

---

## IMAGENS-ESTILHAÇADAS:<sup>i</sup> FISSURAS DE UM MÉTODO DE PESQUISA-APRENDIZAGEM

---

SHATTERED-IMAGES:  
LOOSE PIECES A METHOD OF RESEARCH-LEARNING

---

IMÁGENES-DESTROZADAS:  
FISSURAS EN UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-APRENDIZAJE

---

*Samuel Edmundo Lopez Bello<sup>1</sup>; Diego Souza Marques<sup>2</sup>*

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo circunscrever uma possível metodologia de pesquisa em educação a partir de estudos baseados em perspectivas pós-críticas no campo educacional. Com este enfoque, buscamos tratar da experiência em instituições educacionais como disparadoras para a produção de imagens deste cotidiano. **Método:** Tendo como referência as filosofias da diferença, especificamente de Gilles Deleuze, tais imagens são abordadas como memórias que, ao se criarem como material de investigação, se desprendem de seus referenciais subjetivos e objetivos. **Resultados:** Assim, depois de um movimento que propicia a produção de imagens derivadas da lembrança, buscamos estilhar as cadeias representativas e causais que poderiam ainda estar ligadas a elas. **Conclusão:** Tal movimento tem como objetivo uma análise posterior tendo em vista a criação de uma concepção de aprendizagem que seja inspirada na interseção filosófico-artística de “Proust e os signos”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologia de pesquisa. Imagem. Filosofias da diferença. Deleuze. Aprendizagem.

### ABSTRACT

This article aims to limit a possible research methodology in education from studies based on post critical perspective of their field of study. In them, we seek to deal whit the experience in educational institutions as triggering for the production of images of this everyday method of learning. **Method:** Whit reference to the philosophies of difference, specifically Gilles Deleuze, such images are addressed as memories that when are created are used as research material, being detached of its subjective reference and objectives. **Resulted:** So, after a movement that promotes the production derived from memory images, we seek to shatter the representative and causal chains that might still be attached to them. **Conclusion:** Such a move aims to further analysis with a view to creating a concept of learning that is inspired by de artistic philosophical intersection of “Proust and the Signs”.

**KEYWORDS:** Research methodology. Image. Philosophies of difference. Deleuze. Learning.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP - Brasil. Professor Associado III da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande, RS - Brasil. Professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED - UFRGS), Rio Grande, RS - Brasil. Email: [samuelbello40@gmail.com](mailto:samuelbello40@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS), Rio Grande, RS - Brasil. Email: [diego.souzamarques@gmail.com](mailto:diego.souzamarques@gmail.com)

**RESUMEN**

Este artículo tiene por objetivo delinear una posible metodología de investigación en Educación a partir de los estudios realizados en este campo de conocimiento dentro de perspectivas post-críticas. Con este enfoque, buscamos tratar de la experiencia en instituciones educativas como disparadoras en la producción de imágenes al respecto del cotidiano escolar. **Método:** tomando como referencia las filosofías de la diferencia, especialmente la de Gilles Deleuze, tales imágenes son pensadas como memorias y que al establecerse como material de investigación se desprenden de sus referenciales objetivos y subjetivos. **Resultados:** Así y después de un movimiento que permite la producción de imágenes derivadas del recuerdo buscamos fragmentar las cadenas representativas y causales a las cuales pudieran estar aún vinculadas. **Conclusión:** Con tal movimiento pretendemos un análisis todavía posterior con vistas a la creación de un concepto de aprendizaje inspirados en la intersección filosófico-artística de “Proust y los signos”

**PALABRAS CLAVE:** Metodología de investigación. Imagen. Filosofías de la diferencia. Deleuze. Aprendizaje.

**INTRODUÇÃO**

**Imagem A:** 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 aguace precocemente os sentidos. O ano letivo é longo.

Dentro das 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<sup>3</sup>.

Uma produção textual que visa servir de matéria para uma pesquisa, como está exemplificada na **imagem A**, não é algo que tem uma receita para ser realizada. Por isso tentaremos, ao longo deste texto, encadear alguns pressupostos metodológicos para as suas composições. Alguns limites entre o que é procedimento de investigação e conceitualização do tema por vezes são de difícil definição. Porém, mesmo com esta dificuldade, tal iniciativa é válida pela necessidade, conforme veremos adiante, de dar

<sup>3</sup> Dentro da linha de pesquisa filosofias da diferença e educação do programa em pós-graduação em educação da UFRGS vários trabalhos já adotaram metodologias de pesquisa pautadas por produções artísticas. Um dos exemplos mais recentes é: MARQUES, Diego Souza. *O mistério noir do acontecimento: ensino de história e narrativa literária*. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGEDU/UFRGS. 2013. 400 fl.

consistência a formas de pesquisar que não se pautam pelas metodologias que tomam modelos cientificistas como *a priori* mais válidos.

O tema de tal pesquisa é o conceito de aprendizagem na filosofia deleuziana e suas possíveis conexões com a experiência em meios educacionais institucionais. No que diz respeito ao primeiro passo da definição, buscaremos criar, dentro de estudos da citada 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, principalmente de contribuições da psicologia da educação como as perspectivas de Piaget e Vigotsky. Sobre a questão institucional, e este é o foco central deste artigo, a pesquisa em andamento procurará analisar as experiências em instituições escolares tendo em vista à composição de uma aprendizagem que se manifesta como um processo de subjetivação, centralmente pela produção de **imagens** formadas a partir dessas experiências. Ou seja, a experiência cotidiana será o disparador de produção de imagens e o seu resultado final será o processo de subjetivação entendido como aprendizagem.

O tema de pesquisa foi citado devido a sua importância como um definidor da própria metodologia – já que um transforma reciprocamente o outro. Para que se dê o percurso resumido anteriormente, alguns passos da pesquisa precisam ser mais adequadamente esclarecidos, e esta é a estrutura do presente artigo. Assim, dividimos a exposição textual em quatro momentos que têm a intenção de descrever este processo.

Na primeira parte, denominada “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. Na segunda seção, “do estilhaçar a imagem”, abordaremos a importância do fragmentar essa cena 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 terceiro momento, intitulado “do recolher as imagens: o aprendido”, 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. Por último, a conclusão do artigo busca colar esses estilhaços produzidos sem que sua miríade produza uma totalidade, mas que essas singularidades sejam percebidas em ligação; mesmo que não necessariamente em direção a nenhuma representação reconhecível.

Como última observação introdutória, destacamos as imagens que estão inseridas ao longo do artigo. Elas serão importantes para elucidação de certos movimentos e sempre serão referenciadas ao longo da discussão.

Esse percurso surge a partir de uma vontade<sup>4</sup> de entender a aprendizagem como um processo criativo, e não recognitivo, que constantemente se desfaz e refaz, e que a cada movimento se diferencia do anterior. Não concebido, portanto, como uma 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.

## DA COMPOSIÇÃO DA IMAGEM

**Imagem B:** “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...

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 que fogem às 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<sup>5</sup>. 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 nesta violência do encontro com os signos-forças que nos obrigam a criar e não simplesmente a reconhecer e a reagir.

Nesta pesquisa buscamos traçar um paralelo entre o entendimento deleuziano desta trajetória de aprendizagem e as experiências como docente em ambientes educacionais no

---

<sup>4</sup>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)

<sup>5</sup>A discussão a respeito das diferentes concepções de signos ver: BELLO; ZORDAN; MARQUES, 2015.

período de dois mil e catorze e dois mil e quinze. Os encontros sígnicos produzidos durante essas experiências serão entendidos como signos que o trabalho 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 materiais para a pesquisa em andamento.

Em primeiro lugar, buscamos compor alguma imagem que foi resultado do disparo causado por algum encontro sígnico nestes espaços. E neste primeiro momento tem grande importância o papel da memória como um processo que, na linguagem a partir de lembranças, proporciona a matéria ou substância inicial para esta composição. Ela nos permite pensar em passado, e não no passado. 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.

Esta lembrança que insurge involuntariamente faz parte de um processo que não busca em experiências passadas explicar, ou criar relações de causa e efeito com o presente. É o que Deleuze (2005), a partir de uma leitura do filósofo Henry Bergson, 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; já aquele 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 propicia quando entra em contato com a memória 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, 2005: 60).

E é a partir desse exercício de memória que buscamos compor as primeiras imagens para a pesquisa em andamento. Deleuze (2005: 61-62) dá exemplos desse movimento a partir de dois filmes. Em *Europa 51*, de Rossellini, a personagem evoca certos traços de uma

fábrica que remete à condenados do sistema prisional. Já em *Stromboli*, do mesmo diretor, uma ilha é transformada a cada vez que ganha novos traços na memória da personagem, como uma erupção, um porto ou mesmo uma aldeia. A cada novo traço, uma nova imagem-lembrança se configura provisoriamente.

Nesta direção 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 dos encontros com signos na experiência na instituição educacional. Na **imagem A** um encontro que gerou uma violência e na **imagem B** um conselho dado por uma colega de trabalho que deu o que pensar. Uma imagem pode tomar o lugar de uma palavra numa proposição” (MAGRITE, 2012, p.1). O corredor pós-recreio e a postura esperada de um docente 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. E esta é a discussão da próxima sessão.

## DO ESTILHAÇAR A IMAGEM

**Imagem C:** 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.

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 lembrança 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 C**, mas ainda como meros efeitos. Seu desenrolar ainda 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 estilhaar estas imagens-lembrança para que saltos mais longínquos façam da experiência algo que produza outros sentidos em sua passagem para o registro escrito. Dos fragmentos resultantes, podemos tentar construir relações mais diferenciadoras entre seus componentes, mais libertas, portanto, das quase inevitáveis representações e hierarquizações. E este é um dos objetivos de nossa proposta metodológica: fazer da experiência passada apenas o disparador de pensamentos criadores que mudam de natureza a cada vez que se fixam provisoriamente<sup>6</sup>. 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.

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, 2005, p.76)<sup>7</sup>. A memória, quando rachamos a imagem-lembrança, afrouxa as suas ligações que ainda mantinham alguns aspectos de representatividade. Elementos de *dejá-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 reconhecível. Estilhamos a imagem-lembrança para que em suas lacunas e contornos mantenha-se algo do irreconhecível que a criou.

A tentativa em buscar desestabilizar a experiência tem relação com um dos estágios do processo de aprendizagem proposto por Deleuze em *Proust e os signos*. Segundo a proposta criada, 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 se enfraqueceriam as ligações duais de causa e consequência, teoria e prática, sujeito e objeto, etc.

De acordo com nossa vontade de pesquisa destacaremos o mais amplo dos círculos, que seria o dos signos artísticos<sup>8</sup>. Neste círculo 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 o originaram, emerge

---

<sup>6</sup> De acordo com Deleuze (1999), a mudança de natureza busca um movimento que se diferencia em seu desenrolar sem que possa ser quantitativamente descrito. Ou seja, é um salto que não é mensurável, como o movimento sem dependência de percorrer o espaço como almejava conceitualizar Henry Bergson.

<sup>7</sup> Podemos entender aqui o termo “sensório-motor” como sinônimo da memória voluntária, aquela em que a percepção busca na lembrança só o que é útil para o presente e que responde a um problema já dado.

<sup>8</sup> A tipologia dos signos criada por Deleuze em *Proust e os signos* são: Os mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos.

uma produção que pode ser considerada um aprendizado, ou a possibilidade de invenção de uma subjetividade outra.

Esta produção é o que o próprio Deleuze denomina de sensação ótica e/ou sonora pura. O além da imagem-lembrança, um desdobramento ao infinito da lembrança em um movimento que se espalha temporalmente pelo mundo sem a necessidade de percorrer o espaço. Na busca por transformar as imagens-lembranças em estilizações potentes para o aprender, não criamos mais metáforas ou narrativas ainda em relação com a representatividade. 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. Não se trata mais de metaforizar, narrar ou mesmo esconder um significado a ser desvendado. As sensações óticas e/ou sonoras puras, decorrentes do aprendizado junto aos signos artísticos, alcançam conexões cada vez mais longínquas e tendendo ao infinito, caso o fluxo não seja interrompido. Recuperando o termo utilizado anteriormente, essas lembranças fragmentadas se confundem ou se transformam em imagens-sonho.

Na perspectiva inspirada em Henry Bergson, 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, 2005, p. 72).

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 artístico da interpretação dos signos. A experiência inicial, tornada visualização de pensamento pela lembrança 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, a imagem estilizada faz da experiência escolar uma produção de imagem em composição rizomática<sup>9</sup>. Salto temporal sem a dependência espacial. Conforme já exemplificado antes, da lousa aos homínídeos primitivos, as conexões diferenciais somente param aí para que possamos fixar de alguma maneira uma visualização de algo que possa dar o que pensar.

---

<sup>9</sup> Na obra conjunta de Deleuze e Guattari, *Mil platôs* (1997), rizoma é uma imagem de pensamento que se opõe ao pensamento arbóreo. Neste, 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.

## DO RECOLHER AS IMAGENS: O APRENDIZADO

**Imagem D:** 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.

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 D:** um conflito geracional como signo que, na experiência, gerou uma reação que seria a descrição de uma lembrança involuntária transformou-se em uma composição de imagem que se conduziu a outras possibilidades de sentido na perspectiva de aprendizagem adotada. 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 analogia que diz respeito ao desenrolar de uma produção como a imagem D. Nestes movimentos de pensamento que privilegiam “faculdades” outras, como o ato de sonhar; aquilo 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 como atributo 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 convencionalizado (DELEUZE, 2007). A intersecção entre a sensação e o aprendizado que se quer interpretação dos signos artísticos, 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 Michel 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 a emergência de um significado que as colonizariam estaria 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 destas imagens no presente trabalho.

O resultado atualizado destes desvios de sentido, que deformam até as próprias experiências que os disparou, é o que entendemos como imagens-estilhaçadas - mas agora em conexão aberta ao recolhê-las. Cada cena institucional educacional apresentada é o resultado do que poderíamos chamar de descrições como material de pesquisa. Sua produção implica este percurso, em que cada etapa deslocaria seu centro de significância até um todo considerado aberto pelas arestas em suas ligações<sup>10</sup>. Até podermos conceber sua origem a partir das ressonâncias que a diferenciaram em uma produção escrita.

Do cotidiano educacional 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. O movimento de composição que buscamos entender como uma possível metodologia de pesquisa visa desenrolar essas imagens, a partir de alguns pressupostos que tentamos estabelecer, para posteriormente analisá-las sobre a perspectiva de um aprendizado que se busca criador. Essa análise não faz parte do objetivo do presente artigo, sendo ainda desenvolvido na pesquisa em andamento.

Assim, temos apenas dois pontos a destacar sobre a sua relevância como procedimento de pesquisa. O primeiro diz respeito a sua potência em propiciar um material que pretende fugir de algumas investigações que buscam explicar alguma realidade dada. Insere-se, portanto, em propostas de pesquisa que não tem a experiência como algo dado, da qual partiriam conceitualizações, que, como planos separados, a encobririam e a explicariam. As metodologias cartográficas também vão nesta direção. Mas a diferença está em que ao invés de, por exemplo, buscar destrinchar as linhas que configuram determinada

---

<sup>10</sup>A concepção de “todo aberto”, onde não há uma generalidade ou totalização em sua composição está presente nas discussões sobre cinema e edição em *A imagem-movimento*. (DELEUZE, 2005)

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 análise posterior 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 posterior, buscando entender um processo de aprendizagem pelos efeitos que ela produziu, e não pelas suas condições de existência dentro de um dispositivo<sup>11</sup>.

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 de 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 localizar-se mais, mesmo quando busca-se um ponto de repouso provisório, equivale a se desconectar de qualquer possibilidade de criação. Um diagrama para a criação, portanto<sup>12</sup>. 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.

Tanto a fuga da representação da realidade quanto o perigo de perder-se em um irreal não produtivo fazem parte dos perigos de nossas imagens-estilhaçadas. Por isso é preciso recolhê-las; colocá-las em relação mesmo que isso inicialmente soe como mero aleatório. A aprendizagem forçaria estas ligações, mesmo que depois de tantas tentativas frustradas. Este é justamente o desenrolar que buscamos com sua construção como metodologia de pesquisa: não remeter a uma subjetividade que as cria e as desenvolve, nem a objetos as quais 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.

## FRAGMENTOS COLADOS: CONCLUSÃO

<sup>11</sup>A noção deleuziana, inspirada em Foucault, 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 no texto “Que és un dispositivo?” Disponível em: <https://goo.gl/FZR7e4>. Acesso em maio de 2016.

<sup>12</sup>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 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. (DELEUZE, 2007: 102 -112)

**Imagem E:** 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.

Nossa proposta metodológica para a criação de imagens-estilhaçadas para a pesquisa de um conceito de aprendizagem a partir das filosofias da diferença tem alguns balizamentos importantes, embora não definitivos. Buscando-se inserir em um movimento de abordagens pós-críticas em educação, tentou, ao mesmo tempo, mostrar sua especificidade em relação a outras metodologias devido às exigências do seu tema. A aprendizagem juntamente com os signos, que em Deleuze 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 proposto por um filósofo, ao 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 lembrança 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. 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 imagem-lembrança ainda tem delimitações que o levemente aprisiona em relação a uma busca por conexões mais alongadas em relação com o passado. Buscamos 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 à prova.

Por isso que, mesmo buscando descrever um percurso, nos centralizamos na importância das imagens-estilhaçadas, decorrência não consequente das lembranças.

Quando fragmentamos aquilo que ainda mantinha relações causais com uma suposta realidade, podemos abrir e arejar as conexões para a possibilidade de outros sentidos na aprendizagem. A **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 resignificar a dita experiência, mas abri-la para elementos não recongnitivos 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** tem capacidade de transmutar-se em múltiplas interpretações de pesquisa. Uma delas, e isso é questão para a finalização da pesquisa 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 imbricam aprendizagem 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-existente 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. Afinal, 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

- BELLO, Samuel E. L; ZORDAN, Paola; MARQUES, Diego Souza. Signos e interpretação: entre aprendizagens e criações. In: **Cadernos de Educação – UFPEL (online)**, v. 52, 2015. p 1 – 19. Disponível em: <https://goo.gl/RCiiCX>. Acesso em maio de 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. 2007.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. São Paulo, SP: Brasiliense. 2005.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo, SP: Brasiliense. 2005.
- DELEUZE, Gilles. **O bergsonismo**. São Paulo, SP: Editora 34. 1999.
- DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <https://goo.gl/Wydgk5>. Acesso em maio de 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro, RJ: Ed.Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, Vol. 1. São Paulo, SP: 34, 1997.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2007. p. 203-222.
- MAGRITE, René. **Les mots et les images: choix d'écrits**. Bruxelles: Espace Nord, 2013. Pp 34-35. Traduzido pelo Prof. Samuel Edmundo Lopez Bello para uso no PPGEDU/UFRGS.
- MARQUES, Diego Souza. **O mistério noir do acontecimento: ensino de história e narrativa literária**. Dissertação de mestrado apresentada no PPGEDU/UFRGS. 2013. 400fl.
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann, PARAÍSO, Marilucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2014.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina. 2009. Pp. 32-51.
- PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Rio de Janeiro, RJ: O Globo; São Paulo, SP: Folha de São Paulo. 2003.

---

<sup>i</sup> Revisão gramatical do texto sob a responsabilidade dos autores.