições singulares e declaradamente submetidas às forças que produzem as possibilidades de ver e de falar são resultados das dobras que constituem o lado de dentro do pensamento. Ou, em outras palavras, um eu que aprende a pensar, e não a reconhecer. A diferença não é mero exercício retórico: lidaremos com uma perspectiva de aprendizagem que se busca pensar, como criar, como resultado de múltiplos processos de dobra e subjetivação que coloca o sujeito derivado a estabelecer seleções éticas dentro do que é possível ver e falar. O virtual tem o seu papel, mas se atualiza justamente porque se diferencia. Em outro sentido iria uma noção de reconhecimento, em que um “eu” projetaria o visível e o enunciável de acordo como uma consciência ou mesmo adaptaria sua interioridade às exigências do que está estratificado.

Torção que faz do mundo, entendido aqui como a realidade exigida pelos estratos, somente adquirir consistência enquanto é distorcido no ponto que culmina no sujeito. E no caminho espiralado “esses sujeitos são reportados ao mundo como a virtualidade do que eles atualizam” (DELEUZE, 2005: 45). Dobrar, redobrar e desdobrar, em um jogo que se desenham contornos flexíveis de sujeitos como resultados da subjetivação. O que adentra no espaço dobrado e o que é jorrado para o atrito com o estratificado não são projeções ou adaptações, mas distorções das formas por ainda se manterem traços diferenciais de virtualização. Dobrar não se opõe a desdobrar ou redobrar, pois o que envolve e é transladado e sempre tende a produzir diferenças.

Nem autonomia e nem submissão. A maneira como um processo de subjetivação se relaciona com as formações históricas estratificadas compõem um eu mosaico que não é de uma identidade individual ou resultado de um ambiente que o condiciona. Seu espaço de criação, embora efêmero justamente por não ser de uma liberdade metafísica, pode transformar as possibilidades de se dizer, de se falar, de se combater, etc. Com muita cautela, podemos dizer: pode produzir novidade. E este novo não precisa se enunciar

ou se mostrar como tal, ou mesmo descrever sua trajetória; ele se potencializa em sua discricção.

A subjetivação como resultado da aprendizagem somente pode se dar quando for movimento de minoria. Como estas posições singulares produzidas pelas dobras não formam individualidades e nem identidades categorizadas e, ao mesmo tempo, conectam pontos não reconhecíveis a conjuntos não estáticos, a noção de minoria espalha em conexão os movimentos periféricos que são coletivos. Minoria não é identidade quantitativamente detectável e nem um grupo subjugado por uma maioria repressora. Minoritário pode ser o que desvia de um padrão, seja este efetivo em práticas ou apenas abstrato (DELEUZE, GUATTARI: 2011). Na verdade, a maioria tende a ser somente um padrão vazio que engloba experiências que buscam alcançá-la e estão em constante falta em relação a ela própria. A utopia pode ser um pensamento maioritário, por exemplo, pois serve como um objetivo inalcançável que somente nos faz andar em direção a ela.

Estar em relação à minoria, como um processo de subjetivação que dobra o estratificado e se relaciona ativamente com as forças, tem sua excepcionalidade como não adaptação, embora esteja em relação ao que está dado na formação. Nietzsche tantas vezes proclamou a questão do egoísmo, raridade ou mesmo superioridade em relação a esta questão. Mal interpretado, como muito se fez com pensamentos que não admitiam o progresso e a massificação dos séculos XIX e XX, suas problematizações sobre os indivíduos, os rebanhos ou mesmo à democracia foram muito confundidos e rotulados como uma tentativa de retorno à aristocratização. Tanto no que se refere à questão grega do conduzir-se quanto à raridade de uma suposta aristocracia europeia não condizem com uma proposta em relação à subjetivação e o seu movimento análogo a um pensamento de minoria. Invólucro não identificável, o não histórico se movendo simultaneamente à história (NIETZSCHE, 2005), a exceção que não confirma ou nega a regra, força ativa que não reage simplesmente a uma demanda, etc. A subjetivação e, principalmente, a aprendizagem não são revolucionárias, pois não visam rearranjar uma disposição já dada; atuam nas fissuras pacientes que produzem novos arranjos sem serem recompensadas por rótulos críticos. Não têm

necessidade de se colocarem como novas tanto quanto de serem reconhecidas pelo que se diz e se vê legitimador em uma subversão permitida.

Minoria política que não está à disposição de demandas atuais. Variação constante, não se deixa identificar nem pelas associações individualizadoras contemporâneas que querem, dentro de arranjos de saber e poder, fazer de singularidades efeitos de massa que se veem e se enunciam como “únicas”. Aprender como processo de subjetivação tem o seu caráter de submissão, mas como dimensão ética que compõe com as forças que a estão formalizando. Um “eu” que nunca está sozinho, que está povoado sem se deixar ser rebanho. Reconhece a não relação, admite o estranho, expressa o não comunicável e, principalmente, se transforma em direção ao que ainda está indefinido.

É a questão do duplo enfatizada por Deleuze em seu agenciamento com Foucault. “Não é uma reprodução do Mesmo, é uma repetição do Diferente” (DELEUZE, 2005: 105). Reproduzir o mesmo pode ser entendido como projetar, interiorizar ou mesmo reconhecer àquilo que nos une por semelhança ou analogia. Reconheço sua “diferença” e, ao mesmo tempo, faço dela um paralelo comigo. Adquiro um novo comportamento que me fará resolver esta nova situação e o mantenho em meu repertório devido à consequência satisfatória. Associo esta nova configuração ao ponto de poder evocá-la em minha necessidade de discernimento em relação a um todo. Assimilo esta perturbação às minhas estruturas já preexistentes e a acomodo de acordo com as exigências de um desenvolvimento, seja lógico ou em relação a um a compreensão dialética do social. Divergentemente ao que enunciam e visualizam as concepções clássicas de aprendizagem, repetir o diferente é deixar que a perturbação -seja externa ou interna- ressoe como campo problemático que irá movimentar um processo de subjetivação que exige o minoritário como concepção ética de deixar o diferente fluir. Seja diferença, me incomode, e continue assim enquanto puder.

Este é o movimento do duplo, exigência presente de uma aprendizagem da diferença. A discussão deleuziana a respeito do tema do duplo enfatiza a questão do lado de fora como agenciador de uma interiorização que não projeta e muito menos cria zonas de correspondência. Duplicar-se, assim como atualizar-se, é abandonar o que poderia ser rastreável pelas cadeias da identidade, oposição, analogia e semelhança; quatro aspectos das

representações que visam mediatizar ou salvar a diferença (DELEUZE, 2006). Temor de uma diferença que se apresenta como o duplo no processo de mediatização visa sempre resgatá-la de algo considerado abominável por ser à primeira vista irreconhecível.

Não é à toa que o que é considerado “diferente” cai facilmente nas concepções da reconhecimento. Ao longo da trajetória que aborda a aprendizagem no campo educacional podemos detectá-la como reconhecimento. O que é diferente em uma psicologia da Gestalt, por exemplo, estaria conduzido por um insight que a destaca por um breve instante, a julga e posteriormente a reposiciona em relação a um todo para poder em outro momento oportuno ser destacada ou evocada por já ter sido reconhecida. É a minoria permitida, a perturbação que é assimilada por movimentos desenvolvimentistas ou mesmo a contingência com analogia em uma seleção natural do comportamentalismo. Pura necessidade de captura, de reconduzir fluxos que se negam a qualquer tipo de colonização e, portanto, somente podem ter sua legitimidade enquanto se ajustam ao que seria continuidade, oposição ou reequilíbrio. Por isto que a diferença, é salva, ela é mediatizada por uma generalidade ou variação relativa.

O duplo não é uma perturbação que visa ser uma nova estrutura que irá incorporar a antiga. Como invasão de um fora, não poderá ser nomeada em relação aos estratos, e esta não será nossa vontade como pesquisa. Somente enfatizaremos o fora enquanto noção que nos afasta de um ponto comum entre sujeito e objeto, enquanto não nos remete a um discernimento que se insurge e se comporta em relação a um todo, enquanto nos desvia o pensamento de acasos que se aglutinam a um repertório reforçado. Somente mencionamos o fora para deixar em *stand by* qualquer maneira de reconduzi-lo a estes registros que lidariam com algo inominável de foram a reorientá-lo aos confortos da reconhecimento.

Duplo que simplesmente não encara. Não é uma imagem invertida no espelho. Se o enunciado AZERT da máquina escrever de Foucault não corresponde ao TREZA do mesmo dispositivo (DELEUZE, 2005), aquilo que se infiltra como um suspiro de fora e que não está mais longínquo que as densidades dos estratos não têm sua correspondência com o que foi duplicado, embora haja relação. Dobrar, produzir movimento que constitui um processo de subjetivação também não dualiza ou opõe; a analogia se perde assim como os

rastros de encadeamentos não criam linhas causais quando tratamos do desenrolar de uma aprendizagem. Duplicar negando a semelhança, relacionar sem admitir a dependência e interiorizar sem reconhecer analogias. Paradoxo da formação de uma subjetivação que se quer um si, ponto de inflexão, mas se recusa a enunciar e ver um “eu sou”. Pensar é outra questão.

Passamos do sujeito como efeito das clivagens entre o visível e o enunciável estratificados as possibilidades de subjetivação como dobramento do ver e do dizer, levando em conta as questões da minorização e do duplo. Ainda que soe paradoxal um processo que tem em suas entranhas uma suposta fuga ao que ainda poderia ser uma autonomia do sujeito assim como a submissão a um esquema discursivo de uma maioria, os pressupostos da subjetivação como aprendizagem têm a sua relação, mesmo que estranha, do si consigo mesmo. A questão helenística colocada por Foucault (2014c) é um ponto de provocação que não discutiremos profundamente. Apenas ficaremos com o ponto que diz respeito à maneira como se constitui um si, quando a relação com si é resultado de certa maneira de se afetar pelas forças circundantes. O si como espaço de ressonância, se significa não todos, ao menos é reverberado por amplitude de longo alcance.

Lançar-se como minoria nos dobramentos com o duplo. Nesta relação do si há um efeito nas superfícies visíveis e enunciáveis que nos rodeiam. Esta articulação da realidade coloca o processo de subjetivação como uma série de afetações éticas com a verdade. As demandas da atualidade nos apresentam, quando não nos entendemos como sujeito em formação e sim como efeitos, pequenas fissuras onde algumas escolhas podem ser operadas. Não confundamos com liberdade de escolha, mas espaço possível quando se está coligação com relação de forças. Somente verdades que podem dizer que você é em determinado tempo (FOUCAULT, 1993). São essas que produzem um efeito de realidade da subjetividade.

Retomando a discussão sobre aprendizagem subordinada ao desenvolvimento, onde existiria o egocentrismo infantil, podemos elucidar melhor a questão. O narciso sem narciso não seria uma percepção centrada sem a noção de individualidade, mas um foco onde a virtualidade das forças é mais expansiva e fragmenta qualquer unidade ou antecipação dela (DELEUZE, 2006). A relação do si seria, neste tempo, plena por estar suspendida a

atualidade do sensorio motor que poderia orientar uma subjetividade a partir do já estratificado. Sem ser parte de um estágio, o não “eu” do egocentrismo é nada mais do que um momento singular de aprendizagem em que uma efetuação específica de forças atua nesta constituição. Não identificar um objeto quando está deslocada a percepção não é a falta de algo em uma estrutura, mas a afirmação de signos que produzem outros efeitos quando deslocados. Precisamos pensar em mudança de perspectiva, não de percepção. “Isso e eu” como conjunção que forma um processo de subjetivação neste momento de aprendizagem.

Nas psicologias da educação e aprendizagem destacadas aqui na formação do sujeito que percorre este caminho tem determinadas propriedades. Mesmo incompleto, é possível destacar alguns pontos de repouso que irão pouco a pouco o configurando. Tomando como exemplo o movimento produzido pela Gestalt de Köhler, a subjetividade encontra seus reconhecíveis momentos a cada expansão rumo à relação com o todo. Quando evoca uma associação, o sujeito adquire contornos previsíveis, embora ainda não esteja com o status de já discernir, e assim por diante. Processual e essencial simultaneamente, portanto. A aprendizagem como subjetivação não faz de algum momento ponto reconhecível e nem uma zona proximal, mas destaca a descontinuidade de cada movimento que irá ser submisso junto a uma relação com si que se desdobra em tangentes. Assim como o egocentrismo não se supera com percepção centrada, na subjetivação os signos não se interiorizam como estrutura de linguagem adquirida rumo à abstração.

Os signos concebidos como foi anteriormente descritos, não retomam sua trajetória a um acolhimento significante. Puxam ou forçam tipos de linhas que se afastam dos pontos que formam os círculos da aprendizagem centrada na formação do sujeito. Rumo incerto e perigoso, já que tende a ser cada vez mais longínquo de um centro de significância permitido nos arranjos do estrato.

Embora a subjetivação também possa ser concebida como um movimento que faz parte dos estratos (DELEUZE; GUATTARI, 2011: 94), a sua ênfase dada aqui como desvio de operações formadoras de sujeitos se dá timidamente. O espaço aberto pelas fissuras do ver e do falar não é um vazio absoluto, mas o atravessamento de linhas de fuga que se conduz para um fora.

Ora, da mesma maneira como tratamos com cautela a questão do fora e sua insistência indetectável como parte da produção do duplo no campo de subjetivação, trataremos também a linha de fuga que se desterritorializa absolutamente. Afinal, o fluxo caótico é interrompido justamente durante a operação do dobrar-se e o seu efeito é o de formular uma existência temporal descolada da essencialidade.

Fazer da consciência uma experimentação de vida, e da paixão um campo de intensidades contínuas, uma emissão de signos- partículas. [...] Servir-se do eu penso para um devir-animal e do amor, para um devir-mulher do homem. Dessubjetivar a consciência e a paixão (DELEUZE; GUATTARI, 2011: 94-95).

Se dessubjetivar pressupõe o processo anterior, que tem conexão com os estratos sem depender causalmente dele, assim como a consciência pode ter existência, embora não essência e afirmação da experimentação, a aprendizagem como processo de subjetivação interrompe fluxos não para segmentarizá-los; mas sim para a produção de um eu provisório e declaradamente efeito de forças anteriores ao estratificado.

A subjetivação que interrompe um fluxo de uma linha de fuga poderia arrastar consigo qualquer consistência que se desintegra pode ser concebida como um ponto. Ponto de subjetivação que abandona a fuga e se configura passional. Se um arranjo sígnico pós-significante, conforme discutido anteriormente, aborda o encontro com os signos a partir de uma formação efêmera de subjetividade aberta que não interpreta justamente por não ser já pré-existente – mas sim se forma neste instante - não há remissão a um centro significativo superior. Desdobram-se então “eu penso” plurais em múltiplos pontos singulares, onde há efeito de afeto que produz a passionalidade naquela direção. A aprendizagem como processo de subjetivação que se dá no encontro com os signos, nesta perspectiva, faz destes sujeitos larvares e em processo relativas autonomias somente quando sua formação está em relação a estas singularidades.

Suspendem-se os deveres de um retorno cognitivo na concordância do significado geral ou representativo. Da mesma maneira o interpretante não é crucial para a produção de mediações universais, embora combinatórias, como propôs Peirce. Há uma espécie de fetichismo nesta passionalidade, onde uma

singularidade atrai incondicionalmente a direção da subjetivação fazendo daquilo em que se extrai uma interpretação uma perspectiva cega e sem culpa por se assumir temporalmente intransigente. Perceber-se como ponto atraído por um aglomerado de forças que em um momento nos impõe uma transitória subjetividade. Este é o movimento do encontro com os signos que produz algo que se manifesta pelos efeitos produzidos. A perspectiva me devora por me produzir e, em algum instante me transmuto de uma singularidade incapturável a um provisório ponto identificável que pode ou não ser estratificado. Logo, existo como um sujeito enquanto insiste em um novo movimento de forças.

Então, como vimos o signo, por sua natureza, aciona esta ou aquela faculdade, mas nunca todas mesmo tempo, impulsionando-a até o limite de seu exercício involuntários e disjuntos, pelo qual ela produz o sentido. [...] Em todo o caso, a faculdade escolhida sob coação do signo constitui o interpretar; e o interpretar produz o sentido, a lei ou essência, segundo o caso, que é sempre um produto (DELEUZE, 2010: 140).

Este interpretar que se constitui após a coação do signo é a formação de uma subjetivação. Provisória e repousante enquanto se arma como um ponto de vista que interpreta e produz estes sentidos que não mais recaem em um exercício de reconhecimento ou demanda do significado constitui um aprender como subjetivação. Neste jogo, a vocação se coloca como resultado do aprender sem se querer subjetividade ou essencialismo. Questão mais de êxtase por ser atratora do que de boa vontade por ser universal.

Ser atraído e ser atração, esta é a questão. Do caos incorpóreo que é o acontecimento que se efetua nos corpos e lançam, por suas relações de forças, turbilhões de fragmentos materiais entendidos como signos à subjetivação induzida por estas produções de sentidos é um percurso que entendemos como aprendizagem. Há certa consistência neste amálgama de heterogeneidades que não compõem uma teoria ou fórmula, pois só há atração. Nem convencimento e nem lei geral, nem adaptação e nem desenvolvimento. Se a gravidade pretende ser geral e conduz, as forças querem ser singulares e atraem – mas as duas lidam com corpos.

IMAGEM 6

Pululava em seus momentos solitários a melhor maneira de educar. Assimilando, acomodando e questionando as discussões sobre educação em anos de formação humanística. O comportamentalismo era ultrapassado, assim como todas as repressões e disciplinamentos. Enquanto estes fragmentos de pensamentos ainda seguiam se chocando sobre si, a diretoria definiu: vai ser responsável pelo pula-pula na festa da escola. Brinquedo montado no pátio, no único lugar onde o sol se impunha o dia inteiro. Sábado animado para a comunidade e trabalhadores. Educandos e educadores como superação da hierarquia. Corre empurra corre de pré adolescentes se aglomerando em frente a entrada enquanto pais fitavam o professor com desaprovação. Treze anos como início das operações lógico formais. Os cinco primeiros pulando e brincando de arena de UFC enquanto qualquer pirueta poderia causar dano cerebral permanente. Aquisição da linguagem como função superior proporcionada pela zona de desenvolvimento proximal. Pais e crianças em acesso de fúria pela desorganização da fila. A cada escolha uma perda: vira-se a cabeça para cuidar de quem está no interior do pula-pula e perde-se os fatos do exterior onde furar fila é a regra esclarecida. A aprendizagem é significativa quando há relação com conhecimentos prévios. A autoridade dele foi perdida pelos gritos de protesto contra a falta punição dos infratores. Múltiplas inteligências são uma forma de proporcionar o desenvolvimento de cada um. Pais e jovens o empurrando literalmente cada vez mais contra a parede. Ninguém educa ninguém, as pessoas se educam entre si mediadas pelo mundo. Ele teve um acesso de fúria e mandou todos calarem a boca e se comportarem ou o pula-pula seria fechado. Alguns aplaudiram e outros declararam solenemente que iriam falar com o superior de um professor que não sabia de nada. O sol deu lugar a uma noite fresca e propícia para o trabalho de desmonte do pula-pula enquanto os mesmos pensamentos pareciam permanecer em acrobacias perigosas.

6. FRAGMENTOS DO APRENDER

A aprendizagem da diferença é composição em fluxos ferozes que dissolvem os objetos e os sujeitos. Como quem perambula acumulando o que o caminho proporciona sem finais objetivos ou teleológicos, há resultado no aprender, mesmo que assim não pareça pelos seus potenciais (auto) destrutivos. Não há conclusão por não haver falta, embora cada encontro possa ser um fim em si mesmo, não por se encerrar, mas por desviar o que poderia querer se impor como trajetória idealizada. Paixão pela distopia, pela articulação não concordante entre bem e mal; inícios desafiadores e finais de superação, pelo caminhar sem ideal.

Algumas concepções de aprendizagem já sublinharam esta característica não conclusiva do aprender. Como exemplo, poderíamos destacar a própria abordagem piagetiana e seus desdobramentos. Mesmo tendo como foco o desenvolvimento por estágios, é comum nos depararmos com a ênfase no não estabelecimento estático de cada fase (citar algo). Elas podem coexistir sem que a anterior seja plenamente desenvolvida, assim como as próprias idades atreladas a cada uma delas não é absoluta. É somente balizadores que se constroem a cada nova assimilação e não obedecem cegamente ao esquema geral previamente dado. Os caminhos educacionais institucionais atualizados em currículos podem pressupor tal arranjo etapista. Mas em sua própria configuração segmentarizada insiste uma aprendizagem simultânea e em outra dimensão. Mesmo no desenvolvimento não há garantias de finais, sejam felizes ou não.

É importante a diferenciação do termo construção e da composição que tanto sublinhamos ao longo do trabalho. Pois, em relação ao que propomos, podemos destacar algumas especificidades como, em primeiro lugar, a questão da não etapização do processo. Mesmo que tenhamos demarcado alguns encadeamentos como do acontecimento à subjetivação, nosso desenrolar não pressupõe um balizador abstrato – incluso o relativo - de onde se avalia a efetividade relativa ou não do processo. O que se desenrola é imanente ao processo, como um transitar em que a cada passo somente um se desenha à frente.

Talvez o principal ponto onde se insinue uma divergência entre uma aprendizagem mediada pela representação e uma aprendizagem fissurada pela diferença está em como se concebe o conhecimento que dela resulta. Se conhecer, conforme tratado anteriormente, não é entendido como a passagem de um estado de não saber ao saber, não há essência ou mesmo evolução neste tema tão caro ao discurso educacional. Talvez, para uma perspectiva da diferença, não exista este repouso vazio do não saber, visto que nossa própria constituição desde o primeiro choro é efeito de relações de poder que produzem saberes. Uma abordagem crítica em educação falaria sobre os “conhecimentos prévios” que são incorporados ou um comportamentalismo tradicional enunciaria a experiência como fonte de um conhecimento que ainda não está estruturado no sujeito. Ou seja, estas abordagens tratadas aqui também não se arriscariam a declarar este estado subjetivo esvaziado de saber.

Independente desta aparente similitude nos distanciou em relação às abordagens representativas enquanto concebemos o conhecimento como produto de criação, e não de necessidade evolutiva e/ou adaptativa. Nesta abordagem, nem a eterna provisoriedade do conhecimento em construção não diz respeito ao que buscamos aqui enunciar. Conhecer é compor e distorcer as matérias visíveis e enunciáveis lançadas pelos estratos, por isto potencializa o desequilíbrio como convívio problemático. Produzir uma verdade (não negando que ela exista) tem relação com um instante qualquer de disposição de forças em disputa, e não a resultante de um provisório equilíbrio. O conhecimento não é bom na medida em que desestabiliza novamente o efêmero repouso da suposta subjetividade. Trágico abandono do eu como efeito da aprendizagem que constitui novas subjetivações sem recompensas, contratos sociais ou apreensão de conceitos em geral. Saltar de um círculo a outro no mundo que produz signos tem o seu movimento de deixar para trás a bagagem como memórias pessoais que se dissolveram entre outras no tempo. E por isso mesmo uma intenção de recuperá-las é tão dependente da invenção.

Esta oposição ao *logos* como percurso de aprendizagem é discutida por Deleuze (2010) em sua leitura filosófica da obra de Proust. Retomemos, como uma repetição que desdobra diferenças, a discussão sobre aprendizagem de *Proust e os Signos* para que delimitemos o círculo de um aprender da

diferença. Se erramos nos territórios topografados anteriormente e que dizem respeito à subjetivação como submissão às forças e não a formação de um sujeito que produz representações, a dependência de um encontro com os signos adquire consistência por receber os ventos desestabilizadores do trágico. A “conversa entre amigos” deu lugar ao isolamento conectado com os territórios inóspitos e mundanos.

Não estar em meio a diálogos construtivos assim como não se isolar para alcançar uma consciência. A solidão que baliza uma aprendizagem é de ordem dissipadora de significados. Não deixar qualquer suposta voz interna falar muito alto, assim como não se deixar levar por uma escrita codificadora muito clara. Nietzsche (2001: 168) sugere este abafamento da enunciação solitária, por medo da ninfa Eco, que pode fazer ressoar em sentido contrário tais afirmações enganosamente originais. Podem fazer do que poderia ser um afirmar criador mero retorno ou demanda daquilo que exigem os estratos. Assim como não aprendemos em meio à diferença por diálogos mediadores e etapistas, não criamos por suposta interioridade subjetiva no isolamento. A solidão povoada é imagem consistente para uma aprendizagem fora da reconhecimento, pois demanda o sussurrar que parcialmente chega a ouvidos estrangeiros. Da mesma maneira podemos dar voz a esta alteridade somente relativamente, à surdina e no rumor: ouço vozes, logo tenho consciência do mundo. Solidão enclausurada por tímidas presenças em grande volume, sendo um eu o fantasma dessas presenças outras também fantasmagóricas.

Transitar nesta solidão faz do conhecimento algo simultaneamente trágico e transformador enquanto concebemos isso como singularidade. Mesmo como parte de uma comunidade, coletivo ou mesmo minoria conforme tratamos antes, este participar se realiza enquanto conexão em dissenso. Há o fazer parte de uma instituição como há o conhecer como adquirir algo, mas, ao mesmo tempo, há o isolamento não individualizante enquanto atua uma aprendizagem. Corpo presente em meio a tanta vida, mas ativando parcialmente a sua percepção para que outras paisagens se insinuem simultaneamente – esta é nossa solidão. Distância enorme, por exemplo, de uma perspectiva de um tudo que ora destaca por associação e ora discerne por julgamento como tratamos em relação às psicologias da Gestalt. A relação com o ambiente depende da dissociação entre interioridade e contexto, pois os

signos lançados pelo território são fragmentos materiais que carregam consigo toda a virtualidade de uma unidade múltipla que podem abarcar.

Fragmento que não legitima um todo, portanto. Ponto de vibração infinita que atravessa a objetividade e a subjetividade rumo às essências - este é o território de interpretação dos signos que adotamos aqui. E a própria essência, adentrada apenas no círculo dos signos imateriais da arte, é o próprio campo de ebulição das diferenças, princípio não localizável de onde se extraem objetos e sujeitos na medida em que eles são formalizados nos estratos. Não há como retornar a ela por aquisição de uma linguagem mediadora assim como não é possível alcançá-la por um desenvolvimento de estruturas cognitivas. A essência não é objetivo de aprendizagem assim como o conhecimento não é passagem dependente do aprender; pois ele é o próprio princípio diferenciador. Somente há forças que se apoderam de fragmentos e lhes dão provisórios sentidos, lançam signos que atuam nas fissuras dos estratos e o processo de subjetivação lhes dá a formalização. E somente a partir deste ponto podem atuar tanto a memória como a inteligência.

No percurso que tentamos desenhar, os traços que visam atravessar tanto os objetos como os sujeitos em uma aprendizagem fissurada, há certa localidade do papel da inteligência no fluxo.

Relacionar o signo ao objeto que o emite, atribuir o objeto o benefício do signo, é de início a direção natural da percepção ou da representação. Mas é também a direção da memória voluntária, que se lembra das coisas e não dos signos. É, ainda, a direção do prazer e da atividade prática, que se baseiam na posse das coisas ou na consumação dos objetos. E, de outra forma, é a tendência da inteligência. *A inteligência deseja a objetividade, como a percepção o objeto.* Anseia por conteúdos objetivos, significações objetivas explícitas, que ela própria será capaz de descobrir, de receber ou de comunicar. Ao mesmo tempo em que a percepção apreende o objeto sensível, a inteligência se dedica a apreender as significações objetivas (DELEUZE, 2010: 27).

A partir da longa citação podemos tecer alguns encadeamentos sobre a atuação da inteligência na aprendizagem. A questão do objetivismo, tratada anteriormente, tem duas faces que se conectam à mesma perspectiva filosófica. A primeira está na relação com a percepção, que busca retomar somente o atual por via dos sentidos. A segunda está na codificação lançada pela inteligência, que assim quer apreender estas formas por via da

representação. Questão de domínio e seguridade buscando uma objetificação que já foi atravessada por duas mediações – sistema nervoso e linguagem estruturalista.

Inteligir após o encontro com os signos tem este caráter: redirecionar o acontecimento disparador de signos ao que pode ser capturado e reintegrado ao estratificado. Por mais que a inteligência possa distorcer a atualidade para novas direções, sua vibração será reativa na medida em que visa à adaptação ou solução de problemas. Mesmo sendo múltipla, ela também tem este contorno. As significações com contornos reconhecíveis pelo diálogo ou a comunicação são produtos da inteligência, já que ela é composta de generalidade enquanto pode servir a um acordo social por mediar e resolver conflitos, e, simultaneamente, individual por identificar e mediar um sujeito.

Clareza e ponderação como atributos da inteligência que não satisfazem uma aprendizagem onde pensar não concorda com a reconhecimento. Aprender no encontro com signos, como tentamos conceitualizar aqui, pressupõe o cambaleio dos significados transmutados em sentidos não resolutivos. Inteligentemente é próprio de qualquer processo de aprendizagem que de tão abstrato parece nunca se encarnar. A aquisição de funções superiores se mescla com as elementares em uma abordagem de Vygotsky, mas sua insistência em pairar como um objetivo, embora potencial, conduz qualquer desvio aos esvaziamentos de suas demandas abstratas. Ao mesmo tempo se, em uma psicologia da Gestalt, a inteligência atua como o discernimento legislador, seu papel é preenchido por evocações estéreis e genéricas quando vistas sob a ótica da produção de sentidos. A inteligência atua depois, conforme Deleuze (2010), pois recua o processo para simplificá-lo e realocá-lo em uma ordem mediana.

Identificar uma inteligência, portanto, não necessariamente possibilita o aprender como buscamos compor. O que realçamos tantas vezes como discordância das faculdades não pode ser balizado por uma atuação ou não da inteligência. Podemos recorrer à discussão, proposta por Deleuze e Guattari (1992), sobre a afirmação do cérebro como elemento catalisador de heterogêneas maneiras de produzir pensamento. Se tanto o conhecimento não é a descoberta assim como a inteligência ordena o processo posteriormente, o cérebro faz uma junção de diferentes planos sem totalizá-los em uma unidade.

Não tratando de faculdades, mas diferentes planos, como solos de onde surgem as perspectivas – a saber - a arte, a filosofia e a ciência - cada um irá produzir um recorte no caos à sua maneira. Podemos tomar a concepção de caos como o acontecimento que irá despejar efeitos ainda não codificados tanto pela linguagem estruturalista quanto à inteligência. Assim como signos ainda não atualizados por um processo criador que não faz da sua presença uma decodificação, mas atravessa de diferentes maneiras cada plano que poderá capturá-lo. Ou seja, diferentes planos de imanência, como a ciência ou a arte, por exemplo, irão criar abordagens diferentes em como encadear o encontro com os signos em processo de aprendizagem como subjetivação. Ter diferentes planos que compõem o conhecimento como criação nos interessa mais que faculdades subjetivas que irão produzir pelo seu caráter de perspectiva e de admissão da afirmação de um sujeito que só virá depois. Nem faculdades e nem regiões ativadas por diferentes percepções, a filosofia centrada no sujeito e a neurociência centrada no órgão dão lugar, ao que queremos, ao cérebro como imagem que se compõe por planos pré individuais. Se a arte irá criar sensações a partir de um plano de composição ou a ciência irá criar funções a partir de um plano de coordenadas (DELEUZE, GUATTARI; 1992: 253) não nos interessa diretamente na presente discussão. Gostaríamos de salientar o caráter iconoclasta, no que se refere ao sujeito, de uma abordagem que pressupõe planos para produzir discordância entre eles. Abandonemos o conceito de faculdade para destacar a composição de planos que se articulam em uma imagem do cérebro. Ele, assim, não é o instrumento por excelência da reconhecimento, já que tem outras atribuições em uma aprendizagem das filosofias da diferença.

É o cérebro que pensa e não o homem, o homem sendo apenas uma cristalização cerebral. [...] A filosofia, a arte a ciência não são os objetos mentais de um cérebro objetificado, mas os três aspectos sob os quais o cérebro se torna sujeito, Pensamento-cérebro, os três planos, as jangadas com os quais ele mergulha no caos e o enfrenta (DELEUZE, GUATTARI; 1992: 269).

Tanto a arte como a ciência não são resultados dos cérebros, elas não são produção dele como um órgão que tem a sua funcionalidade demonstrada tanto pela própria arte como a ciência. Elas são planos de produção onde se

formam as perspectivas de acordo com a articulação proporcionada pelas atrações cerebrais. Ele é ponto que produz esta conexão disjuntiva entre diferentes perspectivas e que daí extraí uma provisória forma que diz “eu sou”. O cérebro não seria, desta forma, parte do organismo composto de várias subdivisões à serviço de uma identidade subjetiva. Ele é materialidade que faz a junção de virtualidades e que compõe no atravessamento dos planos na atualidade; incluso aí o sujeito.

Poderíamos dizer que o cérebro é parte do processo de uma aprendizagem da diferença? Se abandonarmos a necessidade de funções neurais constituidoras de um sujeito e da inteligência como balizadora da produção de significados, podemos concebê-lo como o articulador entre o acontecimento, o encontro e os planos que compõem a subjetividade conectada e não dependente dos estratos. O cérebro, enquanto imagem material que compõe consistência entre elementos ímpares produz esta elasticidade estética que compõe esta aprendizagem não reconciliadora. Obriga a conviver, a abrigar o problemático e por isso é imagem em constante vibração por onde passam as forças, os afetos e, principalmente, proporciona um pequeno repouso ao sobrevoos da subjetivação.

Se o cérebro pensado além de parte de um organismo produz esta junção onde os planos podem ser acessados, podemos talvez enunciar uma unidade da aprendizagem. Composição cerebral não necessariamente como uma rede biológica que centraliza a distribuição. Mas como um tipo de especial de imagem capaz de atrair ou repelir como ação e reação, com uma gravidade indeterminada entre passagens (DELEUZE, 2005b: 84).

Se há espaço de passagem entre planos, talvez haja algum tipo de comunicação, mesmo que estranho ao sentido habitual dado à expressão. A unidade de toda esta multiplicidade, conforme nos apontou Deleuze (2010) é o estilo que explica o processo, mas de maneira singular, já que cria um dispositivo aonde coabitam objetos que não têm relação em uma cadeia significativa ou subjetiva. Comunicar, neste caso, é trazer para perto o que está longínquo o suficiente e que imploraria uma causalidade que é sumariamente negada.

Em Proust o estilo não se propõe descrever nem sugerir: como em Balzac, ele é explicativo, ele explica através de imagens. É um não-estilo porque se confunde com o “interpretar” puro e sem sujeito, e porque multiplica os pontos de vista sobre a frase, no interior da frase (DELEUZE, 2010: 158).

E o que faz do estilo unidade não totalizadora de uma obra, como seria em Proust, é a sua maneira de traçar as linhas do visível, de tecer as frases do enunciável e de expressar a subjetivação enquanto provisória. Ele arrasta os diferentes objetos e sujeito que dele resultam tendo unidade na maneira como expressa esta enxurrada. Estilo como amarra proporcionada pela subjetivação como o cérebro atravessar os planos para extrair uma perspectiva de conhecimento. Cérebro-estilo por conexões afetivas que conduzem à subjetivação.

No enquadramento deste fluxo se produz uma imagem como efeito da aprendizagem, pois seus elementos coexistentes não se fundem em uma generalidade. As imagens são o resultado de uma aprendizagem das filosofias das diferenças. Atravessaram os sujeitos e objetos, recusaram a reconhecimento da representação dos signos e, principalmente, inventaram um estilo de subjetivação que não recorre ao conhecimento como abstração e nem a inteligência como referência. A imagem, que produz estes elementos embaralhados, opera por uma transversalidade que lhe garante existência. Transversal, pois pode-se reconhecer na imagem objetos ou mesmo sujeitos, mas suas disposições e relações confundem relativamente o que poderia ser representado como estruturara estratificada. Não há conexões inteligíveis, assim como não hierarquia cognitiva e, ao mesmo tempo, os planos de pensamento articulados pelo cérebro podem ser redimensionados e até mesmo perfurados quando opera o estilo como transversalidade. A imagem, mesmo depois de composta, segue vibrante por sua natureza problemática e, por isso, é resultado e parte do processo do aprender. Desdobrar esta questão é tema dos capítulos finais do presente trabalho.

Os signos como arranjos de forças pressupõem singularidades na composição da realidade, tanto do ponto de vista do que está no entorno, quanto do que é composto como perspectiva subjetiva que se impõe como efeito desta perambulação. O estado das coisas como anteriormente definimos como atual, não é parte de uma disposição pronta a uma observação categórica quando não é uma emulação de uma interioridade subjetiva que o perceberia parcialmente e intencionalmente. Quando há estilhaços neste material dos seus traços de virtual, embora incapturáveis podem conceber este conhecer como apegar-se aos resquícios de forças que ainda vibram e demandam a criação de algo não representativo e não causal. Daí a insistência que temos em relação ao não cognitivo e ao dissenso entre as faculdades (as concebendo agora como planos resultantes). Um “estado d'alma” (DELEUZE, 2010: 104) que também é cérebro se impõe sem que esteja associado a uma idealidade que preexiste e que ordena o mundo material.

Esta não seguridade que faz com que o representativo seja dissipado ao mesmo tempo em que o cognitivo seja dissociado de sua função faz do conhecimento resultante do encontro com os signos pura traição. Se, como disse o próprio Deleuze (2010), que quem quer o conhecimento é aquele que se afeta pelas mentiras do amado, o conhecimento que demanda invenção como produção de sentidos subverte a inteligência, a memória e as faculdades tanto quanto os signos abandonam a interpretação significativa. Presença potente do punhal de Brutus e da cachaça de Exu. Sangrar e embriagar como dobra de uma aprendizagem da diferença que retorna como desenrolar que não interioriza e nem apazigua. À frente se desenrola não por linearidade, mas por dilatações espirais onde cada nova produção de sentidos gera novos encontros com signos.

A trajetória que buscamos constituir na segunda parte deste trabalho teve algumas características, embora confusas como o próprio tema em questão, passíveis de algumas retrospectivas. Evoquemos ou forcemos então, para não perder a potência de singelas contradições, alguns temas. Destacamos a subordinação que a aprendizagem tem, em alguns movimentos educacionais, em relação a alguns objetivos: sejam eles políticos pedagógicos ou desenvolvimentos neurobiológicos. Aprender neste caso seria uma etapa de um processo de modificação de comportamento ou desenvolvimento lógico

abstrato. Assim, buscamos compor um processo de aprendizagem junto ao conceito de acontecimento para que esta abertura incapturável, a não ser por seus efeitos, pudesse dar uma positividade a um aprender sem intencionalidade dada de antemão.

Seguindo tal perspectiva, sublinhamos a questão dos signos como arranjos de forças lançados pelo acontecimento e que, portanto, não se constituem de forma a serem interpretadas ou arranjadas em uma estrutura. Se o acontecimento é névoa que se dissipa deixando resquícios, os signos são a materialidade disso, que forçam o pensamento por não terem correspondente em um repertório representativo ou potencialidade nas possibilidades já antevistas por qualquer desenvolvimento. A presença sígnica no encontro é o que força aprendizagem a fazer algo independente do que irá se desenrolar como resultado. Neste sentido, embora soe estranho, aprender também é responder; e a diferença está em como se compõe a relação com o problema que gestou esta demanda. Relacionar-se com o problemático não buscando contorná-lo, mas seguir o fluxo que não está no registro de uma neurose problematizadora e estéril, daquelas que infinitamente buscam respostas.

A existência desta perturbação se dá enquanto engendra a subjetivação como leves fissuras nas demandas do estrato. Este processo não se dá de maneira natural ou conseqüente, mas sim como dobra. Dobrar as formas resultantes das formas para gerar uma existência provisória, onde há seleção daquilo que compõe um sujeito como efeito do desdobramento. Constituir-se como duplo em um movimento pelas fissuras abertas nas demandas dos estratos. Tanto estranho como minoria, nunca formalizado completamente, pois tanto uma identidade ou alteridade já se tornam parte do visível e do enunciável quando assim se constituem. Assim, a aprendizagem onde a subjetivação tem seu papel, não pode ser medível por instrumentos estriadores como avaliações ou mesmo o ensino como seu correlato. O sujeito não adquire repertório de comportamentos, não se discerne de um todo e também não se desenvolve, pois é resultado de um processo de atualização diferenciador. Dobra-se aquilo que provisoriamente diz quem você é para logo em seguida discordar.

Considerando esta errática trajetória de uma aprendizagem que abandona tanto a linguagem estruturalista quanto o sujeito, nos detemos por

um momento em alguns fragmentos resultantes deste exercício de desconstrução. Temas como o conhecimento, a solidão povoada, a inteligência e as imagens como resultado do aprender foram elencados como necessárias elucidações quando buscamos estabelecer as divergências de uma aprendizagem da diferença. Se, por exemplo, nos detemos tanto em uma concepção que não leva em conta o sujeito como origem e/ou resultado de um processo de aprender, teríamos que, de alguma maneira, ressaltar que o conhecimento na abordagem que propomos não é entendido da mesma forma. Do mesmo jeito o inteligir, tão caro a abordagens das psicologias da educação, não tem para nós esta função balizadora, justamente por não nos deixarmos conduzir pela atualidade da reconhecimento.

A composição de multiplicidades exposta nas imagens é o que iremos entender como a produção de uma aprendizagem fissurada pela diferença. Extrai efeitos de acontecimentos, interpreta encontros com signos, deixa-se submeter pelas formas como subjetivação e se faz miríade de uma presença que busca romper as cadeias representativas. Espaço de atração. Atravessa objetos e sujeitos e não resolve ou contorna problemas, mas os expõe como trágica existência potente e ativa. Se, como disse Nietzsche (2010: 17), “engano é covardia”, não tememos errar e muito menos esclarecer precisamente.

PARTE 3:
PESQUISA-APRENDIZAGEM EM IMAGENS ESTILHAÇADAS

IMAGEM 7

Quem disse com certa autoridade que a educação é lenta diante de um mundo interligado, simultâneo e tão positivamente mutante? Como autoral inimiga da perfeição, a pressa nas escolas se manifesta em perigo de ebulição em um ambiente que restringe. Pressa para entrar na sala, pressa para sair dela, para pegar o lanche, para a dor de barriga previsível, para a cura surpreendente, para guardar o material, para abrir a embalagem, para perguntar, para não responder, ir ao banheiro, tomar água, embarcar no ônibus, atravessar a rua, passar em frente a sala da diretoria, não ser visto no pátio, escolher o lugar, escolher a vez, apontar o culpado, se defender da acusação, ajudar o professor e esperar pacientemente o sinal; pressa na lentidão do dever, na assimilação do direito, na resistência calculada, no conflito irracional, no adivinhar o enigma, no esquecer o decorado, na piada pronta, no choro inesperado, na vitimização rotineira, no heroísmo exagerado, na celebração sem sentido, no esconder a cruel história de vida, no exibir o novo aparelho eletrônico e no impulso que faz o joelho e o cimento se encontrarem. Pressa para os Algarismos da idade aumentarem, mesmo sem compreensão de soma. Pressa para que coisas saiam do corpo. Sólidos, líquidos, gasosos e estados intermediários; química básica da vida sem representação em mapas conceituais. Pressa em lhe agarrar afetuosamente pelo braço, mesmo após a repreensão com mão de ferro. Pressa de corpo que não cabe mais na palma de mãos que comunicam mandamentos reconfortantes, abstrações demonstráveis, legislações justas e receitas vendáveis.

7. DO COMPOR AS IMAGENS

A dualidade teoria e prática assombram sem que necessariamente seja um fantasma. Terror barato e sem os ímpetos criadores de um horror trágico. Não a consideremos uma presença que, embora incapturável seja potente. Assombrar não é o mesmo que ser espectro, presença inevitável e insistente que impulsiona o prazer de se estar à beira do inevitável. Ir da teoria à prática, portanto, não nos interessa na medida em que só nos demandaria reconciliação do escrever uma tese com o que ela significaria na verdade. O fantasma persiste; então deixemos de coisas e nos concentremos nele.

Nesta pesquisa buscamos traçar emaranhados entre uma aprendizagem pensada fora dos termos da reconhecimento e as experiências docentes em ambientes educacionais formais. E estes espaços apareceram suficientemente neste desenrolar textual? Durante as sessões se insinuaram, soaram como meros exercícios de escrita menores enquanto desdobramentos conceituais. Talvez, no fim das contas, esse devesse ser o seu lugar, sem grandes destaques ou esclarecimentos – visto que tanto enfatizamos a sensação de deslocamento e o convívio com o problemático em relação a uma aprendizagem da diferença. Mas, ao mesmo tempo, se apresentamos as imagens como certo produto do aprender, tanto a sua composição como as suas possíveis interpretações como maneira de quebrar os roteiros de um comportamentalismo ou desenvolvimento devem ser desdobradas. O fantasma persiste, mas é hora de rir, pois temos em frente à tarefa de recolher efeitos e acolher afetos, não de esquadriñar resultados.

Os encontros produzidos durante estas vivências foram abordados como signos que a vivência nestes espaços lançou e, da mesma maneira em que a análise de Deleuze os associou a um processo de aprendizagem, tentaremos descrever como esta trajetória produziu as imagens que foram espalhadas pelo presente-passado trabalho. A educação formal como experiência é repleta de armadilhas quando tratada como um trabalho de campo que busca confirmar ou não uma conceitualização sobre o aprender. Não haverá euforia de alguma confirmação assim como também não trabalharemos com algum balanço

crítico de um ajuste necessário ao que precisa retornar ao “real”. Os signos são cruéis e indiferentes ao que fazemos com eles. Questão de uso mais do que utilidade.

Gilles Deleuze (2010), em sua composição filosófica a partir da leitura da obra Marcel Proust – *Em busca do tempo perdido* – enfatiza que a trajetória do personagem do romance é um percurso de aprendizado. E neste caminho, o da descoberta de uma “vocação” para as letras, os percalços e conquistas foram se configurando a partir de encontros com signos. Signos estes, que fogem as categorizações da semiologia e da semiótica, estando mais próximos de forças que nos coagem a pensar e criar do que estruturas linguísticas que representam a realidade a partir de mediações. Com Deleuze, poderíamos dizer que o signo é uma imaterialidade de forças que impele alguma formalização, seja como representação distorcida, seja como algo novo. O desdobramento de uma aprendizagem se dá primeiro nesta violência do encontro com os signos-forças que nos obrigam a criar e não simplesmente a reconhecer e a reagir.

Pela natureza contingente dos signos, insistimos no caráter não salvacionista e muito menos reconciliador de como se compõem imagens de uma aprendizagem da diferença. Se entendermos, dentro de uma vivência institucional, estes encontros pela ótica do acontecimento, borra-se já de saída a possibilidade uma uniformização representacional de como se desenrola o processo. O que foi eleito para ser emoldurado como uma imagem, composta onde todas as suas palavras, cores e sensações, não se repetiu por ser algo exemplar e muito menos digno de uma análise crítica. O efeito se manteve e foi diagramado em uma composição por, de alguma maneira, se manter como elemento problemático e vivo, mesmo que pretérito. É resquício, pulga no cérebro, vibração que se mantém não por ser traumática e se querer tratada; mas por demandar uma distorção ou desdobramento em outra direção.

A imagem 1 parte de um corredor pós recreio, enuncia isso claramente e se processa com resquícios representativos. Mas a sua insistência como acontecimento, mesmo que banal; encontro, daqueles casuais de tão rotineiros e; principalmente, interpretação de signos que não compõem uma generalidade explicativa. Seus elementos não estão dispostos de modo a resolver algum problema, seja por uma abstração ou por um processo cognitivo – eles se

encadearam daquela maneira por consistência problemática por estarem atraídos por algum disparador. Mas serão de alguma forma potentes para o pensamento educacional? Desta maneira que buscamos conceber uma aprendizagem da diferença como composição de imagens.

O corredor após o recreio não é a visualização de algo que será objeto de uma testagem assim como não foi criado como uma experiência dependente de uma subjetividade. Não há ali, na presença desta imagem que foi composta como interpretação de signos, elementos que afirmam tal ou tal hipótese ou que seja um ponto de vista parcial sobre algo. Quando é visualizado “o esperar por nojo”, sua intencionalidade não é a mesma da natureza da descrição de uma criança que faz do balde um instrumento para subir e alcançar a parte mais alta da prateleira como escreveu Vygotsky (2007: 44). Mudar o significado do objeto balde é qualitativamente diferente de visualizações que recortam detalhes do que aconteceu em um fila após o recreio, pois estas últimas não servem como elucidação de um desenvolvimento nas funções superiores como interiorização de signos. A conexão entre a espera por nojo e o conteúdo obrigatório da água para quem começa a ensinar não é da ordem de uma amostra; mas da composição de fluxos que não dependem de uma relativa estrutura.

Da mesma maneira, a **imagem 2** não requer uma situação problema que dependa da questão da perspectiva. O espelho de classe é parte da situação, mas não baliza todo o desdobrar dos detalhes da imagem. Um leva ao outro transversalmente, mesmo que haja muitas ressonâncias representativas quando abordado elemento a elemento. Não podemos visualizar uma narrativa que distorce uma situação incômoda e problemática como, por exemplo, figuras mescladas que formam determinada unidade dependente da perspectiva como enunciou a psicologia da Gestalt. A “simultaneidade entre os signos particulares e gerais” (KÖHLER, 1980: 81) não depende para nós de um jogo entre as partes e o todo, pois a cada novo detalhe se desenrola uma abertura do conjunto que arrasta as referências para outro lugar até distorcê-las. Esta é uma função do estilo, conforme colocou Deleuze (2010: 158), como junção de traços que dão unidade a esta enxurrada. Do conselho em não mostrar muito os dentes até o silêncio hostil que impera há simultaneidade pelo movimento, e não por coexistências de subconjuntos que circunscrevem um todo.

Compor imagens como as que estão dispostas pelo texto da presente tese busca este movimento como resultado de um aprender da diferença. A sua origem está, portanto nestes acontecimentos espalhados por uma vivência atual em instituições educacionais e que atraíram perspectivas outras em sua interpretação. Não houve uma recorrência a reconhecimento na sua constituição assim como uma interpretação linguística no âmbito do estruturalismo não dariam conta naquilo que colocamos com uma vontade do pensamento. Assim, os acontecimentos como névoas de virtual e atual que articulam o que entendemos como real lançaram esses signos como configuração de forças que afetam, exigem algum tipo de criação e compõem uma subjetivação. Por isso tanto a linguística estruturalista e as psicologias da educação moderna foram analisadas como estratos que não desenhariam linhas para o que buscamos em nossa concepção de aprendizagem.

É preciso, então, diagramar procedimentos em como compor estas imagens dentro da perspectiva adotada, assim como posteriormente agenciá-las ao que propomos como aprendizagem sempre tentando desviar das demandas da generalização. Tarefa difícil e não garantida como êxito reconciliador, mas devemos começar por algum lugar para dar corpo ao processo.

Em primeiro lugar, buscamos compor alguma imagem que foi resultado do afeto causado por algum encontro sígnico nos já citados espaços educacionais. Este primeiro movimento podemos conceber como um disparo,

Por disparador entende-se a força motriz que dá a potência do desenvolvimento de uma pesquisa. Linha de fuga do pensamento, que se espalha sobre alguma coisa antes não pensada, dando uma nova maneira de olhar aos transcorrer de uma vida. Essa força de disparo mobiliza o desejo, cria à vontade para todo um trabalho (ZORDAN, 2011: 4247).

Como a sua produção é posterior aos acontecimentos, tem grande importância o papel da memória como um processo que proporciona a matéria ou substância inicial para esta composição. Mas não nos detemos na memória de concepções da psicologia da educação. Nas discussões da Gestalt, por exemplo, a memória atuaria como o que dá consistência nas associações e que facilitariam a evocação posterior (KÖHLER; 1980: 161). Seria, portanto, uma ferramenta importante da aprendizagem, já que a evocação precisaria de uma elasticidade

que a faria soar espontânea, mas que assim só se apresentaria como resultado de algo já aprendido. De outra maneira, o papel da memória no desenvolvimento em Vigotsky (2007: 49) seria centrar nos primeiros momentos das funções superiores, já que estaria atrelado ao lembrar ainda não filtrado pela internalização da interpretação dos signos.

Em nossa concepção a memória não depende de uma evocação ou de uma internalização para atuar posteriormente. Como elemento problematizador de referenciais externos, ela nos permite pensar em passado, e não no passado. Para que possamos pensar fora da habitual definição do passado como algo que já foi e, por isso, tomamos a lembrança como o reviver de um presente já ultrapassado; podemos direcionar a memória ao que Deleuze (2005) chama de passado em geral. Em interseção com a filosofia de Henri Bergson, há a questão de um passado que não se acumula como sucessões de antigos presentes. Então, quando há um movimento proporcionado pela memória, ele não é da ordem do resgate em pontos que linearmente estariam dispostos neste passado que não existe mais. O movimento estaria em uma espécie de atravessamento de diferentes níveis de passado. Cada um deste nível conteria todo o passado acumulado e a diferença estaria na maneira como cada um deles se compõe. Quanto mais próximo de um estado de vigília, por exemplo, o passado está em um nível mais contraído e mais foda no atual e no reconhecimento das formas pela percepção. Este é o estágio mais contraído. Já, em sentido contrário, quanto mais em direção a um estado não desperto, o acesso ao passado ocorre em níveis mais dilatados, tendendo a uma virtualização maior e a um reconhecimento das formas mais difícil. Voltaremos a este assunto.

Detemo-nos neste momento neste acesso de um golpe só em relação ao passado como um todo acumulado. A violência causada pelos signos em uma experiência que já passou retorna em uma lembrança involuntária causada por alguma força que atuou no presente da criação desta imagem. Tomando a obra de Proust como elucidação, é conhecida a sequência em que a personagem, ao mergulhar um bolinho no chá, é lançada em uma cadeia de pensamentos que dispara toda uma série de lembranças sobre sua infância e questionamentos sobre a sua existência (PROUST, 2003). E este é o mote inicial para toda a construção de *Em busca do tempo perdido*: da percepção sensível dos cheiros,

tatos e sabores toda uma gama de lembranças se insurge de forma fragmentária e não necessariamente condicionada a uma representação real do passado. Houve, neste caso, um salto ao passado em geral.

Esta lembrança que insurge involuntariamente e conduz o salto a algum nível do passado em geral faz parte de um processo que não busca em experiências pretéritas explicar ou criar relações de causa e efeito com o presente. É o que Deleuze (2005c) chama de reconhecimento atento, em contraposição ao reconhecimento automático ou habitual. Este último opera por um prolongamento da percepção, ou seja, busca na memória aquilo que pode ser útil ou pragmático para o presente ou se aloca em nível mais contraído do passado. Já o atento faz da percepção somente um ponto de partida, lançando mais profundamente na memória certos traços ou detalhes que devem ser completados com uma atenção criativa. O reconhecimento atento ocorre na forma de circuitos ou diferentes planos, que se transformam no salto do presente para uma região da memória vagamente localizada. Não se faz, portanto, “através do encadeamento de percepções ou associação cumulativa de ideias” (KASTRUP, 2009: 46).

O salto que o reconhecimento atento como memória proporciona quando entra em contato com algum nível do passado em geral produz uma imagem-lembrança.

[...] ela não é coisa, mas uma descrição que tende a substituir a coisa, que apaga o objeto concreto, escolhe apenas certos traços deste, com o risco de dar lugar a outras descrições que ressaltarão outras linhas e traços, sempre provisórios, sempre questionados, deslocados ou substituídos (DELEUZE, 2005c: 60).

A imagem-lembrança atualiza esta região do passado a partir do estabelecimento de uma ligação que ressalta a diferença dele com a demanda do presente. Daí o seu caráter problemático ou mesmo paradoxal. Quando produz os contornos que a fazem de alguma maneira efêmera reconhecimento de algo que passou, pode evocar os traços e conexões mais díspares, mas sempre em aparições que soam como algo um tanto quanto decepcionante para uma percepção que buscava resolver habitualmente uma demanda do presente. Por isso, a imagem-lembrança tem este estranho estatuto de descrição que substitui a coisa, pois o descrever,

neste caso, está próximo a um preencher lacunas de uma maneira declaradamente ficcional.

Transformar um exercício de memória como salto na composição de uma imagem que seja a produção de uma aprendizagem da diferença tem este caminho tortuoso. Assim como buscamos descolar os signos tanto do seu caráter objetivista como projeção subjetiva, a composição que parte de uma situação localizada no passado está ramificada em certa abordagem dele que se desprende das demandas de um presente atualizado. E é a partir desse exercício de memória que buscamos compor as imagens que se insinuaram durante o texto da tese. Por isso podemos perceber alguns desdobramentos narrativos que por vezes e inicialmente podem soar sem sentido, mas é a atuação do próprio exercício de disposição da imagem.

Deleuze (2005c: 61-62) dá exemplos desse movimento em direção ao passado em geral a partir de dois filmes. Em *Europa 51*, de Rossellini, a personagem evoca certos traços de uma fábrica que no desenrolar da narrativa vão se transformando a ponto de se produzirem em configurações de condenados vivendo em um sistema prisional. Já em *Stromboli*, do mesmo diretor, uma ilha é transformada a cada vez que ganha novos detalhes na memória da personagem, como uma erupção, um porto ou uma aldeia até da ilha como forma reconhecível por pouco caia em um esquecimento por quase não ser mais reconhecível. A cada novo traço um novo desenho se insinua, a cada novo detalhe novas trajetórias se possibilitam assim como uma nova imagem-lembrança se configura provisoriamente. Neste mergulho ou sobrevoo ao passado em geral, a referência que foi procurada ainda está lá, mas como pontos de partida a diferentes ou divergentes agenciamentos dependentes do nível em que se instaura o foco da memória. E este processo tem reverberações na maneira como compomos a imagem, seja como filme ou exercício escrito.

Nesta abordagem que buscamos compor algumas imagens-lembrança a partir de lembranças involuntárias produzidas por reconhecimentos atentos. Algo do presente, como uma reportagem sobre educação ou um detalhe visto em um instante qualquer do dia-a-dia se chocaram com alguma lembrança entendida mesmo no sentido mais comum. Mas no processo de transformar a lembrança em uma composição de imagem, o que toma o lugar do que poderia ser a princípio

uma objetificação ou subjetividade são os signos e a interpretação que compõe esta imagem que “tende a substituir a coisa” como disse Deleuze (2010). O que atrai a atenção é somente um disparo, uma origem que não se importa em desaparecer como essência, uma situação- problema que não quer se resolver ou se contornar. Não há salvação da alma, nem cura da psique e nem construção de uma metodologia educacional que têm êxito por ser bem intencionada nas pedagogias críticas.

O que atrai a composição de uma imagem disparada por uma memória que salta ao passado e não se constitui como recordação é o afeto. Por que aquilo permaneceu? A configuração de forças que se repete quando o exercício de memória não se pauta pelo presente que a situação foi resgata certos traços de virtualidades acumulados naqueles níveis de passado mais dilatados do que contraídos. Se o presente proporcionou o disparo, adentrar níveis mais dilatados é uma recusa em somente atender a demanda da percepção atual que seria o passado mais contraído. E assim, quando mais se lança sobre o passado em geral em níveis que não exigem soluções dependentes dos estratos pode-se, sem culpa, se deixar afetar por aquilo que não se atualizou no momento do acontecimento; enquanto a névoa ainda não se dissipou ao ponto de uma representação capturar o instante qualquer como resposta de um problema. O afeto seguiu pulsando, mesmo que à espera ou à espreita de um momento de ser novamente ativado.

Este movimento pode soar, à primeira vista, como uma evocação de uma psicologia da Gestalt. Mas lembremos de que reconduzir a memória a instantes onde a virtualidade ainda se compunha existente não tem o caráter de reproduzir associações anteriormente construídas pela relação entre partes e todo. O fragmento que pode ser entendido como signo não se destaca ou se confunde com uma totalidade dependendo da percepção que uma subjetividade forma. Em nossa abordagem o fragmento contém em si um universo de relações que não formalizam um todo, pois, dependendo do processo de atualização, pode traçar linha de conexão para direções que não legitimam ou doa consistência a um todo, justamente por que este se desenha pelas suas aberturas e transversalidades. Somente no estilo produzido pelos afetos do encontro com signos há o que se recortar e o que se relacionar. Associar, neste caso, não resulta em uma

evocação dos mesmos traços, mas de um instante qualquer em que os traços definitivos ainda não se configuraram como objetos ou sujeitos relacionados por uma estrutura.

A composição da imagem disparada por alguma experiência, e lembremos que entendemos esta como encontros na articulação do virtual com o atual, produz este retrato onde derramam os atributos sensíveis por serem encharcados de escolhas não muito definitivas. Os detalhes de uma narrativa composta como imagem têm o seu caráter exagerado ou destituído de um sentido inicial, pois seus traços ainda não foram definitivamente identificados pelo seu caráter de não reconhecer sujeitos, objetos, ou mesmo teorias onde seriam utilizados como demonstração. As imagens, como produção de uma aprendizagem da diferença não são, portanto, diários ou mesmo anotações de campo, pois sua territorialidade como descrição de um salto ao passado substitui tanto a objetividade como a subjetividade. Rumam em direção a um relativo disforme por sua composição efêmera onde se reconhece algo aqui ou ali, mas nunca como coerência em suas partes e em suas relações como conjuntos.

Dos encontros com signos na experiência na instituição educacional houve esta tentativa de composição para a produção de um texto que se busque tese. A **imagem 1** buscou produzir esta sequência de associações que buscou um desvio em relação às evocações. Quando o corredor povoado por corpos saídos de um recreio escolar se configurou como lugar de dispersão de identidades, mesmo que restritivamente, não buscamos representar uma situação onde haveria uma aprendizagem que conciliaria as faculdades na cognição por não julgar o processo a partir de uma linearização que tenderia a um objetivo final. A aprendizagem, neste caso, se restringiu a apresentar o seu próprio desdobramento caótico como acontecimento em que não há estágio ou mediação para a sua resolução.

No caso da **imagem 3**, a lousa, como espaço e ação tão condenados por pedagogias críticas, é elemento problemático que quando ativado pela memória dentro da abordagem que adotamos, não tem um caráter terrível ou salvador. Sua existência como cotidiano em que se depara um educador pode ser problematizada em um movimento que não busca a sua solução. Do tentar desenhá-la de uma forma mais próxima possível a uma demanda de uma

pedagogia tradicional, até a o seu desenrolar em um questionamento que poderia ser resolvido por uma abordagem crítica, temos tanto uma narrativa que não se preocupa com esta questão quanto uma conclusão que não importa em deixar a ressonância existir assim como é, como incômodo em si mesmo. Mesmo com termos e visualizações reconhecíveis, o processo de composição da imagem associa elementos não resolutivos e não passíveis de um julgamento de uma psicologia da educação como as que abordamos. A imagem se quer por si mesma, mesmo como resultado de uma concepção específica de aprendizagem; em nosso caso, ligada às filosofias da diferença.

O corredor pós-recreio, o primeiro contato com o espelho de classe e o performar em frente à lousa foram signos iniciais, onde seu ato de produção na passagem para o registro escrito suscitou um reconhecimento atento, onde certos traços característicos ou gerais se mantiveram, e outras conexões foram postas em movimento. Compomos uma imagem dentro daquilo que tentamos conceber e descrever como um processo de aprendizagem. Sua configuração buscou elementos de um passado em geral que se faz aparecer com elementos virtuais para que possamos nos deparar em uma dimensão inventiva no emolduramento de uma imagem-lembrança. Tendo como disparador este afeto que se chocou com o presente e saltaram a níveis mais distendidos do passado, tais imagens buscaram se esquivar das demandas causais e representacionais de uma linguística estruturalista e de certas teorizações subjetivas das psicologias da educação que elencamos. Não há garantias desta tentativa, e por isto devemos não nos conformar e ir adiante, mesmo sem ter certeza de que há algum lugar para aportar.

Por quanto tempo aquilo, como acontecimento mesmo que banal ou situação incômodo resistiu na memória? Perguntando de uma maneira mais adequada à nossa abordagem, o que afetou como jogo de atualização e virtualização, não de lembrança ou esquecimento?

O fantasma, como esta presença que – embora perceptível – não é reconhecido pela recognição de um sujeito que aprende, persiste como existência e por isso não é reconciliada ao final de um capítulo de tese. A composição da imagem tem este duplo estatuto: verificou a sua aparição como elemento reconhecível que persistiu no surgimento da imagem ao mesmo tempo que não

justificou a sua existência como explicação causal ou elementar em uma teoria. Como lidar com tal estranha insistência quando buscamos mostrar o resultado de uma aprendizagem? Talvez os seus efeitos sejam da ordem ou da perturbação dela que produzem aquela estranha sensação de ponta da língua, onde há o que dizer mesmo que não se saiba como encadear o enunciável no visível. Trabalhem nesta dissociação por deixar tudo o que foi dito e visto como irmãos que não se conciliam na repartição dos domínios do pai, pois o seu espólio também foi fruto de violências arbitrárias.

IMAGEM 8

Kevin não gostava de morar perto do valão. Quando estava frio exalava umidade e quando estava quente fedia. Quando o professor de geografia pediu que a turma desenhasse o entorno de suas casas, Kevin atravessou a folha de papel. Dois riscos paralelos pretos preenchidos por um borrão marrom. Atravessar o representado. De fora a fora degolar o A4. Afiar o giz de cera. Violentar os dedos alheios que apontavam para o seu boné desbotado. Acima uns rabiscos de casa torta pelos segredos na vizinhança comentados. Desenho feio. Mal feito com muita vontade. Sobre a carteira um estojo quase sem nada. Na mochila um caderno do ano passado. No bolso um celular que ninguém sabia que não funcionava. Ele colocava e mexia a mão dentro do estojo, guardava duas bíblias na mochila se esforçando para carregá-la e teclava no celular encostado contra a parede. Kevin foi reprovado. E ao final do ano seguinte se abraçou à cintura do professor que se despedia enquanto brincavam de briga.

8. DO ESTILHAÇAR AS IMAGENS

Para que o preencher da lousa se transforme em uma tentativa de criação e com isso busque um aprendizado que suscite outra dimensão de subjetividade, torna-se necessário darmos mais alguns passos. A formação de uma imagem-lembrança com o suporte da memória involuntária e do reconhecimento atento ainda está conectada com alguma representatividade desta experiência passada. Surgem desdobramentos, como traços que se bifurcam da lembrança disparadora na **imagem 3**, mas ainda como meros efeitos. Pelo seu disparo e maneira como se desdobra ainda se mantém certa hierarquia com aquilo que a originou, e por isso esta dimensão ainda representativa não é suficiente para o percurso de aprendizado que buscamos. As ramificações ainda dependem da centralidade da situação da lousa, e as conexões são por demais reconhecíveis.

É preciso estilhaçar essas imagens-lembrança para que saltos mais longínquos façam da experiência algo que produza outros sentidos em sua passagem para o registro escrito. Fazer desta própria composição, que tanto enfatizamos como amostragem fugitiva da representação, algo a ser despedaçado por suas permanências ainda explicativas e representacionais embora buscase fugir disso. Iconoclastia de si mesmo; já que compor uma imagem que se quer além/aquém de registros representativos e subjetivos traz consigo um movimento ainda calcado nos visíveis e enunciáveis de estratos mesmo que negados. Se declarar como novo, como fugitivo ou resistente a um estrato nada mais é que uma mentira de ser dependente dele visto a necessidade de conceitualizações e generalizações. Assim, para nossas vontades de aprender como algo potente, é preciso dilacerar o próprio corpo que com tanto esmero desconstrutivista buscamos construir.

A partir de movimentos contra nós mesmos e dos fragmentos resultantes podemos tentar construir relações mais diferenciadoras entre seus componentes. Tomando-nos como duplos que não se conformam com uma identidade construída e sim com a diferença composta de maneira mais liberta do que buscamos traçar há a possibilidade de compor relações mais libertas das quase inevitáveis representações e hierarquizações. Estilhaçar as imagens já compostas

não significa a negação de algo que não deu certo, mas nos colocar contra toda esta demanda que nos convoca a produzir uma identidade, a destruir toda a necessidade de um resultado reconfortante e uma afirmação de alguma subjetividade que concorde com a reconciliação das faculdades. Estilhaçar é produzir fragmentos que não servem a ninguém e a nenhuma estrutura e, ao mesmo tempo, não se sujeitam não sendo mais sujeito de nada, seja indivíduo ou contexto. Mesmo se mantendo em conexão os estilhaços se espalham para que o que fazia parte da imagem possa se conectar sem a necessidade do encaixe.

A **imagem 4** é uma tentativa de pura distorção produzida pelo espalhamento dos estilhaços. Os signos do confronto de gerações, da busca por disciplinarização dos corpos e, principalmente, do papel docente enquanto normalizador se despedaçam enquanto se salta uma ficção científica. O encontro é este acaso trágico e produtor, onde a configuração de forças que se apodera de uma situação banal produz seus efeitos que escapam ao estímulo resposta, a um discernimento julgador e a um desequilíbrio que poderá ser incorporado. Ao mesmo tempo não se reporta a um cruzamento de funções elementares e superiores, pois as animalidades que poderiam ser consideradas mais se debatem em relação a um sistema nervoso e cognitivo que não irá se acomodar em um significado.

Ainda é possibilidade de reconhecimento ou mesmo de representação quando lido por alguém com experiência no campo educacional. Mas os saltos em direção ao passado em geral buscam produzir linhas de aprendizado que não concordam com o retorno a um significado ou a algum desenvolvimento. A exposição orgânica amassa qualquer determinismo biológico ou adaptativo a um meio quanto mais há metástase junto à tecnologia distópica. Buscamos dilacerar o organismo cognitivo enquanto fazemos de sua existência mero ponto de partida rumo a um arranjo não totalmente atualizado enquanto queda em algum nível de passado. E de um burburinho banal de onde surge um monstro não há quem se salve, sejam mocinhos ou vilões, pois o desdobrar do estilhaçamento da imagem não tem boas vontades e muito menos a intenção de um conhecimento como bondade de uma natureza humana. Aí destacamos a violência sem causa, mesmo que disparada por algo.

E este é um dos objetivos de nossa proposta de aprendizagem: fazer da experiência passada apenas o disparador de pensamentos criadores que mudam de natureza a cada vez que se fixam provisoriamente. Esta transformação específica busca um movimento que se diferencia em seu desenrolar sem que possa ser quantitativamente descrito. Ou seja, é uma mudança que não pode ser mensurada por seu salto não produzir continuidades rastreáveis ou oposições reconhecíveis. Diferença de natureza é um contínuo que só adquire existência por sua fusão virtual que produz diferença não comparável. É o que aponta, por exemplo, o próprio Bergson (2006: 16) quando afirma a duração como uma composição de tempo que não depende do espaço percorrido. Tempo como dimensão independente de um narrar, assim como buscava Deleuze (2006) uma diferença que não fosse subordinada as quatro categorias da representação. Pura afirmação, em conexão, mas sem estrutura.

Do não conseguir preencher a lousa aos curtos circuitos das inteligências artificiais; da confusão do corredor pós-recreio aos primórdios dos hominídeos carniceiros - talvez esses fossem fluxos mais potentes para nossa pesquisa. Assim poderíamos tratar da composição da imagem mais uma relação ao tempo do que o espaço. Talvez seja a duração, como fluxo incessante onde se fundem as formas em direção à produção das diferenças o elemento responsável pelo estilhaçamento de uma moldura com resquícios ainda tão representativos.

Estilhaçar a composição inicial das imagens é equivalente ao encontro discutido na segunda parte deste trabalho. Se compor o arranjo imagético corresponde ao acontecimento como processo que problematiza a representação da parte pelo todo ou do elemento de uma estrutura, nosso momento de despertar é o abraço inevitável dado ao acaso. A coação, como a duração potencializada nos arranjos de forças que configuram os signos, é maneira de produzir ligações que independe neste momento, de relações necessárias. Somente resquícios caóticos na aproximação.

Para que uma produção originada na experiência passada tenha conexão com um processo de aprendizado que buscamos aqui é necessário que o reconhecimento atento, de alguma maneira, fracasse. “Quando não conseguimos lembrar, o prolongamento sensório-motor fica suspenso” (DELEUZE, 2005c: 72). O sensório motor é como a memória voluntária, que pela percepção abstrai

formas ou recompõe conexões somente aquilo que útil para o presente. E aí se encaixa a traição como pulsão da vontade de conhecer mais sobre as mentiras do amado do que uma boa vontade ou retorno à idealidade. Tanto o fracasso do reconhecimento como lidar com as mentiras configuram este emaranhado que recusa a percepção das formas e o bom senso em tratar o aprender como desenvolvimento, por exemplo. A atenção em demasia, por também estar no registro do reconhecimento, mesmo fazendo parte do processo deve ser abandonada no desenrolar da aprendizagem que buscamos extrair das filosofias da diferença.

Neste movimento indiferente ao espaço a memória, quando rachamos a imagem-lembrança afrouxa as suas ligações que ainda mantinham alguns aspectos de representatividade. Outras possibilidades de composição de pensamento não mais dependentes das faculdades como a inteligência são convocadas ou coagidas a se expor. O cérebro, dentro de uma perspectiva que é corpo e não mais organizador de funções cognitivas, atua como junção dos diferentes planos de pensamento que não necessariamente buscam uma concordância. Elementos de *dejà-vu*, de delírio, de amnésia e, principalmente, de sonhos podem fazer parte dessa nova composição de uma lembrança que perde mais profundamente o seu papel recognitivo. Positivamente, foi traída e fracassou.

Estilhaçamos a imagem-lembrança para que em suas lacunas e contornos mantenha algo do irreconhecível que a criou. A tentativa de buscar uma virtualização mais intensa da matéria ou substância inicial que foi a experiência tem relação com um dos estágios do processo de aprendizagem proposto por Deleuze (2010) em *Proust e os signos*. Dentro do esquema criado, os encontros com os signos pressuporiam uma série de círculos e tipologias a serem não ultrapassadas como um desenvolvimento, mas sim como territórios que expandiriam os horizontes da experiência e, conseqüentemente, alargariam as possibilidades de criação ao mesmo tempo em que enfraqueceriam as ligações duais de causa e consequência, teoria e prática, sujeito e objeto, etc. A partir de cada transversalidade que borraria estas dualidades poderia haver a produção de um processo de aprendizagem nas amplitudes que modificam o território anteriormente explorado. Os círculos do aprender distorcem as ligações

representacionais na desmedida em que avançam por enxurrada, e não por trilha de um processo que se demarca a cada novo avançar.

Para nossos objetivos destacaremos o mais amplo dos círculos, que seria o dos signos artísticos. Neste desdobramento do aprendizado produz-se mais uma descontinuidade que cria um mundo novo do que o encadeamento que adapta o conhecimento a uma realidade. São, nesse sentido, os únicos mundos de signos essencialmente imateriais que, ao mesmo tempo, podem criar novas materialidades. Da dispersão que desvincula a interpretação dos objetos e sujeitos que a originaram, emerge uma produção que pode ser considerada um aprendizado, ou a possibilidade de invenção de uma subjetividade quer senão tolamente outra, ao menos tem as suas margens borradas pelos estratos que a circundam.

É o que o Deleuze (2005c) chama, em seus estudos sobre cinema, de sensação ótica e/ou sonora pura. Suas emanações vão se esquivar dos deveres representativos enquanto atraem outras maneiras de pensamento que, mesmo sendo conduzidas pelos sentidos orgânicos, não se deixam dominar por eles. Ser afetado pelos sentidos sem que isso remeta a um sistema nervoso organizado como estrutura é o que, em outro estudo, Deleuze (2007) concebe como sensação. Ela atravessa as codificações neurológicas tão dependes de enunciações e visibilidades do estrato rumo a um colorir em si, cheirar em si ou mesmo tocar sem mediações. O gosto da sensação adentra línguas, gargantas e laringes sem pedir licença para o a priori ou o a posteriori de divagações temperadas por abstrações estruturalistas. Aliás, nem nomeamos assim o trajeto por onde os efeitos dos signos passam. É preciso provar o gosto de algo que não se sabe o que é e independe de normatividades contextuais.

Aguçar os sentidos que irão desencadear distorções na composição das imagens. Sem que se equivalham aos signos sensíveis materiais e que substituam ação cotidiana no mundo aristocrático de Proust interpretado por Deleuze (2010), a sensibilidade corpórea tem o seu papel no estilhaçamento das lembranças. Não se tem repulsa, por exemplo, de uma exposição corpórea que poderia ser identificada como o disciplinamento repressor na **imagem 5**. O suave balançar da carga, de quem foi abatido, de quem é explorado e de quem vai ensinar é um amálgama de cores, cheiro e texturas que se afirmam por sua

potência em produzir pensamento fora do registro da reconhecimento. O trajeto faz desviar o olhar talvez não por repulsa, mas por atrair maneiras de pensar outras em uma produção ainda não codificada pelos signos-forma da linguística estruturalista e pela formação de sujeitos modernos que aprendem. Fazem parte da vida e simplesmente por isso dizemos sim.

A sensação faz vibrar os contornos de uma imagem bem emoldurada, distorcendo e confundindo os tons limítrofes que querem ditar as cores que dizem o que é figura e o que é fundo. Desmancha-se a Gestalt que imploraria por uma melhor maneira de ajustar a percepção nesta diferenciação relativa ao sujeito. Derrama um desenvolvimento que estaria à espreita de uma assimilação conforme o seu roteiro crítico. Ao mesmo tempo, não se comporta como possibilidade de movimento já dado por escalas de cinzas somente repetíveis pelo seu reforço adquirido. Nem mesmo seria zona proximal, pois sua aura de possibilidades está contornada previamente, mesmo que as linhas do entorno sejam pontilhadas. O que o empilhamento de sensibilidades como efeito da sensação faz é apreciar o esmagamento do sujeito, não ordenar o seu criterioso mapeamento em escalas prospectivas.

O além da imagem-lembrança também é um desdobramento ao infinito da memória em um movimento que se espalha temporalmente pelo mundo sem a necessidade de percorrer o espaço. Na busca por transformar as imagens-lembranças em estilhaçamentos criadores, não produzimos mais metáforas ou narrativas ainda em relação com a representatividade. Metaforizar é ainda se deixar envolver pela representação, assim como narrar pode se encadear pelas coerências cognitivas. Os fragmentos agora se unem por sua capacidade de produzir outros sentidos, de se relacionarem com aquilo que deforma qualquer característica de mediação ou conexão reconhecível. Um estranhamento para agora adentrar a perspectiva buscando não se modificar por ser problemático, mas assim conviver com a produção.

Não se trata mais, portanto, de metaforizar, narrar ou mesmo esconder um significado a ser desvendado. As sensações óticas e/ou sonoras puras, decorrentes da interpretação dos signos artísticos, alcançam conexões cada vez mais longínquas e tendendo ao infinito, caso o fluxo não seja interrompido. Recuperando os termos utilizados anteriormente, essas lembranças fragmentadas

se confundem ou se transformam em produções ligadas ao déjà- vu, amnésias, etc. No deteremos aqui em imagens-sonho.

Na perspectiva inspirada em Henry Bergson (2006), o sonho não trata de representar ou metaforizar questões subjetivas, mesmo quando distorce as imagens, como a psicanálise clássica tão importantemente definiu.

A teoria bergsoniana do sonho mostra que a pessoa que dorme não está fechada às sensações do mundo exterior e interior. Todavia, ela as põe em relação, não mais como imagens-lembranças particulares, mas como lençóis de passado fluídos e maleáveis que se contentam com um ajuste bem frouxo e flutuante (DELEUZE; 2005b: 72).

Os lençóis de passado são importantes tanto pela sua visualização de movimento quanto pelo que indicam em relação a lidar com o passado. Quando usamos a figura da enxurrada anteriormente, foi para transpor para a escrita uma sensação em como nos arrebatava a produção de imagens que serão fragmentadas. Da mesma maneira, os lençóis de passado que levam consigo a totalidade do passado em geral, mas em um fluxo que cambia as relações tendentes de uma memória pautada pela percepção. No mesmo sentido, esta relação com o que passou não se quer mais verdadeira ou fiel. Retomamos tanto a necessidade de fracasso quanto de traição para o que sobra do estilhaçamento fosse de alguma maneira ser potente para uma aprendizagem da diferença. No encontro, jorra o lençol inteiro, que somente se canaliza ou se mostra parcialmente reconhecível pelo acaso que naquele momento o adentrou.

Como fluir de um passado em lençóis subterrâneos, o sonho desempenha uma função em fazer destes cacos algo que possa ser produção. Abaixo da terra não por ser significado oculto ou inconsciente de uma subjetividade, mas sim por ser anterior e produtor de efeitos de atualização capturado pela percepção e inconsciência de um suposto sujeito que se se forma no processo de subjetivação. Se deixar levar pela enxurrada do passado também é admitir os afetos provocados pelos signos-forças.

O sonho, nesta abordagem, deixa aerada a atenção e mesmo o reconhecimento atento não resiste ao seu ímpeto de produzir certa despreocupação com o presente. “Dispersão do eu” (BERGSON; 2006: 54) que proporciona a abertura mais longínqua possível para com o mundo, o passado e,

principalmente as virtualidades atuantes. Um exemplo dado pelo próprio Bergson (2006: 63) nos ensina a conviver melhor com esta problematização. Na extrapolação de uma comparação entre um sujeito que sonhasse a vida toda e um que estivesse desperto a vida toda alguma diferença se insinue. No segundo caso, o da vigília constante, a percepção prevaleceria a partir das demandas de um segmentado presente, onde a inteligência reinaria conectando semelhanças a semelhanças em um percurso construído para a formação e manutenção de hábitos. Aprender para adaptação ou transformação parcial de uma demanda com o presente soa muito próximo às questões do aprender moderno abordados na primeira parte deste trabalho.

Em outras dimensões se desdobraria uma situação ideal em que houvesse um estado onírico permanente. As lembranças seriam uma diferenciação constante, onde se misturariam, em um passado contínuo e dilatado resquícios de respostas às demandas de um presente, mas muito tímidos e sempre tendendo a não contornar um problema, mas desviar a esta não atenção para outros lugares, com outros personagens e outros cenários onde se imbricariam a duração e a sensação tratadas anteriormente. Detalhes que se acumulam formando uma massa caleidoscópica de traços e insinuações de formas. E este tipo de imagem é materialização das insistências de traços virtualizados que, além de não proporcionar um significado, não possibilitam nem a produção de um sentido ainda. “Não se trata de metáforas, mas de um devir que pode, em direito, prosseguir ao infinito” (DELEUZE, 2005b: 73). Há um perigo iminente nesta idealização de um estado perpétuo de sonho e trataremos dele no próximo capítulo.

Retomando a **imagem 5**, onde há resquícios representativos muito claros pelo enquadramento da cena. Mas o que gostaríamos de destacar para os nossos propósitos é este certo empilhamento de detalhes que não busca produzir um efeito de interpretação que se quer abstração. Assim como o empilhamento de carne sobre carne, os detalhes que fluem como materialidades corporais não compõem um sentido final para a narrativa. Acumulação de elementos à serviço de uma distopia que não ensina nada, pois o trajeto até a escola não se baliza pelo final do itinerário. Ele simplesmente está ali, cause repulsa ou não, para que se dilacere certa tendência a uma utilidade pedagógica. E talvez isto já seja efeito

da contenção do estilhaçamento, onde a proximidade de alguns cacos quer se conectar de alguma maneira.

O estado de sonho então é um afrouxamento do sensório-motor, este não entendido somente como um dos estágios iniciais piagetianos, mas o processo do sujeito que aprende na concepção moderna. As lembranças sejam da infância ou do dia anterior são flutuantes por adentrarem terrenos mais distendidos do passado e por isso encararem traços virtuais que não remeteu a um presente que já passou. O estilhaçamento da composição das imagens pode ter correspondência com a passagem de uma imagem-lembrança a uma imagem-sonho. Se, como já destacamos antes, o sonho não é uma metáfora ligada à subjetividade e sim um salto em direção ao passado em geral, nossas imagens agora estilhaçadas e que se ligam inspiradas no sonho bergsoniano não tem mais ligação com a lembrança.

A memória, assim como outros elementos de nossa aprendizagem da diferença, não atua mais como função de ligação entre passado e presente, mas como atratora de afetos que não são dependentes de uma demanda atual. Se há traços de virtual neste salto que, por sua duração e sua faculdade onírica independente, não retomam alguma exigência do atual, há também uma amálgama de detalhes mundanos não dependentes de relações estruturais. “O sonho não é uma metáfora, mas uma série de anamorfoses que traçam um circuito muito grande” (DELEUZE, 2005b: 73). Das variadas definições desta anamorfose, podemos nos deter em seu caráter distorcido de uma forma que poderia reconciliar percepção e memória. Se anamorfomizar pode ser pura captura de vibrações que dão este tom de distorção, pois subvertem um reconhecimento que também insiste em ser presente, as suas ampliações de limites remetem a circuitos de passado que se dilatam cada vez mais, embora a tendência da subjetividade seja contraí-los.

As séries de anamorfoses poderiam depender do observador, e aí cairíamos nas contribuições da psicologia da Gestalt como formação perceptiva da aprendizagem. Mas, se em uma abordagem da biologia estes saltos não correspondem a estágios intermediários da evolução, o deslocamento do observador também não corresponde a um sujeito referencial. A questão está num ponto de vista que parcialmente se aloca como centro movente que vai

arranjar as conexões oníricas em narrativas que têm um desenrolar que se manifesta mesmo que a princípio *non sense*. Deformações em movimentos que vão traçando circuitos muito amplos demandam alguns pontos de repouso para que possamos delimitar que houve aprendizagem, mesmo em uma perspectiva da diferença. Assim, seu devir tem momentos de espacialidade para que suas produções de linhas não tendam a uma maneira de nunca produzir nenhum tipo de forma. Pois, como a subjetivação precisa de pontos de repouso para poder assim se assumir, as imagens derivadas pelo estilhaçamento onírico também precisam de um fim em sua expansão de circuitos.

A possível produção de imagem-sonho seria o resultado da fragmentação das lembranças tratadas anteriormente. Quebrar em pedaços o encadeamento das imagens produzidas pela lembrança decorrente do reconhecimento atento é mais um passo em busca de um círculo de interpretação dos signos na perspectiva de uma aprendizagem da diferença. Desmanchar uma primeira composição que traz em seus elementos demasiados detalhes que são reconhecíveis faz parte de uma produção que se quer resultado de uma aprendizagem que tem a reconição como horizonte longínquo. Desnudar as primeiras experimentações de uma narrativa ainda demasiadamente dependente de referenciais objetivos e subjetivos da memória deixa à mostra, quem sabe, as sensações óticas e/ou sonoras puras. Assim denominadas não por serem essenciais ou existirem realmente em um estado de pureza, mas por se manifestarem sem a dependência de relações estruturais ou metanarrativas. Deixar à mostra as sensações faz parte do procedimento de raspar a representação, mesmo que esta nunca seja totalmente eliminada. E assim não deve ser, pois não é um elemento de contaminação a uma aprendizagem ideal que buscamos compor.

A experiência inicial, tornada visualização de pensamento pela memória involuntária, agora se transmuta em um processo criativo que se diferencia e se afasta da possibilidade de explicá-la. Em uma aproximação com características oníricas, à imagem estilhaçada faz da vivência escolar uma produção de imagem em composição rizomática. O rizoma é uma imagem de pensamento que se opõe à concepção dita arbórea; onde haveria relação de hierarquia e de causalidade que emergiriam de um único centro. No rizoma, as conexões se espalhariam sem

que houvesse um centro ou mesmo um ponto de partida privilegiado. Tem correspondência, portanto, ao que já tanto enfatizamos aqui como questões perturbadoras da representação por não se articularem com um centro ou algo mais geral que as abarcaria como meros elementos constituintes de uma abstração.

Seja pela questão da identidade, da analogia, da oposição e da semelhança; todas as questões colocadas no estilhamento das imagens problematizaram estes elementos da representação contidos em *Diferença e repetição*. O que mais poderíamos fazer em relação a tentativa de desvio destas exigências tão caras em relação ao campo da educação e, principalmente, sobre a aprendizagem? Precisamos, talvez, perder mais tempo, conforme apontou Deleuze (2010), para que haja alguma consistência nas entranhas da criação de uma produção de aprendizagem no encontro problemático com os signos. Aliás, signos que foram pouco explorados nesta última parte do trabalho justamente por se confundirem com conceitos tão brevemente tratados. Os sonhos, assim como os encontros, dependem da forma como lidamos com estes signos, pois os efeitos criados e entendidos aqui como interpretação não tem uma receita uma tabela de classificação a serem seguidos. Sonhar no estado desatento ou se deixar afetar por um encontro é procedimento em que se é coagido por signos, mas as suas exigências nunca deixam claro o que eles querem como resposta.

Sensação, duração, sonhos ou rizomas; são componentes de um mesmo plano heterogêneo onde buscamos delinear a trajetória errante de uma aprendizagem. Por isso o seu caráter tão confuso à primeira vista, já que lidamos com abordagens que enfatizam o viver junto ao paradoxal contendo o impulso moderno de contorná-los. Assim quer a nossa aprendizagem tão dependente da subjetivação, já que não somos mais pontos individuais subjetivos que compõem interpretações ou pontos de vista. Na memória ou na inteligência, recusamos este estatuto central dado ao sujeito na criação ou no aprender. Na **imagem 4** não temos mais uma legitimada percepção subjetiva pela maneira como se desdobra, afinal, estar coagido por uma situação incômodo não exige uma resposta que irá resolvê-la. Vamos deslocá-la, portanto, a outros campos que irão tratá-la como eterno impulso de manter a sua existência fora das lápides de uma resolução.

Buscamos um salto temporal sem a dependência espacial. Conforme já exemplificado antes - da lousa aos hominídeos primitivos - as conexões diferenciais somente param aí para que possamos fixar de alguma maneira uma visualização de algo que possa dar o que pensar. A experiência em instituições educacionais se abre para o impossível em sua descrição por não mais depender tanto das suas próprias exigências como solução quanto de uma denúncia a sua atual situação. A escola se virtualiza por ser abandonada enquanto dureza dos estratos fica lá para trás para ser esquecida enquanto um artigo presente, mas se vitaliza por ser um ponto pertencente a um passado em geral repleto de pulsações que mantém resquícios de virtual. Casa assombrada e potente enquanto se mantém viva despedaçada nos estilhaços.

IMAGEM 9

Telas que não brilham. Luzes vermelhas piscantes que se recusam. Toque o botão compulsivamente como fé. Aperte com mais força o cabo já conectado como desespero. Mesmo consciente de que não faz diferença. Ao menos por descargo de uma injustiça qualquer. Nem deus nem a secretaria de educação o ouvem. Ambiente pós apocalíptico no planeta Terra em 2015 d.C. Sala de informática como terra arrasada, hostil e estéril. Da promessa que envolvia desenvolvimento mental fundamentado na informática à destopia que faz os corpos se apertarem em meio as carcaças tecnológicas que simplesmente não ligam. It's a hard. Hardware como mundo terreno corrompido. Software como mundo das ideias inatingível. Chiclete colado no mouse patrimoniado. Achocolatado que adoça o teclado adquirido pelo edital. Programas que insistem em funcionar somente no dispositivo móvel. Rasteje como um soldado por baixo das bancadas organizadas. Campo minado e sem saída. Cabos que levam a outros cabos e plugues que levam a outros plugues. Quanto mais em busca da solução, mais adentramos a caverna. E as sombras projetadas riem de nós por nem podermos procurar as belas formas lá fora.

9. DO RECOLHER AS IMAGENS

Recolher as imagens que foram fragmentadas não significa recriar uma totalidade ou idealidade perdida. No movimento de estilhaçar as imagens-lembrança, para que possamos talvez criar uma aprendizagem em conexão com os signos artísticos, perdemos alguns detalhes, mas ganhamos onde nos desprendemos das necessidades da representação ou adequação a uma suposta realidade. Direcionando nossa atenção para a **imagem 4**: um conflito geracional como signo que, na experiência, gerou um ressentimento ou mesmo uma reação que seria a descrição de uma lembrança mesmo que involuntária se transformou em uma composição de imagem que se conduziu a outras possibilidades de sentido na perspectiva de aprendizagem que adotamos. O salto para uma possível “ficção científica” na imagem, depois e quase descolada de sua concreta lembrança, é uma tentativa de transpor para produção escrita esse movimento.

O sonho como movimento de dilatação destas cadeias causais e representativas – conforme citado anteriormente, entendido como imagem - pode ter sua potência como uma criação que diz respeito ao desenrolar de uma produção como essa. Nestes movimentos de pensamento que privilegiam o além ou aquém das faculdades, como o ato de sonhar; àquilo que é entendido como não racional tem o seu valor justamente por possibilitar a proliferação de sentidos imprevisíveis em suas descrições. Quando escapamos aos imperativos de explicar uma realidade pré-existente, da concretude e da estruturação causal criamos outros possíveis sentidos, mesmo na experiência educacional.

Recolher os cacos do que foi estilhaçado na produção de imagens que partiram de lembranças da experiência têm um atributo de transformar uma sensibilidade em sensação. Se entendermos esta como afetações que não passam pelas codificações do sistema nervoso – como na sensibilidade -, o seu potencial de criação se amplia para fora do que é convencional. A interseção entre a sensação e o aprendido que se quer interpretação dos signos, criando diferenciais de sentidos, se dá em uma encruzilhada das formas de se criar uma subjetividade que se quer outra, distanciada das recognições e do desenvolvimento.

Aprendizagem fora da reorganização e adequação de estruturas. Mais como um cruzamento que conduz a um desvio ainda não totalmente trilhado. Como os infames de Foucault (2007) no prelúdio não acabado de sua intenção de pesquisa: exatamente no encontro com o poder, uma vida efêmera que se mostra timidamente por sua excentricidade, mas que desaparece em uma obscuridade criadora, pois não pode ser codificada totalmente. Revela traços, características difusas, mas evapora quando realmente poderia mostrar alguma novidade em sua existência. Exatamente por isso é que as pistas de seu desenrolar estariam mais consistentemente seguidas em registros literários, pois não permitir emergir um significado que a colonizaria em sua própria essência de resistência. Perfurar o significado, abrir o que é capturado pela percepção a outros sentidos desviantes; eis uma tarefa da produção dessas imagens no presente trabalho.

Uma produção em relação com a infâmia tem sua potência como visualização do que queremos por alguns motivos. Há que se extrair, como apontou Michel Foucault pequenos detalhes destas ínfimas vidas e acontecimentos por tanto tempo despercebidas em arquivos empoeirados. Como a questão da memória conforme abordamos a sua insistência em resistir e posteriormente retornar o dito e visível ressoa a partir de um jogo onde as demandas daquilo que é atual não tem governo. É questão de poder, como forças que em relação que se chocam e se apoderam existências ainda não formatadas. Sendo produto do poder, as vidas infames se revelam em relampejo para novamente deixarem de ser existência da ordem do enunciável e do visível. São, em certo sentido, análogas as nossas imagens estilhaçadas enquanto configurações de relações que abandonaram a sua origem e não são totalmente capturadas pelos estratos representativos. Mas ao mesmo tempo, podem ser conjuradas por alguma espécie de tipologia aberta que aproxima as suas figurais mais por atração que desdobra do que relações dependentes e necessárias.

O resultado atualizado destes desvios de sentido que deformam até as próprias experiências que as disparou é o que entendemos como imagens estilhaçadas, mas agora em conexão aberta ao recolhê-las. Cada imagem disparada por experiências em instituições educacionais apresentada é o resultado do que poderíamos chamar de descrições como material de pesquisa. Sua produção implicou este percurso, em que cada etapa deslocaria seu centro

de significância até um todo considerado aberto pelas arestas em suas ligações até podermos conceber sua origem a partir das ressonâncias que a diferenciaram em uma produção escrita.

Denominação paradoxal, onde não há uma generalidade ou totalização em sua composição e que está presente nas discussões de Deleuze (2005) sobre cinema e edição. A montagem de um filme, por exemplo, pressupõe maneiras de agenciar tipologias diferentes de imagens e/ou seus elementos constituintes sempre visando à variação. Como um jogo de escolhas entre cortes e fluxos, intervalos e contínuos que ditam certo ritmo ou tom ao que se quer produzir. Não é, portanto, um centro de significado que conduz o movimento, mas a sua duração como criação de certa paisagem.

A partir das experiências em instituições educacionais procuramos abrir um espaço de multiplicação de sentidos em sua descrição. Cada fragmento apresentado em forma de imagens, além de buscar propor uma visualização de pensamento, tem em sua composição uma preocupação em não representar situações consideradas reais vividas nestes espaços. Um sábado letivo qualquer da vida magisterial está disposta como uma situação incômodo que dispara os mais variados desdobramentos, como podemos considerar na **imagem 6**. O brinquedo intercalado com presentes e corriqueiros lemas educacionais contemporâneos se tornam um detalhe qualquer e central de uma ampliação espiral e problemática enquanto cada vez mais nos afundamos em um cotidiano óbvio e dependente da memória que só busca em um passado atual o que é útil ao presente. E a confluência aparente por se mostrar tão distante entre teoria e prática talvez entrecruze este falso dilema, pois se o encaramos como produtos de visíveis e enunciáveis, não há uma relação direta e nem mesmo causal entre eles. O pula-pula é um centro, mas indeterminado, por relacionar elementos que não são dependentes um do outro para existirem; poderíamos dizer, portanto, que os agrega sem uma contradição dialetizada.

Os resquícios representativos de uma composição de imagem também se apresentam na **imagem 7**. O desenvolvimento acelerado por uma vontade entendida como a pressa não se enquadra em uma aprendizagem desenvolvimentista. O arrolar de detalhes que se desenrolam e compõem a imagem se desdobram por se constituírem como atualizações que não tem um

objetivo pré-definido. A cada novo passo mais um movimento que não depende da sintetização final, pois está em relação de acumulação como efeitos que se multiplicam e não são trilhados pelos caminhos que fariam dos acontecimentos encadeamento seletivos para alguma resposta geral. A produção de uma imagem que tem esta relativização de pressa como elemento central não se visa como centro enquanto faz de seu ponto de partida elemento desdobrador que, ao mesmo tempo em que parece se movimentar a partir dele, não retorna como elemento generalizante, pois a cada passo força cada vez mais os limites do que poderia circunscrever como uma coerência analítica.

Da mesma maneira não busca descrever comportamentos como aquisições ou reforços. Enquanto há a pressa em tal ou tal movimento, essa busca por antecipação não coincide com algo que deva ser internalizado. Estas simultaneidades em querer enquanto se faz não constituem traços de um aprender que modula um comportamento como resultado de uma aprendizagem, pois simplesmente se desdobram como efeitos que não reconduzem a algo que poderia ser antecipado. O encontro do joelho com o chão não faz parte de uma função elementar, assim como a não compreensão daquilo que sai do corpo não é falta em relação a algum estágio que rumo a um pensamento lógico abstrato. Eles compõem uma relação entre estilhaços que não se quer encadeada por uma necessidade de adaptação as transformações somente relativas às fases.

As partes que constituem a formação de uma imagem em que se desdobram representações da pressa existentes em uma escola não constituem um todo que por si seria representativo. Elas vão além ou aquém enquanto se produzem como um exercício de aprendizagem desviado de demandas atuais. Tanto a **imagem 6** quanto a **imagem 7** apresentam detalhes capturáveis pela representação que se querem, simultaneamente, deformáveis pelo seu desenrolar ou pelo estilo em que se configuram como conjunto. Ou seja, quando buscamos estilhaçar as imagens também estamos problematizando certa maneira de produzir um conjunto que não se quer totalização, mas também certa consistência que esteja de acordo com uma produção conectada ao percurso de uma aprendizagem da diferença. Mesmo nos desvios há de se ter certo desenho traçado no percurso.

Tanto a fuga da representação de uma realidade quanto o perigo de perder-se em um irreal não produtivo fazem parte dos problemas de nossas imagens estilhaçadas. Por isso é preciso recolhê-las; coloca-las em relação mesmo que isso inicialmente soe como mero aleatório. A aprendizagem forçaria estas ligações, mesmo que depois de tantas tentativas frustradas. Mas este é justamente o desenrolar que buscamos com sua composição como pesquisa. Não remeter a uma subjetividade que as cria e as desenvolve, a objetos que a que elas se refeririam; e muito menos deixar-se dissolver em meio às forças das quais nos submetemos e procuraríamos produzir algo novo. Nossas imagens estilhaçadas querem ser uma maneira de buscar um processo de subjetivação e aprendizagem que seja sinuoso em meio a todos esses perigos.

O ato de recolher o que foi despedaçado aleatoriamente em nova composição de uma imagem se relaciona com a subjetivação enquanto produção de um espaço nas fissuras dos estratos. O que inicialmente poderia ser, neste processo de junção dos restos, conexões sem sentido e improdutivas podem se transformar em configurações potentes sob a coação de um movimento de subjetivação. Já que não lidamos com puzzles lançados na superfície e que depois de um árduo trabalho da representação formaria um contorno cognitivo, nossa colagem é efeito da atração proporcionada pelo processo de dobra.

Os restos produzidos pelo estilhaçamento são de difícil recuperação quando há a intenção de restaurá-los. Por isso enfatizamos esta colagem que não retorna a um estado inicial em que se depositam esperanças de recuperação. Recolher os estilhaços tem no seu movimento de aprendizado os cortar-se, o sangue que se perde, o incômodo pela não possibilidade de reencaixe; e tudo isto não opera pela falta e pelo ressentimento gerado ao não se alcançar um objetivo. Mãos que juntam o que foi despedaçado como um abraço que celebra o resto, àquilo que ninguém julga mais ser aproveitável. Concha de retalhos que aquece e não é pior que outras por não cobrir tudo o que deveria.

A dobra atua como esta violência ao tentarmos juntar o que foi estilhaçado, mas sem produzir a necessidade cognitiva da reconstrução. Pois se lidamos com nova composição, não há falta ao se recolher o que sobrou de nossa própria e incerta escolha em dilacerar o que havíamos produzido. Revolver toda a discursividade e visibilidade em um acolhimento independente e que

arrasta no seu próprio envolver elementos estratificados compõe a formação de uma subjetivação. Se pela presença do duplo não há um espelho que projeta e pelo exercício de proliferação de minorias não há uma identidade circunscrita, o mosaico subjetivado que é a produção de imagens como aprendizagem é alinhamento de disparidades que reforçam e confundem o representativo. Configuração de algum tipo de monstro, onde partes não remetem a um todo, ações não são necessidades de um organismo e o aprender não harmoniza faculdades de um sujeito cognitivo.

Na **imagem 8** se insinuou um deslizamento entre o visível e o enunciável. Talvez as psicologias da educação devessem se calar para não precisar mais falar sobre o Kevin. O seu desenho intencionalmente feio por ser rabiscado a partir de forças que procuram destruir um objetivo, uma docência e mesmo uma representação exigente não se importa com o resultado final. Há nessa composição uma pitada de vontade destrutiva, de linha de fuga que não mais se importa com nada por simplesmente ir adiante até que se acabe a energia e não se crie nada. Nihilismo relativo em uma vontade de criação que por não se importar em ser capturada ou não pode ultrapassar qualquer limite em conservar uma existência. Não há necessidade no desenrolar narrativo com Kevin. Só há força que somente se contém por ser conduzida como imagem. Ela mantém a sua virtualidade pelas bordas, nos espaços literalmente em branco ao redor do texto que a compõe, pois sumiram de vista e da linguagem ao dispararam em direção à morte - e isto é um julgamento nosso, pois não se sabe se foram realmente para algum lugar.

A subjetivação fez da imagem composta pelos estilhaços de Kevin um recorte que mantém certos traços de reconhecimento. Quando se tenta manter o celular que não funciona como pose que se quer representativa de uma situação diagnosticável por alguma abordagem crítica em educação, não o fazemos por denúncia, mas por descrição trágica que se relaciona com um brincar de briga que não significa alguma deficiência. As psicologias da educação que destacamos buscariam, nestas relações, a princípio estranhas alguns elementos significantes de algum comportamento a ser adaptado ou algum desenvolvimento ainda não alcançado. Seria uma questão de falta, e Kevin se dissolveria como algo a ser ultrapassado constituindo uma memória de um presente antigo. Não

há, para nossa concepção de aprendizagem, um Kevin a ser retomado como sujeito que consiste em falta em relação há algo, mas sim uma perspectiva que faz de seu desdobrar uma subjetivação que se constituiu por problematizar os elementos visíveis e enunciáveis do que quer o estrato.

Dobrar a imagem disparada por Kevin assim como o panorama que em plena sequência faz da escola um filme de ação. Os signos lançados por um sujeito como ele ou por um cenário geral de uma escola não foram direcionados a um significado que os exclua como singularidade por estarem inseridos em uma generalidade. Tanto esta existência particular, que poderia ser qualquer uma, quanto o território de uma instituição que também poderia ser qualquer uma não podem cair nas malhas da representação justamente pelo artigo indefinido que os fazem ser insistência problemática. Ser “um” Kevin ou ser “uma” escola produzem imagens transbordadas de repetições quando vistas como algo que, simultaneamente, têm elementos representativos que produzem comunicação e são únicas pela maneira como foram desdobradas como resultados do recolhimento de estilhaços que negam qualquer descrição exemplar. Tornar-se instante qualquer pelo efeito de um aprender que não busca regenerar a diferença mesmo que sua condição de existência seja ponto de partida para qualquer experiência.

Neste ponto que buscamos alinhar conflitivamente o recolhimento dos estilhaços com o processo de subjetivação dentro de uma aprendizagem na perspectiva das filosofias da diferença. Se a maneira em lidar com os signos em um registro pós-significante, conforme discutimos no capítulo 4, pressupõe certa dimensão do processo de subjetivação como um movimento que transborda os centros significantes, o recolhimento dos estilhaços se quer constituição de uma efêmera subjetividade como efeito desta aprendizagem. Dobrar em consonância com movimentos minoritários e de produção de duplos são, em nosso caso, anterioridades da subjetivação que, quando efetivadas e prontas para se desdobrar, enfatizam um “houve aprendido”.

A transversalidade das relações é destacada quando há o movimento de recolhimento destas sobras. O que antes estava como início ou fim no momento de composição, pôde se conectar mais diretamente e sem a dependência de certa linearidade enquanto opera a junção dos fragmentos estilhaçados. Os

corpos que se movem como processo de aprender na **imagem 7** e configuração multifacetada de uma subjetividade Kevin na **imagem 8** se produzem por este mover-se sem dependência estrita do espaço, onde se vai de um ponto a outro pela aleatoriedade do recolhimento que problematiza o reconhecimento. E nesta travessia transversal há produção de certo conjunto por algum estilo que paira nestas conexões. A subjetivação como aprendizagem que produz esta relação consigo composta por imagens arranjadas pela sua própria fragmentação não se desenvolve, não se amplia e não se adquire, pois esta em relação de linhas errantes em uma formação limitada.

A sala de informática pós-apocalíptica desdobrada na **imagem 9** cede espaço para os afetos produtores de subjetivação. É o caso do fetichismo, o ponto que atrai ao ponto de se desenrolar como efeitos que não o abandonam justamente por espalhar o que seria central. Não há espelhamento da representação pelo seu deixar-se levar. O fluir de afetos insiste com tanta intensidade que se torna impossível a separação entre o que é um eu e uma tecnologia como objeto separado desta formação. Um impulso em se deter no desdobramento da imagem exige um corte, um recolhimento, um limite para que as conexões disjuntivas não cheguem ao ponto de se transformar em linha de morte o que se queria criação. Deleuze e Guattari (2011-2012) alertaram sobre este impulso criativo que, se não limitado em algum momento, pode levar a dissolução das formas e por isto não se configurar em nenhum tipo de criação.

E assim nem chegamos a problematizar como as belas formas estão além das sombras que ilusoriamente seriam concebidas como real. Pois se a promessa idealizada requer um rastejar no chão da materialidade escondida que propicia toda esta informação e todo este design; quanto mais se avança mais se adentra outras materialidades. Sempre ao chão, ao território e ao plano de onde se brotam as criações. É a questão do espalhar o sentido por uma superfície, mesmo que demande o adentrar em espaços esburacados que a compõe; já que aquilo que seria a idealidade está tão perdida em tentar se manter como padrão estéril que não se sustenta mais como um objetivo.

Debatemo-nos entre o visível e o enunciável de uma situação específica na experiência educacional. Experimentações de dobras, dobrar o corpo, dobrar as exigências, deixar o mental de cabeça para baixo enquanto os órgãos são

exprimidos em um pequeno espaço que se repete no dia a dia. Desdobrar enquanto se constitui uma subjetivação que não se impõe por ser resultado de um desenvolvimento ou de um comportamento adquirido, mas por ser imprevisível e muitas vezes não se querer ela como uma identidade. Por que estas composições, agora reunidas novamente depois da fragmentação, têm a sua importância como elemento que de alguma maneira mostraria como acontece uma aprendizagem da diferença? Pergunta talvez ditada pelas ingenuidades de um querer representativo, mas que carrega consigo certa potência em demandar na relação com si algum vestígio de criação.

Poderíamos nos arriscar respondendo que desta subjetivação, que fazem de cada uma das imagens unidades provisórias que logo irão ser esquecidas, não se pode extrair um significado. Alguma segurança mínima para o final de uma tese no campo educacional e que não seria o suficiente, talvez, para se sustentar. Mas colocar-se no centro destas imagens, em um hipotético protagonismo tem o seu caráter de desorientação, de experimentação e, principalmente, de disjunção das faculdades com um estar ali produz uma confissão de não se saber qual o significado da experiência. Lembremos que esta, conforme tratamos anteriormente, traz consigo as características do encontro e da articulação entre atual e virtual. A desorientação proposta por um colocar-se nesse lugar é efeito de interpretação de signos como configurações de forças assim como uma subjetivação que irá se encerrar para dar início a um novo processo.

Fazemos de nossas imagens este elemento problematizador, sobre o quanto falamos, mas que ainda pode vibrar pela dificuldade em se encaixar em uma tese no campo da educação por se recusarem a soar como diários de campo ou outro instrumento de pesquisa similar. Por isso enfatizamos a pesquisa-aprendizagem, visto que o tema e a metodologia não se dissociam tão facilmente. Do corredor pós-recreio em confusão de gestos aos dentes que não se engrenam; da lousa problematizadora da organização do saber ao conflito geracional da ficção científica distópica; do trajeto abatedouro para a escola ao brinquedo que se recusa à legitimar lemas educacionais; dos corpos que se agitam na pressa conservadora escolar à presença inclassificável de quem degola a página em branco – estes foram alguns saltos das nossas imagens no seu

processo de produção como material para uma pesquisa- aprendizagem da diferença.

A **imagem 9** sintetiza esta potência em nunca encontrarmos as belas formas idealizadas, pois o que acontece como aprender em nossa abordagem só pode se dar no solo, no simulacro que agora não se reconhece mais como tal por ter abandonado sua dependência em existir neste estrato. E não importa se essas essências riem de nós, pois a tragicomédia cotidiana é o alimento que faz da aprendizagem da diferença criação como outro tipo de essência: aquele que é puro movimento de se diferenciar. Subjetiva sem ser salvação, sem estágio ou objetivo a ser alcançado e somente pode existir enquanto insistência que resiste pela sua vibração problemática.

Tanto o encontro do joelho com o chão como a briga com pais que faz de um axioma crítico da educação se esvair sem culpa são traços do que buscamos como movimentos de aprendizagem junto às filosofias da diferença. Há na subjetivação certa maneira em se deixar abandonar todas as cargas que nos fariam o burro do Zarathustra descrito Nietzsche (2005b). Dizer sim à vida, potencializar a sua experiência e com ela criar não pressupõe problematizações que tem formas traumáticas de existência. Escrever na lousa, brigar com adolescentes e se esgueirar em meio a uma sala de informática precária não são denúncias de um modo de existência oprimido por uma identidade docente e imposições curriculares somente contempladas por um discurso vazio. Subjetivação que faz de toda esta carga confetes para a composição de imagens, ou montagem em tecido de TNT, caso queiramos uma referência mais de acordo com o dia-a-dia educacional.

CONCLUSÃO

Recorremos novamente a memória para assim fechar provisoriamente o presente trabalho. Neste exercício, certamente, operaremos por saltos que talvez não mais condizem representativamente com o percurso descrito no desenrolar da tese, mas assim como as imagens demandam certa operação de enquadramento, com a nossa trajetória um tanto quanto tortuosa não será diferente. Dos primeiros encontros com as filosofias da diferença implicados simultaneamente com os corredores pós recreio, com os trajetos assustadores, com os Kevins da vida e com as salas de informática; muitas tragicidades se desdobraram para que não se insinue um certo pesar em concluir toda a errância.

Nossa pesquisa iniciou-se com estas situações incômodas, com estas coceiras cerebrais que foram as experiências como regente de classe. Na formalização do problema, optamos por colocá-lo da seguinte forma: como acontece a aprendizagem como processo de subjetivação em instituições educacionais? Dito isto, por escolhas que carregam consigo perdas pela necessidade, buscamos responder à questão a partir de uma série de pequenos repousos que configuraram as partes e os capítulos da presente tese. Se a aprendizagem, como processo em que se insiste também a subjetivação acontece de alguma maneira, precisamos recuar para abordar a questão a partir das filosofias da diferença, principalmente junto a Gilles Deleuze. E isto pressupõe o encontro com os signos nestas formações, já que é a partir desta estranha relação que se desenrola as problematizações deleuzianas.

No arranjo proposto, nosso primeiro movimento se deu em uma revisão conceitual sobre a questão dos signos e como eles operaram ao longo do pensamento moderno na linguística estruturalista. Os modelos propostos pelas duas correntes eleitas como ponto de partida – a semiologia e a semiótica – foram abordadas com o objetivo de definirmos melhor para nós mesmo o que foi legado pela concepção de um signo que representa e exige interpretação. Assim, suas ressonâncias tem um papel importante na medida em que pressupõem sujeitos que devem responder as demandas que estas exigências impõem.

Este enredo nos leva ao segundo capítulo, onde estes sujeitos se visualizam para nós a partir de uma abordagem que não visa julgá-los, mas mostrar quais são os efeitos de suas transformações a partir de quatro movimentos que concebem este responder como processo de aprendizagem. Seja no sujeito que se origina de um comportamentalismo ou de um desenvolvimento piagetiano, sua trajetória no processo que o origina tem como pano de fundo filosófico uma questão que se impõe como existência de sua consciência e dos objetos que fazem desse aprender uma relação insistente. É a dependência dos estratos que o formaram, pois mesmo quando se auto intitulavam como novidades, estes aspectos estratificados da aprendizagem lidavam com uma transformação já dada em suas limitadas possibilidades. Assim, a aprendizagem era subordinada a um objetivo mais amplo que era a formação de tal ou tal modelo de sujeito como efeitos das repartições estratificadas.

A partir destes ancoradouros é que buscamos desdobrar os movimentos que poderiam compor uma aprendizagem da diferença junto, principalmente, à filosofia de Deleuze. Na segunda parte criamos certas correspondências, tendo em vista a formalização de um trabalho acadêmico, entre alguns círculos de produção de um aprender moderno com o que propomos tendo em vista a diferenciação entre os processos. Por isso o capítulo 3 centraliza sua discussão a partir do conceito de acontecimento, pois busca quebrar, ou ao menos problematizar, estes momentos que podem iniciar um processo de aprendizagem sem que eles sejam considerados desequilíbrios ou estímulos que forçam a produção de resolução de problemas. O vazio proporcionado pelo acontecimento demanda composições outras por se efetivar em uma espécie de vazio que se diferencia de uma passagem entre estágios por sua característica de passagem entre atual e virtual. Assim, distorcemos relativamente a subordinação que a aprendizagem tem em relação a um objetivo já dado de antemão, pois esta coação pela criação de sentidos deixa marcado no processo certa sensação de abandono. E aí as possibilidades se multiplicam.

O capítulo 4 buscou borrar a mediação como tendência da representação que produziria estes sentidos em um registro ligado à linguística estruturalista ou as psicologias da educação. Por isso enfatizou a questão dos signos como resquícios materiais do acontecimento e que ainda mantém em si certa vibração

de forças. A maneira como lidamos com ele não se submetem as concordâncias de faculdades mentais, pois não é este tipo de subjetividade que buscamos extrair do encontro. Da busca por sentido que se desvia de um centro de significância se extrai uma sinuosa subjetivação que não retorna à concordância de faculdades. É a partir desta questão que buscamos conduzir o capítulo 5, tratando da produção da subjetividade como dobra que faz dos estratos uma deformidade ao mesmo tempo existente e desviante. Todo o desdobrar de um processo de subjetivação não visa alcançar um repertório de comportamentos, um discernimento ou mesmo um desenvolvimento; experimentamos conduzir, então, a demonstração de aprendizagem onde se diferenciam definitivamente um sujeito como origem e resultado do conhecimento.

No capítulo 6 admitimos uma espécie de transição entre alguns elementos importantes que não foram discutidos, principalmente no capítulo anterior. A questão da subjetivação como processo também de aprendizagem deixou ainda questões em aberto em que valeu a pena um segundo repouso para, com o perdão do trocadilho, alguns reforços. Assim, questões como a memória, o cérebro e a inteligência como constituintes deste movimento foram abordadas com o objetivo em mostrar como diferem estas noções de um pano de fundo filosófico calcado na representação e uma concepção composta a partir das filosofias da diferença.

O magisterial descrito como provocação inicial para o início dos trabalhos não retornou como visualização de nossa proposta. Talvez por se potencializar como abandono e talvez por não retornamos a ele como generalidade. Assim, o que podemos produzir dentro do percurso exigido pelo problema foi a produção de imagens outras, que continham em si uma vontade em discutir a questão a partir de experiências educacionais que, ao mesmo tempo, traziam elementos contemporâneos em seu duplo caráter de produção empírica não representativo. Como resultado final desta aprendizagem que se queria em alguns momentos não subordinada a nada, as imagens se buscaram uma demonstração de subjetivação não definitivas por se desenharem em um procedimento experimental.

Nossa proposta metodológica para a criação de imagens estilhaçadas para a pesquisa de um conceito de aprendizagem a partir das filosofias da diferença

teve alguns balizamentos importantes, embora não definitivos. Buscando se inserir em um movimento de abordagens pós-críticas em educação, ao mesmo tempo tentou se especificar devido às exigências do seu tema de pesquisa. A aprendizagem juntamente com os signos, que em Deleuze (2010) era tratada a partir de uma obra literária, foi transposta para a produção de imagens a partir de experiências em instituições educacionais. Do aprender de um escritor para o aprender de um docente, embora tal movimento soe um tanto quanto exagerado.

Buscamos construir uma trajetória de produção destas imagens a partir de lembranças disparadas por uma memória involuntária, que remeteu a um passado sem o comprometimento com uma suposta realidade factual. Assim, as exigências de uma lembrança que busca preteritamente aquilo que é útil para o presente suscitou algumas imagens-lembrança, que traziam à tona traços da experiência que poderiam ser utilizadas como material de pesquisa em uma tese ainda em andamento. O assombro causado por uma escolha com essas características diz respeito ao seu potencial de não representatividade em relação a algo exterior ao próprio processo de disparo desta lembrança.

Embora seja de difícil apreensão, este salto que configura uma memória lembrança ainda tem delimitações que o levemente aprisionam em relação a uma busca por conexões mais alongadas em relação com o passado. Nos distanciar de perspectivas que façam de uma imagem algo que seja um mediador entre sujeitos e objetos e, por isso, acreditamos que foi preciso ir um pouco mais longe em nossa escolha metodológica de composição destas imagens disparadas por experiências em instituições educacionais. Como jogar algo em direção ao espelho, sem que seja um objeto, mas direcionar uma força para que este resquício de subjetividade-objetividade se fragmente e novas relações possam ser postas a prova.

Por isso que, mesmo buscando descrever um percurso, nos centralizamos na importância das *imagens estilhaçadas*, decorrência não consequente das lembranças. Quando fragmentamos àquilo que ainda mantinha relações causais com uma suposta realidade, podemos abrir e arejar as conexões para a possibilidade de outros sentidos na aprendizagem. Na imagem E, do percurso cotidiano antes da escola, como uma imagem estilhaçada constitui uma imagem que é originada e diferenciada daquilo que pelo habitual lembramos. O encontro

com o carregamento de carne poderia ter sido descrito exatamente com essas palavras, mas seus desdobramentos de sentidos criaram outras conexões que ampliaram as possibilidades de análise conceitual.

Aí talvez esteja a necessidade, para nossos objetivos, de enfatizar a ideia de que uma produção textual, ou imagética, partida da experiência deva ter a possibilidade de se espalhar a tal ponto de mudar de natureza a intenção inicial. A mudança de natureza em seu desenrolar tem a potência de não ressignificar a dita experiência, mas abri-la para elementos não recognitivos da memória ou, mais especificamente, da aprendizagem. A cada vez que, depois dos procedimentos que tentamos descrever, tratamos textualmente dessas memórias a mudança de sentidos vai se aprofundando; até o ponto em que somente seus efeitos podem ser analisados. A observação do trajeto até a escola visualizada na imagem E têm capacidade de transmutar-se em múltiplas interpretações de pesquisa. Uma delas, e isto é questão para a finalização da tese em andamento, é a possibilidade de um exercício de subjetivação, onde a criação ou submissão às forças pode ser o desdobramento de outros ainda inimagináveis. O professor que estilhaça a imagem do seu caminho para o trabalho como um criador de mundos em que se imbrica sensibilidade e a sensação.

As descrições textuais aqui apresentadas como imagens, com suas inspirações descoladas para operações facultativas como o sonho, transbordaram as necessidades de retornar a um real pré-existent a elas. As elasticidades de relações descritivas a partir do que as suscitou buscou possibilitar termos um material de pesquisa que não se pauta a partir de preocupações com a organização e explicação do mundo concreto. Outros mundos estão implicados nestas lembranças estilhaçadas, e por isso é preciso “colá-las”, coloca-las em ligações mesmo que à primeira vista não compreensíveis.

Assim, poderíamos responder ao problema da seguinte maneira: *A aprendizagem como subjetivação em instituições educacionais se insurge como acontecimento que estilhaça em fluxo as dimensões objetivas e subjetivas do conhecimento como criação aberta que produz perspectivas provisórias. No encontro com os signos, insiste a deformação docente que dissocia as faculdades para que a criação prevaleça sobre a recogição.*

Dito isto, de maneira tão formal e que a princípio soa tão definidora, é estratégia que não possibilita a abordagem de elementos novos em uma conclusão. Produzir um percurso de pesquisa tem alguns traços de experimentá-lo para posteriormente entender melhor o que foi feito. E quando ele faz desviarmos o olhar pode ser que sua trajetória seja ainda mais potente do que inicialmente pensamos.

REFERÊNCIAS

ABREU FILHO, Olvídio de. O fora e o signo. In: O que nos faz pensar, v. 16, n. 22, p 89 – 112, dec. 2007.

BELLO, Samuel E. L; ZORDAN, Paola; MARQUES, Diego Souza. Signos e aprendizagem: entre interpretações e criações. In: *CADERNOS DE EDUCAÇÃO – Ufpel (online)*. v. 52. 2015. pp 1 – 19.

BELLO, Samuel E. L.; MARQUES, Diego Souza. Imagens-estilhaçadas: fissuras de um método de pesquisa-aprendizagem. In: *Revista Educação Temática Digital*, Campinas/SP. No prelo.

BERGSON, Henri. *Memória e vida: textos escolhidos por Gilles Deleuze*. São Paulo: Martin Fontes. 2006.

COSTA, Luciano Bedin da. *Estratégias biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

_____. *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva. 2009.

_____. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro : Graal, 2006.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense. 2005b.

_____. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense. 2005c.

_____. *A dobra: Leibniz e o barroco*. São Paulo: Papyrus. 2000.

_____. *O bergsonismo*. São Paulo: Editora 34. 1999.

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

_____. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acesso em maio de 2016.

_____. O atual e o virtual. Disponível em: https://antropologiassociativa.files.wordpress.com/2010/06/deleuze_1996_o-atual-e-o-virtual_bookchapt.pdf. Acesso em novembro de 2014.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 4*. São Paulo: 34, 2012.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 5*. São Paulo: 34, 1997.

_____. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol 2*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva. 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra. 2014b.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. São Paulo: Paz e Terra. 2014c

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2009.

_____. A vida dos homens infames. In:_. *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2012. Pp.203-222.

_____. O que é o iluminismo? «Qu'est-ce que les Lumières?», Magazine Littéraire, nº 207, mai 1984, pp. 35-39. (Retirado do curso de 5 de Janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 679-688, por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em:

<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/iluminismo.pdf>

Acesso em Junho de 2017.

_____. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

GALLO, Sílvio. *As múltiplas dimensões do aprender*. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em 17/04/2015.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva. 2003.

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

_____. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.

KOCK, Isabelle. Explicação causal e interpretação dos signos segundos os estoicos. In: *Cadernos de história e filosofia da ciência*. Caderno 15; ed 2. São Paulo: Unicamp. 2005.

KÖHLER, Wolfgang. *Psicologia da gestalt*. 2ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

LA ROSA, Jorge (Org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2009.

MAGRITE, René. *Les monts et les images: choix d'écrits*. Bruxelles: Espace Nord, dois mil e doze. Pp 34-35.

MONTEIRO, Silas Borges (Org.). *Caderno de notas 2: rastros de escrituras*. Canela, RS: UFRGS, 2011.

_____. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.3, p. 471-484, set./dez. 2007.

MORRIS, Charles. *Fundamentos da teoria dos signos*. SD. Disponível em <http://biblioteconomiaidigital.blogspot.com.br/2011/01/fundamentos-da-teoria-dos-signos.html>. Acesso em outubro de 2013.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Campinas. 2012

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

_____. *Escritos sobre educação*. 3 ed. Rio de Janeiro. PUC-Rio. 2011.

_____. *Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. *Escritos sobre História*. São Paulo. Loyola: 2005.

_____. *Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Rideel. 2005b.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das letras. 2001.

NOTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão à Peirce*. São Paulo: Annablume. 2008

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. 2009.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva. 2003

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. *Epistemologia genética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

POE, Edgar Allan. *A carta roubada e outras histórias de crime & mistério*. Porto Alegre: LP&M.2010.

POZO, Juan Ignacio. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. Rio de Janeiro: O Globo. São Paulo. Folha de São Paulo. 2003

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix. 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. In: *Educação & realidade*. Porto Alegre Vol. 27, n. 2 (jul./dez. 2002), p. 47-57.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZORDAN, Paola. Pela livre vida magisterial. *Alegrear* (Campinas), v. 18, p. 95- 98, 2016.

_____. Disparos e excesso de arquivo. In: *20o. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas*. 2011, Rio de Janeiro/RJ. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Online). Rio de Janeiro (RJ): ANPAP, 2011.