

---

## A QUESTÃO DA FORMAÇÃO A PARTIR DE 'PROUST E OS SIGNOS' - O ACASO DO ENCONTRO E A NECESSIDADE DO PENSAMENTO

---

THE ISSUE OF FORMATION ON THE BASIS OF 'PROUST AND SIGNS' – THE HAZARD OF THE ENCOUNTER AND THE NEED OF THOUGHT

LA CUESTIÓN DE LA FORMACIÓN A PARTIR DE PROUST Y LOS SIGNOS – EL ACASO DEL ENCUENTRO Y LA NECESIDAD DEL PENSAMIENTO

---

*Rosimeri de Oliveira Dias<sup>1</sup>, Maria Elizabeth Barros de Barros<sup>2</sup>, Heliana Conde de Barros Rodrigues<sup>3</sup>*

### RESUMO

O artigo parte de um projeto de formação inventiva de professores apoiado nos trabalhos de Gilles Deleuze. Tal característica permite distanciar esse projeto de abordagens outras, recognitivas e capacitadoras, aproximando-o, outrossim, do tema da invenção. Para fortalecer esse modo de pensamento e ação, *Proust e os signos*, livro de Deleuze, é trazido centralmente à cena, dando ênfase à correlação entre encontro, signo e pensamento. Narrativas e trechos dos diários de campo de alguns participantes do projeto são apresentados, no intuito de ligar o acaso do encontro (que força a pensar) e a necessidade do pensamento (que só ocorre se a tanto forçado). A efetiva vinculação entre universidade e escola básica é também enfatizada, com vistas à construção de perspectivas problematizadoras da formação de professores, indispensáveis no presente, um tempo de 'escola sem...'

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Deleuze. Escola básica. Universidade.

### ABSTRACT

The article starting point is a project of inventive formation supported by the work of Gilles Deleuze. This characteristic allows the project to differ from other approaches, recognitive and Knowledge creation, bringing it closer to the theme of invention. To strengthen this mode of thought and action, Proust and signs, Deleuze's book, is brought to focus, emphasizing the correlation between encounter, sign and thought. Narratives and experts of journals from participants of the project are presented in an attempt to connect the chance of the encounter (that force us to think) and the need of thought (that only happens when forced). The effective link between university and basic education is also emphasized, in the light of problematizing perspectives of teachers formation, indispensable on the present, a time of 'escola sem...'

**KEYWORDS:** Teachers formation. Deleuze. Basic education. University.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil.

Professora Associada - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. **E-mail:** [rosimeri.dias@uol.com.br](mailto:rosimeri.dias@uol.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora Titular - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Vitória, ES - Brasil. **E-mail:** [betebarrrosufes@uol.com.br](mailto:betebarrrosufes@uol.com.br)

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia - Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo, SP - Brasil. Professora Associada - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. **E-mail:** [helianaconde@uol.com.br](mailto:helianaconde@uol.com.br)

**Submetido em:** 18/06/2017 - **Aceito em:** 23/10/2017

**RESUMEN**

El artículo parte de un proyecto de formación inventiva de profesores apoyado en los trabajos de Gilles Deleuze. Tal característica permite distanciar el mismo de otras formas de abordar la cuestión, reconocitivas y capacitadoras, acercándolo así, del tema de la invención. Para fortalecer este modo de pensamiento y acción, Proust y los signos, libro de Deleuze, es convocado de forma central a esta escena, dando énfasis a la correlación entre encuentro, signo y pensamiento. Son presentadas narraciones y trechos de diarios de investigación de algunos participantes del proyecto mencionado, con el objetivo de vincular el acaso del encuentro (que provoca el esfuerzo de pensar) y la necesidad del pensamiento (que sólo ocurre con este esfuerzo) También es remarcada la relación efectiva entre universidad y escuela con la finalidad de construir perspectivas problematizadoras de la formación de profesores, indispensables al presente, un tiempo de "escuela sin..."

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Deleuze. Escuela básica. Universidad.

**1 INTRODUÇÃO**

A questão da formação perspectivada pela invenção, a partir da obra de Gilles Deleuze, 'Proust e os signos', é o objetivo do presente artigo. Para tanto, dividimos o texto em duas partes: a primeira refere-se diretamente ao modo como vimos produzindo e pensando a formação no campo da Educação, tanto na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como na Universidade Federal do Espírito Santo. Tal campo, vale dizer, está cada vez mais impregnado por lógicas capacitadoras, que produzem efeitos pedagogizantes<sup>4</sup> incalculáveis, embora possuam uma clareza dogmática quanto a seus vínculos com a universalização e a representação do mercado, ou seja, com o modo neoliberal de governar. A maneira como vimos trabalhando a formação, por sua vez, tensiona essa ideia de 'formatar a partir de formas (ô)', tão presente no campo da educação, a fim de pensá-la e fazê-la a partir do que se desloca e se transforma.

Já a segunda parte do texto concorre com tal intuito, tomando o livro 'Proust e os signos', de Gilles Deleuze, para pensar a relação entre encontro, signo e afeto. Estes três eixos funcionam como dispositivos de intervenção e de análise que possibilitam o enfrentamento dos modos recognitivos de fazer formação: a reconhecimento subordina o diverso à condição homogeneizadora de um ponto de vista único, ou melhor, a algo próximo da posição de uma realidade exterior, provida de caracteres do Mesmo (com letra maiúscula), o que condena o pensamento ao exercício estéril de uma representação e suas regras, reproduzindo modelos *prêt-à-porter*.

Feita essa breve introdução, iniciamos a primeira parte do artigo, recuperando o livro Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição (DIAS, 2011). Nessa obra, a formação de professores aparece como

---

<sup>4</sup> Um modo naturalizado que expressa uma formação universal e se dá por aplicação de um saber prévio generalizante.

invenção de si e do mundo, o que nos provocou à época (e prossegue provocando hoje) uma alegria e um exercício de ensaio – pensado, conforme Michel Foucault (1994) propõe, como uma experiência modificadora de si. E é justamente Foucault quem nos ajuda a iniciar esse debate sobre formação e ‘deslocamentos’ quando diz, em uma entrevista datada de 1980:

Tenho absoluta consciência de me deslocar sempre, ao mesmo tempo, em relação às coisas pelas quais me interesso e em relação ao que já pensei. Não penso jamais a mesma coisa pela razão de que meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. [...] Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente. Sou um experimentador, e não um teórico. Chamo de teórico aquele que constrói um sistema global, seja de dedução, seja de análise, e o aplica de maneira uniforme a campos diferentes. Não é o meu caso. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes. (FOUCAULT, 2010, p.289-290)

Nesse exercício cotidiano de pensar outros modos de fazer formação, temos experimentado uma abertura para uma experiência singular de subjetivação. No intuito de expressar tal ideia, em nosso caso atrelada à formação de professores, voltamos a Foucault, na mesma entrevista:

Uma experiência é sempre uma ficção; é alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois. É essa relação difícil com a verdade, a maneira como esta última se acha engajada em uma experiência que não está ligada a ela e que, até certo ponto, a destrói. [...] Isso tem algumas consequências, ou, antes, algumas implicações? A primeira é que não me apoio em um *background* teórico contínuo e sistemático; a segunda, que não há livro que eu tenha escrito sem, ao menos em parte, uma experiência direta, pessoal. [...] Terceira implicação: não se trata absolutamente de transpor para o saber experiências pessoais. A relação com a experiência deve, no livro, permitir uma transformação, uma metamorfose, que não seja simplesmente a minha, mas que possa ter certo valor, certo caráter acessível para os outros, que essa experiência possa ser feita pelos outros. Quarta coisa, essa experiência, enfim, deve poder estar ligada, até certo ponto, a uma prática coletiva, a uma forma de pensar. (FOUCAULT, 2010, p.293-294)

Michel Foucault é um intercessor de caminhada, pois ele nos intercepta, faz vibrar, enlaçar e criar aberturas para experienciar modos educantes de formar-se e de formar, na contramão das propostas *prêt-à-porter*, junto com outros intercessores que nos ajudam a forjar uma formação sem representação.

Temos pensado e feito formação pelo que nos move e nos transforma: ‘uma formação por vir’, um ‘modo educante de se formar’ (DIAS, 2011). Trata-se de poder se deslocar, questionando a ideia de um educador solucionador de problemas para, diferentemente, forjar um educador problematizador. Isso é tarefa longa, que exige

construir uma política cognitiva como trans-formação, como invenção. Com tal política, acreditamos ser possível tecer um devir aprendiz, modo educante que luta por uma formação que não se limite às exigências da capacitação e do mercado, mas se expanda com abertura para a experiência presente, fazendo vibrar e enlaçar modos experienciais. Um modo educante é polifônico e se posiciona atento às imprevisibilidades dos territórios de formação. Sendo assim, ele se ocupa com o que possa criar porosidade no que está cristalizado em nós. O modo educante age na matéria sutil e torna-se sensível ao movimento que dá força ao pensamento, pois, “longe de ser abstração, o pensamento consiste em uma relação de potência-ato” (DELEUZE, 1999, p.13) que existe na correlação de si e do mundo, inseparáveis. O pensamento em potência-ato, sendo relação, é necessariamente político. Assim, um modo educante de se formar acontece como processualidade em um agenciamento coletivo de enunciação<sup>5</sup>, porque sempre se hão de criar relações e de geri-las.

Com efeito, uma formação inventiva de professores busca problematizar práticas e discursos hegemônicos para engendrar uma posição afirmativa que tome a formação como uma produção de subjetividade. Consiste em um movimento de colocar atenção no presente para tornar visíveis e fazer falar as políticas que se compõem no entrelugar da universidade e da escola básica. Isso implica pôr em questão o dito lugar comum do pedagogo (e conseqüentemente dos licenciandos, no futuro) como aquele que assume um caráter de transmissão e tem por função dotar o sujeito de atitudes, capacidades e saberes. Diversamente, a formação inventiva investe na possibilidade de se deslocar dos lugares acostumados à dimensão especialista de professores e pedagogos, a saber, aquela que diz o que o outro deve seguir e fazer, aquela que explica e possui um fim, antecipadamente dado, a ser alcançado. No intuito de colocar em análise as políticas que atravessam este modo de habitar e produzir a universidade e a escola básica, convivemos cotidianamente com territórios de formação e acompanhamos processos. O que temos cartografado nesse “entre”? Quais os sentidos que forjamos quando propomos uma cartografia com a escola básica? Como fazer uma cartografia entre escola básica e universidade que acompanhe os traçados dos movimentos formativos? Que composições e decomposições se operam quando modos de existir, arte e processos formativos se tocam? Como tornar visíveis expressões que, no início, não possuem forma?

Em nossos trabalhos junto com a escola básica, o exercício é o de colocar a atenção no presente para des-formar, mais do que formar. Trata-se de uma prática de resistência que ganha expressão pelas políticas de cognição (DIAS, 2011; 2012) que nos atravessam.

---

<sup>5</sup> Os agenciamentos coletivos de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 220) apresentam matérias “não formadas, forças e funções desestratificadas”, operando nos regimes de signos e num sistema pragmático; ao mesmo tempo, no que é possível diferir. São abordados, aqui, como efeitos dos encontros (nunca coincidentes) de visibilidades e de enunciabilidades constitutivos dos saberes e suas relações de forças.

Mais do que para nos opor, resistimos para liberar a formação daquilo que a aprisiona, daquilo que ela pensa silenciosamente, frequentemente sem dizê-lo. Uma formação inventiva, no exercício de encontrar e conversar, se esforça para manter vivo um campo problemático. Intensifica forças para poder pensar e, assim, diferir do que está colocado como única forma de enunciar um campo. Resistimos, pois, ao dar consistência a uma experiência de enunciar nossos modos de trabalhar (e de pensar) nos espaços e tempos escolares. Como Gilles Deleuze (1997), nosso desejo é fazer movimento, e não escola. Com conceitos e com arte, resistimos para fazer ver e falar, para enunciar antes de existir uma forma, e constituir um sentido. Resistimos para inventar outros modos de fazer, coletivos, que desindividualizem e operem por vibração, enlace, abertura, contágio e aposta na diferença.

Talvez se possa dizer que descristalizamos para experimentar processos de transformação e movimentos que desloquem nossa formação para o que ainda precisa ser inventado, tanto em nós mesmos como no mundo. Se a aposta é formar professores, ao tomar o tema da invenção como um dispositivo, é preciso perguntar: como experimentamos o nosso próprio processo formativo? É possível afirmar que a formação é um processo de produção de subjetividade? Como criar um campo de afecção para estudar, ler e escrever em tempos tão imagéticos como os atuais? Como se fazer intercessor para um trabalho que luta por singularizações? Que dispositivos podem operar a favor de uma formação inventiva?

Se a invenção comparece como um dispositivo, cumpre uma vez mais aliar-se a Gilles Deleuze (1996) quando este diz que um dispositivo faz ver e falar as muitas linhas que enunciam trajetórias em constituição. No caso da formação inventiva de professores, funcionamos em grupo. Este serve para descristalizar lugares, papéis, hierarquias e modos docentes construídos pela/para a subjetivação dominante. Neste momento coletivo experimentamos modos outros de trabalhar, estudar, escrever, pensar e, principalmente, de sentir (e nos sentir) no mundo e na escola. Estas linhas mostram as muitas facetas que se entrelaçam e apontam para algo que faz funcionar, que aciona um processo de decomposição, que produz novos acontecimentos, que incentiva à polifonia dos componentes da produção de subjetividade.

Para tanto, contudo, é necessário desejar aprender a se deslocar. Tarefa nada fácil! Pensar e se fazer por movimentos exige uma política de trabalho regular. Semanalmente, na universidade ou em uma das escolas parceiras, nos encontramos para estudar, conversar, planejar trabalhos e escrever. Essas atividades tornam visível uma micropolítica do trabalho com a escola básica. No exercício micropolítico, é possível desnaturalizar os lugares higienizantes dos saberes escolares instituídos. Na invenção, o conhecimento se dá mediante modos variados de apreender o que nos acontece. Nessa direção, nosso olhar e movimento são implicados e fazem funcionar agenciamentos que inventam linhas do

dispositivo para um trabalho no campo da produção de subjetividade. Como operam? Fazendo-nos intercessores, ou seja, os que operam *entre*, de passagem, em conexão com outras linhas e fragmentos para que outros devires possam se expressar. Primeiro, como ressaltamos, nos encontramos regularmente para estudar, ler e forçar o pensamento a pensar. Com essa atitude, priorizamos o múltiplo e não a uniformidade, os agenciamentos e não as sedimentações, e forjamos racionalidades sensíveis às condições emergentes dessas atividades, problematizando-as.

O que temos feito em aliança com a escola básica é colocar nossa atenção no presente vivo e intenso, fazendo falar e ver o que se passa e nos acontece. Trata-se de habitar o território escolar, onde ensaiamos práticas estéticas de estar e de fazer nos espaços formativos. Mas como? Foucault estava ciente da força desse modo de fazer análise e de intervir, que problematiza a realidade social e pratica uma política a partir de seu cotidiano. Para ele, o ensaio é uma experiência modificadora de si (FOUCAULT, 1994, p.13) e, para ser engendrado como tal, é necessário procurar as questões ali onde elas acontecem – em nosso caso, na relação entre formação e escola básica.

O que dizem alunos e professores? O que é a vida numa escola, numa universidade? Como é o trabalho de um formador nessa direção que indicamos? Que questões o fazem agir e reagir? Neste sentido, como ouvir a voz de formandos e professores que, ao experienciarem e ensaiarem, se envolvem em uma rotina de trabalho, de estudo, de formação, de escrita e nas relações de poder que ocorrem onde atuamos? Como profissionais e estudantes dos territórios escolares, acreditamos que podemos falar com seus problemas, a partir deles, bem como acerca do que pode ser modificado. Na aposta de uma formação inventiva, não há como acreditar, como antes fazíamos, em projetos gerais, capacitadores. O tema da invenção, no campo da formação de professores, passa a ser coletivo – o que implica, para a maioria, muitos riscos. Mas é bom destacar isso, ou seja, que a palavra invenção e as políticas que a atravessam trazem perigos e riscos. Como acentua Castelo Branco (2011, p. 153), apoiado em Michel Foucault, temos que ter os perigos e riscos sempre diante de nós, como signos da liberdade – coisa rara em tempos e espaços tão dogmáticos como os da universidade e da escola básica hoje.

Um modo de formar perspectivado pela invenção requer aprender a desaprender aquilo que nos conforma e nos imobiliza. Consiste em estarmos atentos ao que nos acontece, nos afeta, abertos a outras experiências, a outros modos de ver e perceber. Formação inventiva é movimento, é transformação, é conhecimento incorporado, que faculta adotar a vida como uma obra aberta. Trata-se de entender/praticar o conhecimento como produção de si e de realidade. Implica uma aposta de constituir uma vida autogerida de forma ética, estética e política.

Para concluir esta primeira parte, trazemos a voz de professores da escola básica e de alunos de graduação em Pedagogia, supervisores e bolsistas<sup>6</sup>, que fazem parte dos projetos que coordenamos, por meio de alguns registros de diário de campo.

Fazer parte da supervisão requer orientar cada grupo sem direcionar, mas negociando e intervindo. A palavra seria observar sem pensar aprioristicamente o que funcionaria pela minha experiência como professora. Isso é tenso, mas fica guardado. Já vemos a importância do grau de abertura que o projeto requer. Junto com este grau de abertura, a biblioteca composta por ensaios, textos e filmes que lemos e levamos como questões nas reuniões é um capítulo à parte no projeto. Eles dialogam constantemente conosco e suas leituras não acabam quando o livro termina, ficam reverberando em nós, produzindo efeitos sonoros.

Junto com esta fala de uma supervisora, professora de uma escola básica parceira, reverberam as palavras de uma bolsista:

A pesquisa me ajuda a ter mais atenção ao presente e a perceber a noção de que não existe receita de bolo para lidar com as situações do cotidiano escolar. Abre-me os olhos para desnaturalizar, aprender a desaprender para tentar evitar atuar por representações em minhas práticas.

Como as palavras acima indicam, o trabalho não oferece um mapa que descreva o êxito ou uma forma de ser educador que tenha como resultado resolver os problemas escolares. Ao contrário, forja-se um processo formativo que coloca atenção no presente e, quase paradoxalmente, se estranha a ele. Uma poesia, criada por uma bolsista, externaliza nossos encontros que desenham uma zona fronteira de experiência, na qual coexistem, talvez paradoxalmente, a impossibilidade de definir pedagogias, mesmo que novas, e a convocação a produzir registros para que algum enlace, vibração e abertura se estabeleçam.

---

<sup>6</sup> As supervisoras e as bolsistas de Iniciação à Docência estão vinculadas ao Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, do PIBID/CAPES/UERJ. O Projeto objetiva a formação inicial e continuada de professores e, no Subprojeto, ganha contornos de formação inventiva.

Entre meios  
É nesse meio que eu vivo  
Não pela metade. Esse meio  
Também não inteiro.  
Mas talvez mais próxima  
do avesso. Incorporada  
nas bordas penetro  
até as dobras do meio.  
Não liso,  
Não fixo, mas estreito.  
Enveredar pelo entre  
muros,  
duros,  
calados.  
Faço e silêncio  
Desfaço e grito  
Arrisco poesia e arte  
Para contar a filosofia  
Do meu dia.

## **2 PENSAR A FORMAÇÃO A PARTIR DO TEXTO DELEUZIANO ‘PROUST E OS SIGNOS’**

Como propusemos inicialmente, tomaremos, nesta segunda parte do artigo, para pensar a relação estreita entre encontro, signo e afeto, o livro ‘Proust e os signos’. Ali, Deleuze (2003) nos diz enfaticamente que o que importa é o que nos força a pensar – a inteligência vem sempre depois. E o que força professores e estudantes a pensar? Certamente não a competição e/ou a capacitação acadêmica para descobrir a verdade ou a razão – isso nada tem a ver com um pensar não dogmático. Em aliança com Deleuze, Suely Rolnik nos mostra a diferença entre os trabalhos do pensar e da inteligência:

O que nos força é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos, e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Neste momento é como se estivéssemos fora de foco, e reconquistar um foco exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que, embora reais, são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora. Quando é este o trabalho do pensamento, o que vem primeiro é a capacidade de nos deixar afetar pelas forças de nosso tempo e de suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos. (ROLNIK, 1996, p. 245)

Em ‘Proust e os signos’, o próprio Deleuze (2003, p.4) analisa o tema da aprendizagem de maneira singular:



Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos.

Nesse sentido, alguém só se torna professor tornando-se sensível aos signos da aprendizagem. Pois os signos enlaçam a unidade e a pluralidade da busca constante do que quer dizer aprender. Não um aprender como aquisição, em busca de um fim a ser alcançado, fechado na solução; tampouco um aprender compreendido como habilidade e competência, mas um aprender que se inventa a cada movimento. Aprender como interpretação de signos é produção de uma obra aberta (DIAS, 2011, p. 235) em que o aprendizado se dá pelo encontro com algo que força a pensar. Deleuze (2003, p. 16) alerta que a procura da verdade é “[...] interpretar, decifrar, explicar, mas esta ‘explicação’ se confunde com o desenvolvimento do signo em si mesmo”.

Ao analisar a obra de Proust ‘Em busca do tempo perdido’, Deleuze (2003) usa diferentes sistemas de signos, “[...] que se organizam em círculos e se cruzam em certos pontos” (p. 4). São eles: mundanidade, amor, qualidades sensíveis e arte.

A unidade de todos os mundos está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por decifração e interpretação. Mas a pluralidade dos mundos consiste no fato de que estes signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica. (DELEUZE, 2003, p. 5)

O signo mundano possui um aspecto “estereotipado” e vazio, funcionando como um antecipador da ação e do pensamento, ao mesmo tempo em que os anula. Por isso, na mundanidade, “[...] não se pensa, não se age, mas emitem-se signos” (DELEUZE, 2003, p. 6). Os signos amorosos, diferentemente dos mundanos, não são vazios, porém são mentirosos – escondendo o que exprimem, suscitam o sofrimento de um aprofundamento. Para Deleuze, “[...] as mentiras do amado são os hieróglifos do amor” (p. 9). O terceiro mundo, aquele das impressões ou das qualidades sensíveis, produz signos verídicos, que dão uma sensação de alegria, afirmando a materialidade da tentativa de decifrar signos através de um esforço que pode fracassar. Já o quarto mundo, da arte, integra e transforma todos os demais, desmaterializando-os para dar-lhes “o colorido de um sentido estético”, penetrando no que os outros três tinham de opaco. Segundo o filósofo, “[...] todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados [...] da própria arte” (p. 13).

Deleuze (2003) acentua ainda a importância de experimentar livremente os signos, dizendo que há linhas de aprendizado. Estas passam por dois momentos: “[...] a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstruímos conjuntos associativos” (p. 34). O primeiro momento da linha do aprendizado aborda, pois, a decepção objetivista, que revela a impotência do mero observar para descrever o objeto. Como afirma o filósofo:

[...] em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. [...] Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos. (DELEUZE, 2003, p. 32)

Para remediar a decepção em relação ao objeto e encontrar uma compensação subjetiva, Deleuze propõe que se seja mais sensível aos signos, já que estes não são necessariamente apreciados ou interpretados quando relacionados com pessoas e objetos. Por isso, tais modos de representação e interpretação são insuficientes para compreender o que é um aprendizado, dado que os signos existem para além e aquém do objeto e do sujeito, do verdadeiro e do falso. Deleuze (2003) acrescenta que o trabalho da inteligência, sob a pressão da sensibilidade, consiste em transmutar o sofrimento em alegria. (p.70)

A partir de um fazer-se sensível inclusive a esses signos deleuzianos que aqui trazemos, a questão já não é “como alcançar a verdade?”, e sim “em quais condições o pensamento é levado a buscar a verdade?”. “Encontro” é o nome de uma relação na qual o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele. “Quer se trate de pensar ou de viver, o que está em jogo é o encontro, o acontecimento, portanto a relação enquanto exterior aos seus termos” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 52). E é novamente Zourabichvili quem nos diz que, assim definida, a relação é

contingente, casual, pois não se pode deduzi-la da natureza dos termos que ela religa: um encontro é sempre inexplicável. Mas como a necessidade depende precisamente da exterioridade da conexão, o acaso perde aqui seu valor tradicionalmente negativo. Porque quando o pensamento assume as condições de um encontro efetivo, de uma autêntica conexão com o fora, ele afirma o imprevisível ou o inesperado, acampa sobre um chão movediço que não domina, e ganha aí, justamente, sua necessidade. Pensar nasce de um acaso, pensar é sempre circunstancial, relativo a um acontecimento que sobrevém ao pensamento. Tem necessariamente de chocar a razão a ideia de que a filosofia encontra seu ponto de partida naquilo que ela não domina: como se alicerçaria ela sobre o que a coloca em xeque, sobre o inexplicável, sobre o aleatório? (ZOURABICHVILI, 2016, 52-53)

Por sua vez, Deleuze (2003) assinala, ao criticar a imagem dogmática do pensamento, que este depende de uma lógica do fora, forçosamente irracional, que lança o desafio de afirmar o acaso. Irracional não quer dizer que tudo seja permitido, mas, sim, que o pensamento só pensa em uma conexão positiva com aquilo que ele ainda não pensa.

Qual é o estatuto desse objeto não reconhecido e, todavia, encontrado? O que escapa à representação é precisamente o signo. O mundo exterior devém interessante quando faz signo e perde, com isso, sua unidade tranquilizadora, sua homogeneidade, sua aparência verídica. Aliás, de certa maneira, ele só devém interessante com a condição de ser sensível a isso, ou melhor, a que só haja encontro com signos e que seja preciso que o signo seja para constituir o objeto de encontro enquanto tal. Pois o que é encontrado não é simplesmente diferente do pensamento, mas exterior ao pensamento enquanto pensamento: é aquilo que o pensamento não pensa, não sabe pensar, não pensa ainda. Como Deleuze (2006) sugere em 'Diferença e repetição', o encontro não está em afinidade com o pensamento: ele se recusa a este, tanto quanto este se recusa a ele, porque o encontro não é ainda pensável, e o pensamento ainda não tem o desejo de atingi-lo; no entanto, ele está lá, ao mesmo tempo impensado ou impensável, e devendo ser pensado, puro *cogitandum* (p. 213). Do mesmo modo, o pensamento não consegue deixar de experimentar sua própria mundanidade no momento mesmo em que se põe a pensar. O encontro apresenta todos os traços de uma não conexão e, todavia, é preciso que a não conexão seja ainda uma conexão. Encontrar não é reconhecer: é a própria prova do não reconhecível, o que põe em xeque o mecanismo da reconhecimento.

Nesta linha, Zourabichvili (2016, p. 65) nos diz que o signo é, portanto,

essa instância positiva que não somente remete o pensamento à sua ignorância, mas que o orienta, o conduz consigo, o empenha; o pensamento tem certamente um guia, mas um guia estranho, inapreensível e fugaz, e que vem sempre do fora. Nem objeto desdobrado na representação, significação clara ou explícita, nem simples nada, tal é o signo, ou aquilo que força a pensar. Recairíamos na armadilha da reconhecimento se supuséssemos um conteúdo atrás do signo, um conteúdo ainda oculto, mas indicado, como se o pensamento precedesse a si mesmo e imaginasse o conteúdo vindouro oferecido de direito a outro pensamento (o entendimento divino do pensamento clássico, o entendimento do mestre no esquema escolar).

Na imagem dogmática do pensamento, conforme exposta por Deleuze em 'Diferença e repetição', alguma instância ou sujeito sempre já pensou (e conseqüentemente já sabe) o que ainda temos por tarefa, hoje, pensar ou aprender. Impõe-se assim ao pensamento a marca da carência, da falta. Para Deleuze, ao contrário, e tomando o escrever por mote do pensar, "só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro" (DELEUZE, 2006, p. 18).

Implicar é o próprio do signo. Deleuze diz também: envolver, enrolar. O signo implica seu sentido, apresenta-o como implicado. Melhor ainda: como movimento mesmo do pensamento, distinto das significações explícitas, o sentido só emerge no signo e se confunde com sua explicação. O signo não implica o sentido sem explicá-lo ou exprimi-lo ao mesmo tempo (tempo que se perde, tempo perdido, tempo redescoberto, eternidade).

Sendo assim, a estrutura do signo ou da expressão se define pelos dois movimentos, o de implicar e o de explicar, complementares mais do que contrários: não se explica sem implicar, e inversamente (DELEUZE, 2003, p. 110). O sentido é como o avesso do signo: a explicação daquilo que ele implica. Mas, então, o que está ao mesmo tempo implicado e é explicado pelo signo-sentido, o que daria conta da unidade do signo e do sentido? Se há signo, se uma profundidade se escava na exterioridade relativa e sem mistério da representação, é justamente porque um elemento heterogêneo surge, outro ponto de vista. “O signo implica em si a heterogeneidade como relação” (Deleuze, 2003, p.21).

O signo emerge num campo de representação, isto é, de significações explícitas ou de objetos reconhecidos, implicando o heterogêneo, aquilo que escapa à representação. Eis por que, primeiro, há implicação do heterogêneo ou de outro ponto de vista (de modo que ele não pode ser objeto de um ato de reconhecimento). Em segundo lugar, pode-se dizer que o sentido, como expressão ou explicação, consiste em estabelecer a comunicação entre dois pontos de vista, planos ou dimensões heterogêneas. Só há sentido nos interstícios da representação, no hiato dos pontos de vista. O sentido é divergência, dissonância, disjunção. O sentido é problema: acordo discordante, dissonância não resolvida (diferença e repetição). Em terceiro lugar, o signo-sentido só afeta um sujeito mutante, em devir, despedaçado entre duas individuações. Quanto a isso, dirá Deleuze (2006): “Assim, não está assegurado que o pensamento, tal como constitutivo do dinamismo próprio do sistema filosófico, possa ser conectado, como no cogito cartesiano, a um sujeito substancial acabado, bem constituído: o pensamento é, sobretudo, desses movimentos terríveis que só podem ser suportados nas condições de um sujeito larvar” (p. 156).

Na definição do signo, Deleuze (2003) invoca as forças: “O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 2003, p. 91). Mas por que recorrer ao conceito de força? Talvez porque a força está ligada a uma contingência? E pensar está numa conexão fundamental com o afeto? Não se pensa, efetivamente, sem ser sensível a algo, a isto mais do que àquilo, contrariamente à opinião segundo a qual há tão pouco compromisso possível entre paixão e razão quanto entre violência e discurso. Pensar começa, portanto, com a diferença: “alguma coisa se distingue” (Deleuze, 2006, p. 43), faz signo, e se distingue como envolvida, implicada.

Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma ideia, é porque a ideia já estava presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro daquilo que força a pensar. [...] A filosofia, com todo o seu método e a sua boa vontade, nada significa diante das pressões secretas da obra de arte. A criação, como gênese do ato de pensar, sempre surgirá dos signos. (DELEUZE, 2003, p. 91)

Implicados no que nos força a pensar, ou seja, o encontro, é possível dizer que há problema e sentido em função de um signo que o pensamento encontra e que fratura a unidade do dado. Porque o pensamento não avalia enquanto permanece aprisionado na Ideia dada, enquanto representa as coisas a partir dessa Ideia. Cumpre assinalar que essa representação implica uma repartição de valores que remete a um ato de avaliação passado; mas esse ato, agora completamente explicado, desenvolvido, objetivado, deixou de ser sensível. A cada Ideia corresponde, sem dúvida, um problema, mas problema que remete à diferença originária: só se problematiza – só se pensa – vindo-se ao encontro, mudando-se de ponto de vista (teremos ainda que compreender por que cada ponto de vista remete virtualmente a outros pontos de vista). Pensar nunca será engendrado no pensamento, se este não for inicialmente afetado.

Os três conceitos – encontro, signo e afeto – são solidários: encontrar o fora é sempre ser forçado, involuntariamente afetado; ou melhor, um afeto é involuntário por natureza, pois vem de fora, implica um encontro, é o indício de uma força que se exerce do exterior sobre o pensamento. Um encontro é um afeto, ou, dito de outro modo, um signo que põe em comunicação os pontos de vista e os torna sensíveis enquanto pontos de vista. O signo força o pensamento, conecta-o com forças de um aprendizado.

Para Deleuze, a busca da aprendizagem como interpretação de signos é sempre temporal, ao mesmo tempo em que a verdade é sempre uma verdade do tempo – não um tempo cronológico, mas um tempo plural. O filósofo distingue quatro tempos: o tempo perdido, o tempo que se perde, o tempo redescoberto e a eternidade.

O tempo perdido não é apenas o tempo que passa, alterando os seres e anulando o que passou; é também o tempo que se perde (por que, ao invés de trabalharmos e sermos artistas, perdemos tempo na vida mundana, nos amores?). E o tempo redescoberto é, antes de tudo, um tempo que redescobrimos no âmago do tempo perdido e que nos revela a imagem da eternidade; mas é também um tempo original absoluto, verdadeira eternidade que se afirma na arte. (DELEUZE, 2003, p. 16)

E Deleuze remete cada tempo ao mundo dos signos:

Tempo que se perde, tempo perdido, mas também tempo que se redescobre e tempo redescoberto. A cada espécie de signo corresponde, sem dúvida, uma linha de tempo privilegiada. Os signos mundanos implicam principalmente um tempo que se perde; os signos do amor envolvem particularmente o tempo perdido. Os signos sensíveis muitas vezes nos fazem redescobrir o tempo, restituindo-o no meio do tempo perdido. Finalmente, os signos da arte nos trazem um tempo redescoberto, tempo original absoluto que compreende todos os outros. (DELEUZE, 2003, p. 23)

Essa é uma análise bastante pertinente nos dias de hoje, quando o tempo acelerado da informação reduz o tempo aos instantes, e o que predomina são os fluxos de imagens representacionais. Deleuze assevera que há diversas espécies de signos misturando as diferentes linhas de tempo. Desse modo, há verdades a serem descobertas nos tempos

perdidos, nos que se perdem, nos redescobertos e na eternidade, e tais verdades são o resultado essencial do aprendizado.

Por isso, quando pensamos que perdemos nosso tempo, seja por esnobismo, seja por dissipação amorosa, estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro, até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde. Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestaram. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. [...]

Mas perder tempo não é o suficiente. Como vamos extrair as verdades do tempo que se perde, e mesmo as verdades do tempo perdido? [...] É preciso sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo”. (DELEUZE, 2003, p. 21-22)

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pelo que força o pensamento a pensar atravessa sensível e afetivamente um aprendizado que nunca se fecha na aquisição de um saber, mas consiste num “processo a ser incessantemente recomeçado” (SCHÉRER, 2005, p. 1184). Quando não se sabe antecipadamente como alguém aprende, urge questionar os protocolos da psicologia do ensino e da aprendizagem que, por meio das noções de solução de problemas e de adaptação à realidade, descrevem os passos que devem ser seguidos para ensinar e para aprender. Em contraposição, o que Deleuze (2003) propõe é que a aprendizagem passe não pelo domínio dos laboratórios psicológicos ou das prescrições pedagógicas, mas pela via dos encontros potentes e, às vezes, violentos, “mais ricos do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado” (p. 29).

Essa busca, no âmbito da formação, exige uma prática política constante, preocupada com os modos de fazer, de viver, que deem visibilidade e enunciem o esforço de pensar, que, insistimos, é sempre pensar de outro modo. Daí decorre a luta por uma produção de educadores que se singularizem, abrindo-se para polemizar o que está colocado, antecipada e dogmaticamente, como razão de formar. Essa razão, resposta previamente fornecida, deve ser radicalmente contestada, notadamente nesses tempos, os nossos, em que tanto se incensa uma ‘escola sem...’ (ORSO, 2017). Como se de tal escola falasse, fustiga Deleuze (2006, p. 198):

O que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem àquele que pensou, nem aos outros? O signo da reconhecimento celebra esponsais monstruosos em que o pensamento “reencontra” o Estado, reencontra a “Igreja”, reencontra todos os valores do tempo que ele, sutilmente, fez passar sob a forma pura de um objeto qualquer, eternamente abençoado.

Além de afirmar que a obra de Proust não trata das memórias do escritor, mas antes de seus aprendizados, Deleuze (2003) acentua sua posição política, sempre cuidadosa com o pensamento. Toma-o, nesse sentido, como peça de um jogo em que há constante elaboração de problemas. São estes que criam condições para convocar, no professor e no estudante, a potência singular do pensamento. Algo que difere radicalmente das propostas de 'escola sem...'. Pois uma formação perspectivada pela invenção, mesmo correndo riscos, afirma modos de fazer, como podemos ver em um fragmento de diário de uma supervisora, professora de uma escola básica parceira:

Na discussão enfatizou-se que a invenção não é algo extraordinário, mas relaciona-se ao modo como nos inserimos nas instituições. Alguém lembrou que são pequenos gestos, modos de fazer, práticas... Invenção como uma política de cognição, como processos autogestionários, como afirmação de possibilidades. Num mundo que se move pela representação, é preciso buscar lugares para respirar. Com certeza esse território de pensamento na escola é um desses lugares. (Fragmento diário de supervisora, professora da escola básica, 29/05/2014).

A noção de problema ressoa neste trabalho de formação. Os problemas não são postos no mundo e criados no pensamento para serem, simplesmente, resolvidos. Um problema não está em busca de soluções, o que não significa que ele não as tenha. Talvez seja possível dizer, com Deleuze (2006), que as soluções são apenas formas com que o próprio problema pode se determinar, pode entrar em uma aventura de qualificar o que é interessante e potente para a produção de seu sentido, buscando não o verdadeiro, mas se aventurar no que nos força a pensar, o signo.

Seguimos, assim, forçando o pensamento a pensar e problematizando os modos cognitivos de fazer a formação. Como repetidamente afirmamos, a faceta mais sensível do pensamento é o signo. Por isso, terminamos, ainda, com a voz de Deleuze (2003, p. 95):

É preciso ser dotado para os signos, predispor-se ao seu encontro, expor-se à sua violência. A inteligência vem sempre depois; ela é boa quanto vem depois, só é boa quando vem depois. [...]. Não há Logos, só há hieróglifos. Pensar é, portanto, interpretar, traduzir. As essências são, ao mesmo tempo, a coisa a traduzir e a própria tradução; o signo e o sentido. Elas se enrolam no signo para nos forçar a pensar, e se desenrolam no sentido para serem necessariamente pensadas. Sempre o hieróglifo, cujo duplo símbolo é o acaso do encontro e a necessidade do pensamento.

## REFERÊNCIAS

- CASTELO BRANCO, Guilherme. Agonística e palavra. **Revista de Filosofia Aurora**. Dossiê Parrhesia, v.23, n. 32, jan. /jun. 2011, p. 145-155. Disponível em: <http://www2pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=305> . Acesso em: 01 jun. 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Péricles e Verdi**: a filosofia de François Châtelet. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

DELEUZE, Gilles. **L'abécédaire Gilles Deleuze**. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. I Videocassete. Sublinhado em português pelo MEC, TV Escola.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996, p. 83-96.

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. P. 289-347.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem partido. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 133-144.

ROLNIK, Suely. Despedir-se do absoluto. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: PUC- SP, n.esp., p. 245-256, jun., 1996.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.6, n.93, p. 1183-1194, set. /dez., 2005.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

\* Revisão gramatical do texto sob responsabilidade de:  
Décio Rocha - E-mail: [rochadm@uol.com.br](mailto:rochadm@uol.com.br)  
Bruno Deusdará - E-mail: [brunodeusdara@gmail.com](mailto:brunodeusdara@gmail.com)