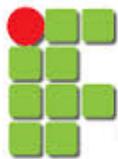


**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

**TRANSCENAÇÕES EDUCATIVAS: traduzibilidades de uma aprendizagem
inventiva**

Patrícia Goulart Cavalheiro

Pelotas, 2016



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Patrícia Goulart Cavalheiro

TRANSCENAÇÕES EDUCATIVAS: traduzibilidades de uma aprendizagem inventiva

Pelotas, setembro de 2016.



Patrícia Goulart Cavalheiro

TRANSCENAÇÕES EDUCATIVAS: traduzibilidades de uma aprendizagem inventiva

Defesa de dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Róger Albernaz de Araujo

Linha de pesquisa: Políticas e práticas de formação.

Pelotas, setembro de 2016.

TRANSCENAÇÕES EDUCATIVAS: traduzibilidades de uma aprendizagem inventiva

Patrícia Goulart Cavalheiro

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Róger Albernaz de Araujo - IFSul

Orientador

Prof. Dr. Cristiano Bedin da Costa - Univates

Prof. Dra. Rosária Ilgenfritz Sperotto - UFPel

Prof. Dra. Bárbara Hees Garré - IFSul

Pelotas, setembro de 2016

Agradecimentos

A Deus pela graça de um viver,

Aos meus filhos Manassés e Samuel pela alegria e potência de criação,

Ao Alex pelo incentivo, força e por acompanhar todos os processos de uma escrita, onde a própria vida está implicada como produção,

Ao Róger, meu orientador, pela paciência, pelos encontros alegres, pelos embates de forças, que colocaram, em alguns momentos, o pensamento a pensar, a psicologia, a educação e a vida.

A banca de mestrado: Cristiano, Rosária e Bárbara, pela sensibilidade com o texto e sugestões preciosas no encontro de qualificação.

Aos familiares pelo carinho e incentivo,

Ao Grupo GeiSSo pelos momentos alegres e de aprendizagem .

Esse meu jeito de alçar a perna
De mirar ao longe o horizonte largo
É o contraponto de beber auroras
Quando cevo a alma pra sorver o amargo

Esse silêncio que me traz distância
Que me agranda o canto entre campo e céu
É o contraponto de acender o fogo
Meço um metro e pouco da espora ao chapéu

Essa coragem de pelear de adaga
De ser um gigante pela liberdade
É o contraponto de ajuntar terneiros
E acenar aos velhos e ter humildade

Essa audácia de buscar o novo
Sem pisar no rastro ou reacender as brasa
É o contraponto de ter prenda e filhos
E ficar tordilho ao redor das casa.

(Contraponto – Letra e música de Cristiano Quevedo).

RESUMO

CAVALHEIRO, Patrícia Goulart. 2016. 152f. **TRANSCENAÇÕES EDUCATIVAS: traduzibilidades de uma aprendizagem inventiva.** Dissertação de Mestrado em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas/RS.

Na contemporaneidade educativa, pela própria prática e experiência, percebe-se que a educação não dá conta da complexidade envolta no processo de aprendizagem que, em muitos momentos, parece estar atrelada, prioritariamente, apenas em grades curriculares, em conteúdos ensimesmados, produzindo uma estética educativa indiferenciada. Todavia, esta pesquisa infere que a composição de uma cena educativa encontra-se além desses espaços de generalização, pulsando em olhares atentos, sensíveis aos saberes, às experiências, aos desejos e a todos os atravessamentos que perpassam o campo educacional. Nesse sentido, assume-se o ato de aprendizagem como um processo, que abre possibilidades de perceber como e por que acontecem as composições subjetivas do aprendiz. Neste estudo, deseja-se problematizar a relação educando-educador na cena educativa, tensionando a potência dos referenciais da Psicanálise, pelo conceito de transferência, e da filosofia de Deleuze e Guattari, pelo conceito de agenciamento maquínico, como possibilidade de compor uma aprendizagem inventiva desejante em meio à educação contemporânea. Como método, produziram-se procedimentos de pesquisa, pela configuração de uma máquina-método, que compôs-se de um programa aberto e intensivo, no qual conceitos como cartografia, agenciamento, transferência, tradução, entre outros, puderam preencher um plano de criação repleto de agenciamentos intensivos que transmutaram-se entre a ciência, a arte e, a filosofia; assim, pesquisa e pesquisador, puderam conquistar velocidades, intermutações, transversalizações, como forma de produzir inscrições do e no corpo pesquisador-pesquisa. O corpus empírico deste estudo articula sentidos e sensações, que dão vez e voz aos efeitos das relações produzidas entre a educação e a psicanálise, pelo corte necessário das transversalizações advindas da arte. Isso produz um espaço-tempo de sala de aula, que se produz por transcenações e datamentos de uma tradução de possibilidades de criação de cenas educativas sob o signo da invenção. Por uma maquinação entre os planos da psicanálise e da filosofia da diferença, permeados por afectos, perceptos e conceptos possíveis, constroem-se novas estéticas geográficas no território educacional contemporâneo. Nessa perspectiva, pode-se considerar que tanto educando como educador constroem-se de modo simultâneo, múltiplo e contínuo, em movimentos de aprendizagem que devém desta relação e dos múltiplos saberes, acontecimentos, agenciamentos, discursos, culturas, transferências, ditos e não-ditos, representações, pulsões, desejos; que apontam para um além do já sabido, para o que ainda não tem nome, marcando a imprevisibilidade e impossibilidade de uma totalização da relação, como contraponto de uma traduzibilidade das relações que podem ser transcenadas em uma aprendizagem inventiva. Desse modo, a cena educativa pode constituir-se como um espaço-tempo de resistência, de criação; resistência de um desejo de poder criar um outro modo de fazer-se educação; uma educação-vida, produtora de forças que afirmem um viver; cenas educativas, que em sua inventividade encontram uma educação em um contínuo porvir.

Palavras-chave: Educação, transferência, agenciamentos maquínicos, cena educativa, aprendizagem.

ABSTRACT

CAVALHEIRO, Patrícia Goulart. 2016. 152f. **EDUCATIONAL TRANSCENAÇÕES: translatability of an inventive learning**. Professinal Master's Dissertation in Education and Technology of Instituto Federal Sul-rio-grandense – Pelotas Campus, Pelotas – RS.

In educational contemporary by own practice and experience it understands that education can't account for the complexity that involved in the process of learning that, in many moments, it seems to be linked only curriculum grids with thoughtful content, producing an educational-undifferentiated aesthetic. However, this research shows that the composition of an educational scene is besides these spaces of generalization, it is pulsing in attentive and sensitive looks to the knowledge, experiences, desires and all crossings crosscutting the educational field. In this sense, it is assumed the act of learning as a process which opens up possibilities to perceive how and why to happen the learner's subjective compositions. In this study, it wishes to problematize the relationship by educating-educator in the educational scene, it is stressing the power of psychoanalysis referential, through the concept of transfer and the philosophy of Deleuze and Guattari, through the concept of machinical agency as possibility of composed an inventive desired learning in the middle of contemporary education. As a method procedures were produced by setting a machine-method that composed an open and intensive program in which concepts such as cartography, agency, transfer, translation, among others that could fill a plane of full creation with intensive agency that to metamorphosis between science, art and philosophy. Thus, research and researcher, were able to conquer speeds, "intermutações", transversalisation as a way of to produce the inscriptions of the and in the body search-researcher. The empirical corpus this study articulates senses and sensations that it gives time and voice to the effects of relationships produced between education and psychoanalysis by cutting required of transversalisations derived from art. This produces a time-space of the classroom which is produced by "transcenações" dating and translation of the possibilities of creating educational scenes under the sign of the invention. For a machining among the plans of psychoanalysis and philosophy of difference, permeated by affections, possible percepts and concepts, it builds new geographic aesthetic in the educational territory contemporary. In this perspective can to consider that both educating as an educator are built of same, multiple and continuous mode, in movements of learning that becomes of this relationship and of multiple knowledge, events, agency, speeches, cultures, transfers, said and unsaid, representations, impulses, desires that pointing to a beyond the already known still has not name, marking the unpredictability and impossibility of an aggregation of the relationship as a counterpoint to a translatability of relations that can be "transcenas" in an inventive learning. In this way, the educational scene can be a space-time of resistance, of creation; resistance of a wish of can create another way to make education; an education-life, it producers of forces that to claim a to live; educational scenes, which in its inventiveness fin an education in a continuous future.

Keywords: education, transfer, machinical agency, educational scene, learning.

SUMÁRIO

1 Por um ponto de entrada na cena educativa.....	11
2 Máquina-método.....	13
2.1 Por um desejo de (re)criar(se).....	13
2.2 Um corte no caos: Por um plano de imanência.....	14
2.3 Plano de referência.....	15
2.4 Processos de Subjetivação.....	16
2.5 Plano de Criação.....	17
2.6 Linha de recursividade, a dobra no plano: a possibilidade de diferença.....	18
2.7 Procedimentos de pesquisa.....	19
3 Composições da Cena Transferencial freudiana: do representacional ao pulsional.....	20
3.1 Sobre as Pulsões.....	24
3.2 - 1920: uma nova cena conceitual freudiana.....	27
3.3 Mudança na cena: pulsão de morte.....	29
3.6 O que pode uma corporeidade pulsante?	31
4 Cena transferencial na relação professor-aluno.....	35
4.1 Desejo de Saber em Freud.....	36
4.2A noção de sujeito do inconsciente na psicanálise.....	37
4.3 Linguagem, discurso e laço social: uma aprendizagem.....	39
4.4 Desejar com o Outro -um saber.....	43
5 Por uma nova imagem do pensamento na educação.....	49

6 Cena maquínica desejante: agenciamentos múltiplos de diferença.....	56
6.1 O anti-édipo.....	57
6.2 O Anti-edipo: Máquinas desejantes.....	59
6.3 O Anti-édipo: Corpo sem órgãos.....	61
6.4 O Anti-édipo: Desejar é criar	63
6.5 Agenciamentos Desejantes.....	64
7 A cena educativa como possibilidade de uma aprendizagem inventiva.....	67
7.1 Inquietações para uma cena inventiva.....	67
7.2 O que pode uma cena inventiva.....	69
7.2.1 A cena educativa : um teatro da transcrição:.....	72
Cena 1A.....	77
Cena 1B.....	80
Cena 1: Por uma possibilidade disjuntiva e diferenciadora de um viver.....	81
Cena 2A.....	83
Cena 2B.....	84
Cena 2: Por uma nova imagem do pensamento: Isto ou Aquilo.....	85
Cena 3A.....	87
Cena 3B.....	88
Cena 3: Suportar o não saber em uma atitude de abertura para o aprender.....	88
Cena 4A.....	91
Cena 4B.....	92
Cena 4: Deixar o peso do camelo e ser leve para afirmar-se em uma dança com a educação.....	93

Cena 5A.....	95
Cena 5B.....	96
Cena 5: Por uma possibilidade de viver a diferença em relação ao desafio de conviver com o diferente.....	96
Cena 6A.....	97
Cena 6B.....	99
Cena 6: A sala de aula como espaço tempo de criação.....	100
Cena 7.....	101
Cena 7: Eterno retorno de um aprender.....	101
8 Considerações Finais	104
9 Referências.....	110

1 Por um ponto de entrada na cena educativa

... dedicar-nos-emos a trabalhar aquilo que não cessa de não se inscrever, retornando sempre ao mesmo lugar: aquele no qual o pensamento ao pensar nunca o encontra (LEAL, 2011, p.13)

Na contemporaneidade educativa, pela própria prática e experimentação, percebe-se que o modo como se faz educação não dá conta da complexidade que está envolta no processo de aprendizagem. Uma educação, que em muitos momentos, parece estar voltada e focada apenas nas grades curriculares, no conteúdo ensimesmado, indiferenciando-se ao acontecimento educativo, que se faz e refaz pelas influências, movimentos, fenômenos subjetivos, potentes de sentido e significantes, para que o educando possa, ou não, construir sua aprendizagem.

A composição de uma cena educativa está para além do conteúdo curricular. Tal afirmativa percebe-se na educação, diante de escolas com currículos excelentes do ponto de vista objetivo, com estruturas didáticas, professores com oportunidade de formação e capacitação continuada, educandos com plenas condições biopsicossociais de aprendizagem. E mesmo assim, a aprendizagem não acontece. No entanto, em outros casos, professores sem oportunidade de uma boa formação, desvalorizados e alunos com inúmeras dificuldades, são capazes, talvez em resistência aos discursos que permeiam a educação, de produzirem um processo singular de aprendizagem.

Assim, tanto o educando como o educador constroem-se na educação, em um movimento de aprendizagem que devém desta relação e dos múltiplos saberes, acontecimentos, agenciamentos, discursos, culturas, transferências, ditos e não-ditos, representações, pulsões-desejos que apontam para um além do já sabido, para o que ainda não tem nome, marcando a imprevisibilidade e (im)possibilidade das relações, da aprendizagem e da educação.

A educação escolar concretiza-se, ou seja, acontece na cena educativa de sala de aula, pela imbricação das relações possíveis, estabelecidas entre educando-educador. O aprender acontece nesse entremeio, entre a multiplicidade desejante do educador e do educando. Um aprender que não é só de um, mas devém desta relação de aprendizagem, que se corporifica em um saber da relação, do outro, da educação, da vida.

Diante disso, surgem alguns questionamentos, tais como, de que forma acontece esta relação?; quais são os processos de subjetivação circulantes nesta relação?; que fenômenos

afetam e se constroem no processo de aprender?; o que não se sabe que passa nessa relação, que é importante para o processo de aprender?; de que modo as subjetividades são implicadas no processo de aprender?

Nesse sentido, para pensar o processo de aprender, faz-se necessário pensar todos os atravessamentos que perpassam o campo educacional, bem como pensar a aprendizagem não como um produto, mas como um processo, abrindo a possibilidade de perceber como e por que ela acontece na composição subjetiva do aprendiz. Percebe-se, portanto, que muitos fatores interinfluenciam na constituição de uma cena educativa, em que educando e educadores estabelecem uma relação múltipla, muito além do conteúdo e da grade curricular, diversos fenômenos subjetivos, sentimentos, sensações, percepções, afecções, perceptos, signos estão compondo-se concomitante ao conteúdo-objetivo em um determinado espaço-tempo, ganhando a forma estética de uma aprendizagem.

Assim, objetiva-se agenciar sentidos e sensações que dão vez e voz aos efeitos das relações produzidas entre a educação e a psicanálise, pelo corte necessário da transversalização pela arte. Detendo-se na relação com o espaço-tempo de sala de aula produzem-se transcenações e datamentos de uma tradução de possibilidades (traduzibilidade) na criação de cenas educativas sob o signo da invenção. Para tal, pretende-se percorrer pela potência dos referenciais da psicanálise, com o conceito de transferência e da filosofia de Deleuze e Guattari, com o conceito de agenciamento maquínico, na intenção de pensar /criar cenas de uma aprendizagem inventiva e desejante em meio à educação contemporânea.

Em um maquinar de transcenação entre os territórios hegemônicos e com regimes de verdades quase impenetráveis da psicanálise e da filosofia da diferença, permeados por forças, afectos, perceptos e conceptos, como traduzibilidade de construir, encontrar, chafurdar novas nuances estéticas geográficas no território das relações na educação contemporânea.

Conceitos esses, que perpassam o campo da educação, possibilitando problematizar e criar outras experimentações que provoquem pensar uma educação envolta de um processo desejante, de um procedimento de desordenamento necessário à criação da aprendizagem, por entre as diferentes relações possíveis: analisando-analista, educando-educador, pesquisador-pesquisa; na busca incessante e intensiva das relações de aprender, de transcriar outros sentidos e significados, em uma fuga da repetição e da memorização de um conhecimento distante. Transcenações de um aprender que possa vir a ser agenciado a todo o tempo, em acontecimentos de uma aprendizagem singular, em uma intensa construção de um viver afirmativo e criativo.

2 Máquina-método

Uma máquina-método deseja subverter o desejo do método de controlar da pesquisa, pelo investimento em um cuidado de pesquisar que deseja afirmar um devir; entrar e reentrar a qualquer tempo, em qualquer espaço, cada movimento funcionando como a possibilidade de um traço criativo no ato de criação da pesquisa e do pesquisador. (DE ARAUJO, 2016, p. 95)

O modo de funcionamento desta pesquisa é orientado pela Máquina-método (DE ARAUJO, 2016), que enquanto programa de procedimentos possibilita a construção de uma pesquisa da diferença. Uma pesquisa que pode se adequar as normas colocadas como referência na academia e ao mesmo tempo pode funcionar de forma subjacente, produzindo pequenas e micro mudanças no modo de fazer pesquisa na contemporaneidade.

A máquina-método é construída a partir do pensamento de Deleuze e Guattari, corporificado nos vários conceitos tecidos entre a ciência, a arte e a filosofia, em intensivos agenciamentos, que colocam em movimento o campo de pesquisa na possibilidade de encontrar alguma coisa que produza uma diferença no plano, podendo construir uma outra forma de pensar, ou seja, uma nova geografia da educação.

2.1 Por um desejo de (re)criar(se)

Na contemporaneidade em que se vive e pesquisa-se, é possível pensar em outras formas de se fazer pesquisa em educação. Cria-se a possibilidade do pesquisador pesquisar, a partir do que lhe passa, do que lhe afeta. De tal, maneira que o desacomoda, inquietando-o em um desejo de uma busca incessante, ainda que não saiba todos os contornos, em um estado de captura, vai movendo-se e criando seu modo singular de cartografar seus agenciamentos durante o percurso da pesquisa.

Assim, há possibilidade da construção de um percurso metodológico, que cria a pesquisa ao mesmo tempo em que cria o pesquisador, em uma dupla construção/criação. “Ou seja, pela articulação do corpo-pesquisa e do corpo-pesquisador, em uma contínua política maquínica das relações, na produção da tessitura de um território de pesquisa.” (DE ARAUJO, 2016)

É uma pesquisa que acontece por encontros possíveis e inusitados, que quer construir pelo espaço-tempo de experimentação, sem ater-se a um fim, mas abrir brechas, rasgar certezas, reconstruir e talhar singulares nuances educativas. Para um primeiro momento,

parte-se de uma problemática, tem-se um vasto campo referencial a ser selecionado pelas afecções e perceptos que provocarem, para pensar as questões de pesquisa. Mas o que mais se deseja é construir com todos os intercessores convidados a percorrer esse trajeto, é que se possa (re)criar(se) um singular modo de olhar e relacionar-se com o processo de aprendizagem na educação.

Nesse sentido, é preciso estar sensível a trama em que acontece o ato de conhecer e de criar o mundo, aproximando-se do engendramento do que é pessoal e do coletivo, na possibilidade de um conhecimento articulado com efeitos políticos, éticos e estéticos. (PASSOS; KASTRUP, TEDESCO, 2014)

2.2 Um corte no caos: Por um plano de imanência

O importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento. Se ninguém começa, ninguém se mexe. As interferências também são trocas: tudo acontece por dom ou captura. O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. (DELEUZE, 2013b, p. 160)

Em “O que é filosofia?”, Deleuze (2013a) esclarece que o processo desejante de aprender/criar se estabelece no plano de imanência, que opera um corte no caos, para a criação de conceitos. Assim, atribui à filosofia uma necessidade da criação de conceitos, os quais são agenciamentos concretos, configurações de uma máquina, em que o plano é a máquina abstrata de agenciamentos que funcionam na composição de peças. O plano de imanência compõe-se ao mesmo tempo com o que deve, o que pode e o que não pode ser pensado; funciona como um não pensado no próprio pensamento. O plano de imanência, realiza um corte no caos, e desfaz no infinito toda consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha. Diferente da ciência que tenta a todo o momento o referenciar, renunciando ao traçado de ordenadas intensivas de desejo, de movimentos e velocidades infinitas de possíveis contornos variáveis, inscritos sobre o plano. Para tal, se revela a importância da imanência como plano no qual acontecem: desejo, experiência e aprendizagem. (DELEUZE, 2013a)

O traçar de um plano, em meio ao caos, é a possibilidade de o desejo criar para si um corpo sem órgãos, onde as intensidades desejantes vão criando novas composições, agenciamentos maquínicos, que vão dando forma e inscrevendo-se no plano, de maneira

singular, de acordo com os encontros possíveis de serem experimentados, criando marcas, compondo esse plano, criando uma organização por horas esquizofrênica, mas sempre uma possibilidade de diferenciação, de um estilo de viver a educação e a vida.

A possibilidade de traçar um plano de imanência onde cada um vai compor-se de acordo com as suas vivências, com suas significações, com suas sensações, afectos e desejos, vê-se a possibilidade de uma pesquisa ética, onde cada um pode construir-se e trilhar por conceitos e forças que lhe afirmam a vida. Uma pesquisa que não busca um número dado, mas afirma o que vem, o que encontra, produzindo saúde pela potência ativa de tornar-se pesquisador, educador, nômade.

Uma máquina-método que se apropria do percurso metodológico possível, pela afirmação do ato de pesquisar, efeito da composição de uma política de relações, pela qual o pesquisador, a pesquisa, os intercessores e o próprio percurso encontram-se em um espaço-tempo de criação que acontece[...]
O desejo de criação da pesquisa transcende em ato e passa pela escolha do conjunto de procedimentos que se deseja investir. Uma aposta na composição de planos, que funcionem pelo agenciamento de procedimentos, que possam atravessar um determinado território instituído, abrir brechas e trazer à superfície a estética do que acontece em termos de atualidade em uma área de pesquisa com quem se intenciona uma relação. (DE ARAUJO, 2016, p.70-71).

Nesse intenso agenciamento maquínico a compor-se em meio ao caos, faz-se a necessidade de um plano de referência em face de um plano de criação, pois não há criação sem intercessores, ninguém cria a partir do nada, mas sim, do que afeta e movimenta o pensamento. A pensar um fora que o força a pensar novas formas geográficas, novas composições em determinado território.

O território a ser transversalizado, a ser percorrido, traçado é o território da educação, onde poder-se-á ou não, produzir marcas, novas formas, de ver e fazer a educação que vive-se e faz-se a todo momento, permeada pelas relações que são estabelecidas, experimentadas.

2.3 Plano de referência

[...] expressa o regime de verdade de um determinado território, em um processo de datamento, que posiciona a enunciação de verdade na referência de um determinado espaço, em um determinado tempo, sob a égide de uma determinada perspectiva relacional. (DE ARAUJO, 2016, p.77)

O plano de referência é formado por máquinas, platôs, já constituídos, instituídos pela cultura social. Possuem todo um modo de ser, tem uma identidade, que fala quem é.

Possuindo uma significação, da ordem do dizível pela intermediação da linguagem. Compõem as forças reativas de Nietzsche, que tencionam, todo tempo para manter o conhecido, o já estabelecido, que tem historicidade, um modo de funcionamento estabelecido a priori, uma representação, recognitiva de mundo, de conceitos, da educação.

Nesta intensa inscrição no território da educação, busca-se traçar no plano de referência duas máquinas, dois planos de intercessores, em um agenciamento maquínico, no qual o desejo tece o plano e é o seu próprio motor, a força a potência de tornar-se. Para tal, traça-se: o Plano da Psicanálise com o conceito de Transferência; e o Plano da Filosofia da Diferença com o conceito de máquinas desejanter - agenciamento, para pensar a relação educando – educador, como possibilidade de uma aprendizagem, não do mesmo, mas criativa, que devém em diferença.

2.4 Processos de Subjetivação

Uma composição genealógica dos modos de subjetivação que torne possível perceber como o pesquisador e o seu trabalho vêm se constituindo nas relações recorrentes de saber e de poder. O conhecimento de si possibilita um governo de si, que se compõe como resistência às formas estabelecidas de verdade e realidade. (SOPENÁ, 2013, p. 60)

Para pensar qualquer ação no território da educação é preciso saber como e porque a relação educando - educador tornou-se o que é. Todos os atributos, as referências e representações naturalizadas ao longo de um espaço-tempo. Para Foucault, toda relação é uma relação de força, de poder, ou seja, política, que nos coloca em relação, também com o que se deseja pesquisar.

Os processos de subjetivação constituem-se de forças, que a todo o momento, de diferentes modos, agem transformando a produção de subjetividades, de tal modo, que aconteça uma nova linha de diferenciação na qual se tem com o existente, instituído. Assim, já não se pensa de um modo estático, aliás nunca se pensou, e ao contrário, vive-se séries de acontecimentos que forçam transformações-isso, todo o tempo, por entre as relações que se tem a possibilidade de se estabelecer; encontros dinâmicos que se produzem por entre discursos de poder, ao mesmo tempo que produzem micro diferenças- políticas que tencionam os modos de pensar e de viver o campo relacional da educação.

Assim, com a possibilidade do sujeito a todo o momento estabelecer diversos modos e intensidades relacionais, de produzir de forma singular um cuidado de si. Os modos de

subjetivação circulam de forma espiralar na possibilidade de produzir diferenças, entre três domínios de forças saber, poder e ética: Como e porque sei? Quanto mais sabe-se, melhor nomeia-se, mais produz-se significantes sobre um determinado território, como o campo da educação; que modifica o modo como e porque alguém relaciona-se consigo e com o outro (pesquisa, educando - educador). Modifica-se o que se vem sendo, com o saber tem-se o poder de produzir um modo de ser singular, em um cuidado de si, pois quanto mais se conhece, mais bem se pode desenvolver um cuidado de si.

Cuidar de si movimenta a necessidade de mais bem poder entender como se produz o que se sabe de um território. [...] Cuidado de si pela possibilidade de tensionar o modo como se estabelecem as relações individuais e coletivas, a partir do que se sabe e do que se nomeia que sabe. [...] Cuidado que produz uma estética de um determinado território, a partir das relações de poder-saber que se possa mapear. Cuidado de si como possibilidade da percepção do movimento ético implicado na produção de um plano do possível. Cuidado de si como possibilidade da conquista de uma ética de si. (DE ARAUJO, 2016, p. 75-76)

Nesse sentido, a pesquisa e pesquisador tomam um corpo amalgamado, na busca de um cuidado em meio a todos os acontecimentos e encontros que acontecerão neste espaço-tempo. Sempre em um tencionar entre que se sabe que é, e o que se pode vir a ser. Entre as forças nietzschianas: reativas, que tenta manter o mesmo, a referência significada, subjetivada; e as forças ativas, que são subversivas, podem trazer o novo, o imenso desconhecido que não é, mas pode vir a ser, forças que anseiam por mudança, por intempestivos movimentos. E neste embate, pelo diferencial de forças é que pode produzir diferenças.

2.5 Plano de Criação

[...] uma relação de mútua intercessão no pensamento criativo, pela qual a figura estética e o personagem conceitual interagem em uma tal medida, que torna-se inviável a identificação de uma determinada natureza e de uma determinada ordem de relação, e o que sobressai ressoa na/pela pesquisa enquanto potência de criação, donde o meio torna-se o composto relacional possível. (DE ARAUJO, 2016, p. 85)

O plano de criação a ser transcriado nesta pesquisa compõem-se pelos conceitos de transferência (FREUD, 1920), da psicanálise, e de agenciamento maquínico (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Um plano de referência está articulado a um plano de criação, que

encontra-se no planômeno (DELEUZE, 2012b). Entre os planos, em idas e vindas e saídas e, pontos e contrapontos, voltas e imersões e subversões de maquinação, em meio a uma tensão propiciada pelos modos de subjetivação, produz-se relações que funcionam em dupla articulação e, pela força propulsora desejante entre educando-educador, cria-se a possibilidade de leves traços de uma diferença, em uma aprendizagem inventiva.

Os princípios característicos das multipheidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização* (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 8).

2.6 Linha de recursividade, a dobra no plano: a possibilidade de diferença

E quando Nietzsche apresenta o eterno retorno como a expressão imediata da vontade de potência, de modo algum vontade de potência significa “querer potências”, mas, ao contrário: seja o que se queira, elevar o que se quer à enésima potência, isto é, extrair sua forma superior graças à operação seletiva do pensamento no eterno retorno, graças a singularidade da repetição no próprio eterno retorno (DELEUZE, 2006, p. 28).

A linha de recursividade constitui-se no retorno da linha de fuga do plano de criação ao plano de referência, para poder traçar uma estética de criação. Se a linha não retorna para a referência ela se perde, e perde sua potência de transformação.

Na obra de Deleuze e Guattari no processo de criação de uma diferença na filosofia, faziam movimentos maquínicos, que iam e vinham por entre o capitalismo e a esquizofrenia, na busca de um modo de criação enquanto processo que tornasse possível criar, e retornavam ao plano conhecido do capitalismo para afirmar relações ético-políticas que pudessem produzir uma nova estética da filosofia e da vida. A linha de recursividade tem um movimento espiralar, pelo qual retorna sobre si mesma, em uma dobra, não para continuar produzindo o mesmo, mas para produzir novas marcas, para afirmar a diferença que devém.

Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa e a orquídea: sequer algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção (DELEUZE, 1998, p.15).

Desse modo, a pesquisa pretende traçar no território da educação, a relação do educando e do educador, traçando um plano de referência entre os conceitos de transferência e agenciamento maquínico, que neste entre traçar linhas de fuga para um plano de criação, que desterritorializa alguns saberes já dados, maquinando-os com outras forças e retornando recursivamente, e quiçá reterritorializando no campo das referências, ou seja produzindo uma estética significativa do que pode ser na cena educativa uma relação educando-educador como possibilidade de uma aprendizagem inventiva.

2.7 Procedimentos de pesquisa

Os procedimentos de pesquisa funcionam como os fios que tecem a trama que deseja produzir o corpo de pesquisa. Podem ser criados, apropriados de outros domínios, traduzidos, transduzidos e, inclusive transvalorados. (DE ARAUJO, 2016, p.91)

Como procedimentos de pesquisa, que irão colocar em movimentos os planos no território da educação, utiliza-se o conceito de cartografia e de agenciamento maquínico. A cartografia, conceito agenciado a partir da geografia, é um procedimento com capacidade de mapear os percursos experimentados e vivenciados no transcorrer de uma pesquisa. Possibilita dizer-se um caminho já traçado, para criar outros percursos, novas geografias no pensamento e no campo da educação. Criar e recriar-se, numa atitude de abertura, e de estar à espreita a qualquer força dizível ou indizível, que possa perpassar o território de experimentação, na possibilidade de criar efeitos subjetivadores, desvios necessários, ao processo constitutivo de um vir a ser inventivo.

O conceito de agenciamento movimenta a composição de um Plano de Imanência, e acontece entre/por relações de forças e de pensamentos. Entre duas máquinas acopladas acontece uma multiplicidade de agenciamentos; e, se uma terceira máquina se produz, não é por derivação da primeira ou da segunda, e sim pela possibilidade de diferença; ou seja, da diferenciação das possibilidades de subjetivações outras, que tencionam as identidades instituídas. Da intensidade dos agenciamentos podem surgir enunciações coletivas: as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos; isso, em meio aos acontecimentos que perpassam a corporeidade (DELEUZE, 1996).

Assim, o que se deseja é a possibilidade de produção de agenciamentos maquínicos, que perpassem as intensidades – afectos, perceptos e conceptos – instituindo um plano de criação que possa traçar.

3 Composições da Cena Transferencial freudiana: do representacional ao pulsional

“Repetir, repetir – até ficar diferente”.

Manoel de Barros

Em seus "primórdios" o processo analítico consistiria trilhar pela representação, uma obra de significação, reconstituindo series de pensamentos e lembranças, que acontece pela associação livre do paciente, o qual o terapeuta com sua atenção flutuante supõe diversos sentidos a advir, e o responder o paciente significa reminiscência que conduz ao fator patogênico. Para tal, as primeiras formulações Freudianas estão assentadas no campo representacional, o qual o analista interviria pela interpretação, na busca de uma decifração produtora de um sentido.

Sendo assim, ao habitar o reino do sentido, Freud realiza uma leitura segundo o qual o sintoma quer dizer algo, uma mensagem, com significação velada, a ser descoberta. A ênfase era tornar consciente o inconsciente. Para tal, o ápice da construção freudiana de operar com conceito de inconsciente se deu na obra *A Interpretação dos Sonhos: Representação e Memórias*.

Há um vínculo forte e importante entre a representação e uma questão central no pensamento freudiano a memória. No artigo *O projeto para psicologia científica* (1886) Freud tratava de explicar a memórias no estilo das ciências naturais, de propor uma psicologia como ciência natural. O qual entra em cena a escritura. O “Aparelho Psíquico corresponderia a uma máquina de escrita e o psiquismo seria representado por um texto: espaçamentos, topografia e traços”. (HASKY, 2008, p. 22)

Entre *O projeto* e o texto 1900, Freud opera uma passagem da natureza para linguagem. A interpretação dos Sonhos traduzia os esquemas neurológicos do projeto para o plano psíquico. Cenário este em que memória e esquecimento ocupam lugar de destaque. Como se dá a passagem de um ao outro estado? O que afasta uma lembrança? O recalque (1915) é definido como uma mecanismo defensivo que impede que uma ideia se torne consciente, como propósito de evitar o desprezar que a incompatibilidade entre esta ideia e as demais ocasionaria (HASKY, 2008).

Freud eleva tal conceito a pedra angular da psicanalise, sobre a qual todo o edifício poderá ser posto de pé (MEZAM, 2003). Seu funcionamento é explicado em três momentos: recalque originário, recalque secundário e retorno do recalcado. Existe uma liame entre o

retorno do recalçado e a repetição. O recalçamento estrutura-se como uma repetição, já que o contato com um pensamento indesejável força o paciente a repetir sua tentativa de recalque (HASKY, 2008)..

A *Interpretação dos sonhos* (1900) ajuda a reforçar a relação entre a vivência de satisfação – repetição e o desejo:

... o acúmulo de excitação é vivido como desprazer, e coloca o aparelho em ação com vistas a repetir a vivência de satisfação que envolveu um decréscimo da excitação e foi sentida com prazer. A esse tipo de corrente no interior do aparelho, partindo do desprazer e apontando para o prazer, demos o nome de “desejo (Freud, 1900, p.624).

Lembrança-imagem do seio da mãe que traduz o choro do bebe e o alimenta. Um importante componente dessa vivencia é uma percepção específica que deixa como traço mnêmico uma imagem momentânea. Daí em diante um vínculo é criado e tende a se repetir. Segundo Freud (1900, p.595) “O objetivo dessa primeira atividade psíquica era produzir uma identidade perceptiva – uma repetição da percepção vinculada à satisfação da necessidade”.

O desamparo não é inicial, mas constitutivo e não ultrapassável. Como consequência da experiência original de satisfação é a constituição de uma representação, viabilizando um tratamento semântico do desejo. “Os estímulos endógenos (percursores das pulsões) são atrelados ao universo simbólico e irão se inserir progressivamente em uma certa organização característica do campo representacional” (HASKY, 2008).

Nesse sentido, Freud a partir da hipótese de que o desejo amarra-se ao universo simbólico cria toda a teorização dos sonhos. Postulando que os sonhos tem um sentido, a realização de um desejo. Garcia –Roza (1990) propõe uma esquematização que o campo das ideias (da representação) é o lugar da ordem, enquanto o pulsional, quantitativo, é o lugar do acaso.

Creio que é razoável supor que qualquer determinação (e portanto limitação) ao indeterminado das pulsões, deve vir de fora, de um outro lugar que não o corpo pulsional. Esse outro lugar é o aparato psíquico, a rede de significantes que ordena o caos das pulsões (Garcia-Roza, 1990, p.144).

Surge neste momento da obra freudiana o fenômeno relacional da transferência, pois a medida que ia atendendo seus pacientes percebia que estabelecia-se uma relação pessoal entre paciente e o médico. Em *A Psicoterapia da histeria* (1895) Elucida as transferências no plural. Considerando num primeiro momento como um obstáculo a ser evitado. Pouco tempo depois no caso Dora aprende que a arte interpretativa passa pela transferência. Ao atribuir a resistência oriunda da transferência o insucesso da análise da jovem, Freud percebe que o

trabalho interpretativo não se faz independente das forças libidinais da dimensão amorosa colocadas em jogo na relação (HASKY, 2008). Birman (1991) coloca que a entrada desse outro processo demonstra que Freud começa a retirar o código interpretativo de um lugar de soberania no processo analítico.

No caso Dora (1905), Freud acreditava que substituindo os sintomas por pensamentos conscientes, reparando os danos causados a memória da paciente, teria cumprido sua tarefa com êxito. Os sonhos de Dora se repetem, mas essa função da repetição só ficará mais clara a partir de 1920: que funciona como tentativa de tratamento da angústia, do que causa pavor, do que não pode ser bem elaborado (HASKY, 2008).

No pós escrito do caso Dora, Freud se detém extensivamente, na questão da transferência. Inicialmente a define como criação de um gênero especial de formações inconscientes de pensamento:

O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico (...) algumas são portanto simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras, são edições revistas, e não mais reimpressões (Freud, 1905/1996, p.111).

Destaca-se neste fragmento a repetição do prefixo *ré*, a qual sinaliza a proximidade entre transferência e a repetição. Alguns pensadores remetem a uma dupla faceta da repetição. As palavras “reedições, reproduções, reimpressões remete pensar em uma repetição da mesmidade, do idêntico, da reprodução. No entanto, “edições revistas, e não mais reimpressões” conotam a novidade, a possibilidade de uma mudança a medida que repete-se (HASKY, 2008).

Deleuze (2006), Desenvolve sua tese *Diferença e Repetição* de forma que toca essas teorizações. Para tal, a repetição do mesmo está marcada pela perseverança, pela permanência de um repetir não estatizante. Uma repetição que pode trazer algo novo, que contem em si a mudança, uma repetição diferencial, permeada de dinamicidade, autenticidade e transgressão (HASKY, 2008).

Ainda no Caso Dora, Freud descreve a inexistência de meios para evitar-se o surgimento da transferência no processo analítico, postulando em um primeiro momento o combate que travará, declarando que esta, o surpreendeu deixando-o surdo (escuta arma mais

poderosa de um analista) na análise de Dora. Pode-se afirmar que a psicanálise vive do plano da transferência, na relevância das resistências, como um diferencial de outras terapias.

Para tal, Freud propõe mais adiante, como usar este obstáculo a favor do trabalho analítico, pois “converte-se em sua mais poderosa aliada quando se consegue detectá-la a cada surgimento e traduzi-la para o paciente.” (FREUD, 1905,1996, p. 112).

A virada freudiana 1920, com *Além do Princípio do Prazer* não se deu de forma abrupta, mas por intensos movimentos anteriores que foram trazendo pistas, fios para esta nova tessitura. Birmam (2000), afirma que o modelo metapsicológico, não funcionava como o esperado, o qual, leva Freud a reformulá-lo e criando novas nuances que trouxeram novas contribuições e questionamentos a psicanálise.

Em *A dinâmica da transferência* (1912) Freud mostra que no instante em que a livre associação é interrompida, as associações faltam, possibilitando uma relação com o próprio analista que entra em cena a transferência. O investimento libidinal¹, dirigido a figura do analista excede o dizível e perceptível, opera em um modo inconsciente.

A transferência, aparece, “desde o início, como a arma mais forte de resistência, e podemos concluir que a intensidade e persistência da transferência constituem efeito e expressão da resistência” (FREUD, 1912/1996, p. 116). “A resistência acompanha o tratamento passo a passo”. Cada associação, cada ato, esta se faz, em uma persistente “reconciliação entre as forças que estão lutando no sentido do restabelecimento e as que se lhe opõem”. (FREUD, 1912/1996, p.115).

Contudo, é no artigo *Recordar, repetir e elaborar* (1914), que a repetição é mais trabalhada, a partir de suas observações da relação médico x paciente. A transferência é a repetição concentrada, das experiências de prazer que constituem o sujeito, desde a infância, que em uma repetição mais estilizada, que flui quando algo ou alguém desperta essas experiências que habita o sujeito sem que este o saiba. Diante disso, Freud afirma que a repetição está na constituição da clínica e anuncia uma nova técnica: o acting out.

¹ “[...] parte da libido capaz de se tornar consciente e se acha dirigida para a realidade é diminuída e a parte que se dirige para longe da realidade e é inconsciente, e que, embora possa ainda alimentar as fantasias do indivíduo, pertence todavia ao inconsciente, é proporcionalmente aumentada. A libido (inteiramente ou em parte) entrou num curso regressivo e reviveu as imagos infantis do indivíduo. O tratamento analítico então passa a segui-la; ele procura rastrear a libido, torná-la acessível a consciência e, enfim, útil à realidade. No ponto em que as investigações da análise se deparam com a libido retirada em seu esconderijo, está fadado a irromper um combate; todas as forças que fizeram a libido regredir erguer-se-ão como ‘resistências’ ao trabalho da análise, afim de conservar o novo estado de coisas” (FREUD, 1912/1996, p. 114).

[...] o paciente não *recorda* coisa alguma do que esqueceu e recalçou, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; *repete-o*, sem, naturalmente saber o que está repetindo (Freud, 1914/1996, p.165).

Para tal, emerge na cena analítica por meio da esfera motora, trazendo a tona uma dimensão teatral do inconsciente, mostrando que sempre há algo que escapa a palavra, ao simbólico. O manejo da transferência é o instrumento principal para tornar útil esta repetição, num processo tradutório e interpretativo.

Lacan elucida no conceito de transferência “[...] que o que não pode ser lembrado se repete na conduta. Cabe a reconstrução do analista revelar o que esta conduta repete”. (LACAN, 1964-1965/1985, P. 124). Deleuze (2006, p.43) constata que “... a transferência é ainda repetição, é antes de tudo repetição”.

Ainda Freud, fala que o “paciente retira do arsenal do passado as armas com que se defende contra o progresso do tratamento – armas que lhe temos de arrancar uma por uma. (FREUD, 1914/1996, p. 167). Posteriormente Freud muda o manejo da transferência/resistência aceitando perder a crença do controle sobre estas, pois como pode o analista arrancar as armas do paciente, que é justo com o que se defende daquilo que não pode lidar?

A transferência e a resistência – repetição ocorrem em todos os âmbitos da vida, permitindo Freud construir a ideia de que a repetição é estruturante para o ser humano. Em 1910, sobre o amor transferencial, discorrendo sobre as condições necessárias ao amor de um homem por uma mulher, Freud refere-se a natureza compulsiva dos relacionamentos apaixonados, que repetem-se com as mesmas peculiaridades. Percebe-se uma articulação neste texto com o pensamento Deleuziano, de uma repetição do mesmo. Os sujeitos são submetidos a uma determinação inconsciente que marca as suas escolhas. Nesse sentido, o desafio na clínica é o analista sustentar esse lugar, e manejar de forma a transformar a neurose de transferência em benefício do tratamento (HASKY, 2008).

Pode-se montar uma equação: as relações entre repetição, recordação e resistência: quanto mais o paciente atua, mais ele está resistindo e menos recordará. Deleuze ressalta que essa via de interpretação negativa de repetição estabelece um princípio de relação inversa entre repetição, rememoração e reconhecimento.

3.1 Sobre as Pulsões

Para posteriormente uma melhor compreensão da pulsão de morte é necessário o entendimento das pulsões na obra freudiana. Em 1910 em *Perturbação psicogênica da visão* e 1911 no caso Schereber, surge o primeiro dualismo pulsional, que as localiza na base do conflito psíquico, conceituação que lhe é cara, pois antes, o funcionamento psíquico estaria centrado na conceituação das instâncias psíquicas. Dualismo este que logo é modificado pela noção de uma libido que se impõe ao ego (HASKY, 2008).

Uma pulsão como um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (Freud, 1915b, p.127)

Ao longo da obra freudiana é notório o caráter ambíguo e obscuro as pulsões. Hasky (2008) questiona: O que torna a pulsão tão enigmática e sombria? Quais dificuldades de acomodá-la em corpo teórico como a metapsicologia? Com um conceito-limite, Freud recorre ao mítico, aquilo que vem falar de algo que não se explica, para transpor as pulsões para o campo do dizível, em um além da linguagem, escapando a trama da representação. Birmam (2007) percebe a definição de pulsão um conceito-limite que funda a psicanálise com um saber não redutível a biologia e a psicologia (HASKY, 2008).

Nesse sentido, torna-se necessário diferir o conceito de pulsão(trieb) e de instinto (instintiskt). Os instintos são provenientes do mundo exterior, impactando o organismo vivo. Caracterizam um comportamento animal, pré-determinado, estabelecido por hereditariedade, o qual, há possibilidade de fuga por serem estímulos provenientes do fora, adaptados ao objeto que busca saciar qualquer necessidade. De outro modo, as pulsões diferenciam o homem dos demais animais, caracterizando-se por estímulos que emergem de dentro do próprio organismo, que atuam com uma forma constante. Não se presta a demonstrar um comportamento, nem necessidade alguma, acontecendo de forma singular e contingente (HASKY, 2008). Nesse sentido, a pulsão é “uma perversão do instinto [...] que se dá por uma desnaturalização deste último, na medida em que ela se desvia de seu objeto natural que é a auto-conservação” (GARCIA-ROZA, 2003, p.16). Ainda, “Toda vez que tentamos repetir segundo a natureza, como seres da natureza (repetição de um prazer, de um passado, de uma paixão), lançamo-nos numa tentativa demoníaca, desde já maldita, que só tem como saída o desespero ou o tédio” (DELEUZE, 2006, p.23).

Os desencontros no campo do desejo, produzem uma insatisfação, que leva a uma articulação entre desejo e repetição. A circularidade da pulsão acontece em torno de um vazio.

Parte alguma do percurso pulsional pode ser separada de seu “vaivém”, do “caráter circular do percurso da pulsão” (LACAN, 1964/1985, p. 168). Nesse sentido, passa a ter uma centralidade conceitual a força das pulsões, com sua característica de exercer pressão, força, constituindo sua própria essência (FREUD, 1915/1996, p. 127).

A constância do impulso proíbe qualquer assimilação da pulsão a uma função biológica, a qual tem sempre um ritmo. A primeira coisa que diz Freud da pulsão é, se posso me exprimir assim, que ela não tem dia nem noite, não tem primavera nem outono, que ela não tem subida nem descida. É uma força constante (Lacan, 1964-1965/1985, p.157).

A pulsão como força ativa nem consciente, nem inconsciente, nem biológica, aquém do anímico. Tais características abrem caminho, para a repetição para além da representação. (HASKY, 2008). Assim, “... a pulsão de que nos fala Freud seria a emergência desse caos original, dessa força não domada e que persiste como fundo não ordenado de todo ser vivo. A pulsão seria, pois, a reafirmação constante do acaso” (Garcia-Roza, 2003, p.19). As idéias deleuzianas em “Diferença e repetição”, pode-se pensar que as pulsões para Freud encontravam-se de certa forma entre a ordem conservadora da representação e a desordem criadora, o caos genial (HASKY, 2008).

Assim, Freud enfatiza o pulsional, na variabilidade do objeto e nas quantidades de energia, apontando para um modo econômico, como índice do excesso, que começa a delinir-se a partir de 1920, com a chamada virada Freudiana – da compulsão a repetição à pulsão de morte.

Freud experienciou todos os efeitos de ser judeu e de viver na Europa em plena 1ª Guerra mundial. Postulando que “a essência mais profunda da natureza humana consiste em impulsos pulsionais de natureza elementar, semelhantes em todos os homens e que visam à satisfação de certas necessidades primevas” (FREUD, 1915/1996, p. 291). A princípio os impulsos, não tem este juízo de bom e mal. Para que a vida em sociedade seja possível, transforma-se tais impulsos pela via do erotismo, em estado de “susceptibilidade à cultura”.

Em o estranho (1919), mostra que o estranho provém de algo familiar que foi recalçado. O retorno da mesma coisa, pela repetição, as vezes é sentido como estranho, assustador evocando desamparo e estranheza.

[...] reconhecer na mente inconsciente, a predominância de uma “compulsão à repetição”, procedente dos impulsos pulsionais e provavelmente inerente à própria natureza das pulsões – uma compulsão poderosa o bastante para prevalecer sobre o princípio de prazer, emprestando a determinados aspectos

da mente o seu caráter demoníaco [...] Todas essas considerações preparamos para a descoberta de que o que quer que nos lembre esta íntima compulsão à repetição é percebido como estranho (FREUD, 1919/1996, p.256).

3.2 - 1920: uma nova cena conceitual freudiana

Até este momento a psicanálise elucida o princípio de prazer como regulador do funcionamento psíquico, mas os sentimentos de prazer e desprazer perturbam Freud por serem tão enigmáticos “a região mais obscura e inacessível da mente” (FREUD, 1920/1996, p. 17).

A hipótese da dominância do princípio de prazer vai se dissolvendo, já que em muitos casos os processos mentais não são acompanhados de prazer, passando a se constituir uma tendência rompida por outras forças. A neurose traumática vivenciada por pacientes que vivenciaram a guerra, mostra que os sonhos não são realizações de desejos como postulava em 1900, mas configuram-se uma repetição de misteriosas tendências masoquistas do ego, que se constituem em uma tentativa de realização de desejo, que nem sempre é possível (FREUD, 1920/1996).

Freud propõe analisar o método de funcionamento do aparelho mental em uma das primeiras atividades normais: a brincadeira das crianças. Observou seu neto de um ano e meio que podia dizer apenas algumas palavras compreensíveis e utilizava uma série de sons que produziam um significado. Era considerado um bom menino que tinha hábito de apanhar quaisquer objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe para um canto, de maneira que procurar os brinquedos lhe dava um bom trabalho. Enquanto brincava emitia o som ‘o-o-ó’. Freud relacionou a palavra alemã ‘fort’, por compreender que se tratava de um jogo. Certo dia o menino tinha um carretel de madeira com um cordão amarrado. Este o segurava o carretel pelo cordão e com perícia arremessava-o por sob a borda de sua caminha encortinada, de maneira que ele desaparecia, e que proferia seu expressivo ‘o-o-o-ó’. Em seguida, então jogava o carretel para fora da cama, por meio do cordão, e saudava seu reaparecimento com um alegre ‘da’ (‘ali’). Brincadeira completa conhecida como o jogo do *fort-dá*: desaparecimento e retorno (FREUD, 1920/1996, p.24-25).

O jogo possibilita várias considerações. Freud interpreta que o jogo se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual a satisfação, que fizera ao deixar a mãe ir embora sem protestar. O que causava alegria era o retorno do carretel, mas insistia

muito mais no outro movimento, em sensações desagradáveis. Evidenciando não ser o prazer o guia da repetição.

A criança não pode ter sentido a ausência da mãe como algo agradável ou mesmo indiferente. Assim, Freud pergunta: “Como, então, a repetição desta experiência aflitiva, enquanto jogo, harmonizava-se com o princípio de prazer?” Compensava-se encenando o desaparecimento e a volta dos objetos. Possibilitando na brincadeira uma atitude ativa frente a situação do jogo, diferente em relação a mãe onde era passiva a sua saída. Permeando na criança uma pulsão de domínio da brincadeira, colocando-se como senhora da situação. Lacan coloca que neste jogo, “perde-se a mãe, ganha-se a linguagem”, ao inscrever a linguagem como uma presença na ausência (LACAN, 1955/1998). Assim, a brincadeira infantil, confere um estatuto de positividade à repetição, por ser compreendida como estruturante, uma invenção para lidar com adversidades da vida.

Em *Além do princípio do prazer* (1920), Freud reconhece a impossibilidade de que tudo fosse recordado, e que repete-se ao invés de recordar, pontuando que esta compulsão a repetição está ligada ao conteúdo recalçado inconsciente. O paciente não pode recordar a totalidade do que nele se acha reprimido, e o que não lhe é possível recordar, pode ser justamente a parte essencial.

[...] A compulsão à repetição também rememora do passado experiências que não incluem possibilidade alguma de prazer e que nunca, mesmo há longo tempo, trouxeram satisfação, mesmo para impulsos pulsionais que desde então foram reprimidos. [...] Os pacientes repetem na transferência todas essas situações indesejadas e emoções penosas, revivendo-as com maior engenhosidade. (FREUD, 1920/1996, p. 30 -31).

Assim, a pessoa em análise se aferra a seus modos de sofrimento, colocando o analista no lugar de quem os eterniza. Para Mezan (2003), a repetição surge como uma “necessidade premente e cega de realizar o desejo”. Vidal (1992), traduz o “além de” para “para lá de”, que indica algo fora de domínio, um ponto fora do conhecido mundo do princípio do prazer.

David-Ménard (2001) apud Hasky (2008), acredita em um aspecto positivo e inventivo da repetição, que tem o poder de transformar a existência de alguém. Através da observação dos jogos infantis, percebe-se que: “o jogo inventa uma diferença; [...] talvez o que se possa fazer a respeito das catástrofes, grandes e pequenas, [...] é jogar e sorrir. Jogar sempre consiste em transformar sofrimentos em prazeres”. Nesse sentido Deleuze aposta em sua tese *Diferença e Repetição* neste caráter paradoxal:

Se a repetição nos torna doentes, é também ela que nos cura; se nos aprisiona e nos destrói, é ainda ela que nos liberta, dando, nos dois casos, o testemunho

de sua potência “demoníaca”. Todo tratamento é uma viagem ao fundo da repetição (DELEUZE, 2006, p.43).

3. 3 Mudança na cena: pulsão de morte

A compulsão a repetição veio originar na obra Freudiana o conceito de pulsão de morte que é um conceito criado não em relação as tendências destrutivas ou com a agressividade, mas em função de uma observação direta dos fenômenos da repetição. As manifestações dela decorrentes, “apresentam em alto grau um caráter pulsional e, quando atuam em oposição ao princípio de prazer, dão a impressão de alguma forma demoníaca em ação” (FREUD, 1920/1996, p. 46).

O próprio Freud afirma o quanto é paradoxal o funcionamento pulsional, pois ao mesmo tempo em que o organismo luta contra os perigos externos que o levariam à morte, esta é seu objetivo de vida. Assim, o ser humano é um ser com tendência para a morte, a vida seria a luta constante contra a destruição de si, pela via do erotismo. Freud, diante disso, reconstrói o modelo do dualismo pulsional, alterando o papel das pulsões sexuais, passando a serem responsáveis pela ligação, pelos encontros, pela fusão. Eros seu novo nome, esforça-se para combinar substâncias em unidades maiores. Aludindo ao mito das células germinais. Já a pulsão de morte situa-o como força destrutiva e dissimilatória, da ordem da contingência, permeada de indeterminação e imprevisibilidade (HASKY, 2008). Tais “especulações procuram resolver o enigma da vida pela suposição de que essas duas pulsões se acham lutando uma com a outra desde o início” (FREUD, 1920/1996, p. 71).

O conceito de pulsão de morte muda de forma radical, a psicanálise construída até então, que em uma extraterritorialidade em relação as outras construções freudianas, em um movimento de virar-se sobre si mesmo. Lacan em *A ética da psicanálise, Seminário 7*, ao relacioná-los diz que um antecipa o outro, no qual se faz elo a introdução a repetição a postulação do conceito de pulsão de morte (HASKY,2008).

... nada faria um leitor desprevenido esperar, a partir de 1920, uma reforma tão extensa do edifício laboriosamente construído nas três décadas precedentes; mormente se refletisse que o arquiteto era um homem de sessenta e quatro anos (...). E, contudo, chegado ao outono de sua vida, o jardineiro Freud decide empreender uma experiência decisiva com a árvore que plantara na primavera: o enxerto de uma muda nova, brotada de um ramo lateral e que até então recebera apenas algumas gotas de atenção. (...) O experimento iria modificar de alto a baixo o aspecto da psicanálise,

acarretando transformações profundas nos seus elementos essenciais (Mezan, 2003, p.250).

Para Fortes (2004), o sujeito passa ser inserido no campo das intensidades e considera que em o “Além...” Freud distancia-se da ideia de auto-conservação, rompendo com a homeostase e considerando a possibilidade de prazer no excesso, um sujeito imerso e transbordante de intensidades. Percebe-se uma mudança de foco, da evitação do desprazer para a produção de intensidades, em que tanto o prazer como o desprazer são intensos. A dor tão rechaçada, passa a ser vista como uma forma de excitação.

No que se refere as pulsões “indiscutivelmente não existe uma pulsão universal para o desenvolvimento superior, para o progresso” (FREUD, 1920/1996, p. 52). Percebe-se que a pulsão não é educável, nem factível a aprendizagem, distanciando a psicanálise da pedagogia. Fortes (2004, p. 85) diz que o ser humano vive uma inquietude incessante, “um devir em estreita correlação com o jogo de forças travado no circuito pulsional”.

O Além do princípio do prazer pode ser considerado como um marco de mudança da ênfase da arte interpretativa na psicanálise, pois diante da compulsão a repetição do sofrimento, o manejo da transferência perde a centralidade.

O clamor da vida provém muito de Eros, mas principalmente “E da luta contra Eros!” (FREUD, 1923/1996, p. 59). A pulsão de morte serve de estímulos a Eros, o põe a trabalho como um alarme que aciona o momento de agir. A vida quer ser mantida, essa tendência ao zero de tensão é na verdade um alimento a manutenção de estados excitatórios. “Eros e a pulsão de morte lutam dentro do id. Ele não possui meios de demonstrar ao ego amor ou ódio, ele não pode dizer o que quer; não alcançou uma vontade unificada” (FREUD, 1923/1996, p. 71).

Freud em 1924 postula o conceito de Nirvana, tornando-o princípio de prazer. A força responsável por esta modificação foi a libido, apoderando-se de uma parcela da regulação da vida, o qual, realiza tal tarefa ao lado da pulsão de morte. Tudo surgiu a partir das observações dos pacientes que de alguma forma gostam da dor, em um desejo ambivalente de morrer, já que a morte é companheira do amor e juntos governam o mundo (HASKY, 2008). Para tal, Freud diz que é possível que a morte não seja uma necessidade biológica. “Talvez os homens morram porque queiram morrer. Talvez seja certo dizer que toda morte é um suicídio disfarçado” (1930/1996, p. 92).

Da mesma forma que um elástico tende a voltar ao seu formato original, toda matéria viva, consciente ou inconscientemente, anseia pela inércia completa e absoluta da existência inorgânica (...) Todo ser humano anseia pelo Nirvana, pelo fim da *febre chamada vida* (...) O desejo pode ser disfarçado por rodeios. Entretanto o objetivo final da vida é a própria extinção!” (FREUD, 1930/1996 apud HASKY, 2008, p. 92).

Define a vida como árdua demais, já que seu propósito é decidido pelo programa do princípio do prazer, que por estar em desacordo com o mundo, com a cultura, é impossibilitado de ser realizado, satisfeito. A tão almejada felicidade, torna-se impossível pela própria constituição psíquica. Em uma exigência sacrificial das pulsões, de restrição para poder ingressar na sociedade, em uma “frustração cultural”, assim, denominada por Freud, devido a civilização ser construída pela renúncia a pulsões poderosas. Para viver em sociedade, basta que o homem controle seus impulsos, tornando-se virtuoso para conviver com o outro (HASKY, 2008). Diante disso, “que poderoso obstáculo à civilização a agressividade deve ser, se a defesa contra ela pode causar tanta infelicidade quanto a própria agressividade!” (Freud, 1930/1996, p.145-146).

3.6 O que pode uma corporeidade pulsante?

Ao olhar para a própria prática e fazer clínico, a partir de um pensamento do excesso pulsional como “impossibilidade do sujeito em dominar este transbordamento energético pela articulação do sentido” (BIRMAN, apud HASKY,2008). O que pode-se compor em um processo relacional?

A própria constituição do humano, um sujeito vulnerável a uma conflitiva irreconciliável. E não se encontrará a normalidade psíquica, tão buscada e almejada, pois um ego normal não passa de uma ficção ideal (FREUD, 1937/1996). O sujeito é levado sempre a repetir, devido os mecanismos de defesa que utiliza-se frente aos desafios e vivências serem os mesmos, repete o resistido na possibilidade de elaboração - significação.

Quando prometo a meus pacientes ajuda ou melhora por meio de um tratamento catártico, muitas vezes me defronto com a seguinte objeção: “Ora, o senhor mesmo me diz que minha doença provavelmente está relacionada com as circunstâncias e os acontecimentos de minha vida. O senhor, de qualquer maneira, não pode alterá-los. Como se propõe ajudar-me, então?”. E teme sido possível dar essa resposta: “Sem dúvida o destino acharia mais fácil do que eu aliviá-lo de sua doença. Mas você poderá convencer-se de que haverá muito a ganhar se conseguirmos transformar seu sofrimento histérico numa infelicidade comum. Com uma vida mental restituída à saúde, você estará mais bem armado contra essa infelicidade (Freud, 1895b/1996, p.316).

Ao perceber-se que o sujeito em análise que o paciente dificilmente recorda o material recalado, a interpretação começa a ceder lugar para a construção. De qualquer modo, não se pode dizer que o processo de inscrição será exitoso, o que transforma a clínica numa "aventura inquietante".

Em análise terminável e interminável (1937), Freud elucida arduamente as limitações de sua prática para buscar o que ainda assim é possível obter de um tratamento psicanalítico. Tais limitações encontram-se principalmente com o encontro entre forças pulsionais, das quais não se pode fugir, “pois não é possível fugir de si próprio” (FREUD 1937/1996, p. 253).

Com a virada do pensamento freudiano em 1920, com a introdução do conceito de pulsão de morte, a resistência passa a ser percebida, como que regida por estas forças, que em dominância causam conflitos no psiquismo. Tal, formulação inquietava Freud, pois não conseguia conceber sua própria formulação de uma pulsão sem representação, e suas tentativas investigativas era no sentido de alinhá-la a um sistema de significação (HASKY, 2008). Segundo Freud, “no momento temos que nos curvar à superioridade das forças contra as quais vemos nossos esforços redundarem em nada.” (FREUD, 1937/1996, p. 260).

Nesse sentido coloca que as doenças psíquicas provém de distúrbios pulsionais. Diante disso, o que é (im)possível é buscar um amansamento, uma combinação entre a libido e a pulsão de morte. O como isso se dá, permanece em aberto, sem compreensão, pois não se sabe o modo como se dá a ligação, afrouxamento e/ou rompimento entre as pulsões. Mezan (2003), diz que “a análise é interminável não porque nunca toque o seu fim, mas por que jamais se atinja o começo”.

Nesse sentido, mesmo que a profissão de analista seja impossível (como a de governar e educar), sempre há uma possibilidade de fazer-se algo novo. Uma análise possibilita transformações parciais tendo em vista: relações parciais, objetos parciais, ou seja, há sempre uma parcialidade no sujeito deste sua constituição psíquica.

A psicanálise simplifica a vida. Nós atingimos uma nova síntese depois da análise. A psicanálise cria uma nova ordem para o labirinto onde estão perdidos certos impulsos, e tenta conduzi-los para o lugar ao qual pertencem. Ou, usando outra metáfora, ela é o fio que conduz o homem para fora do labirinto do seu próprio inconsciente (FREUD apud HASKY, 2008, P.115).

É possível, pensar a repetição como um novidade, que na cena analítica possa-se ser o campo de engendramento de algo novo, a partir da repetição, no qual o sujeito diante de seu sofrimento que se repete de forma cristalizada e paralisante possa trilhar outras direções, compondo novos arranjos em uma multiplicidade de conexões. Birman (2007) “a psicanálise,

ao se transmitir efetivamente dá ao sujeito a possibilidade de invenção e ruptura com as cadeias mortíferas da repetição (BIRMAN, 2007, p. 118).

Para tal audácia e reviravolta do pensamento Freud frente as iminentes dificuldades não desiste, insiste, deixando a sensação de possibilidade de produção na desordem, pela diferentes nuances de olhar e perceber o dualismo pulsional Eros e Tanatos. Por sua vez, Eros-pulsão de vida estaria ao lado da conservação da mesmice, estabilidade, ligação de unidades cada vez maiores. Enquanto, que Tanatos-pulsão de morte está para além de uma destrutividade, desagregadora, mortífera; podendo ser pensado como produtora de mudança, de diferença, do novo, desacomodando modos de ser muito “amarradinhos”. Ambos colocam o desligamento pulsional, e a interrupção da atividade representativa, são fundamentais para a economia do psiquismo, gerando um conflito contínuo que coloca sempre em movimento o funcionamento humano (HASKY, 2008).

Nesta perspectiva, a vida é percebida como uma conquista permanente, pois é pela existência dessa força originária que habita o humano, que deseja morrer a seu modo, que desacomoda Eros e o põe a trabalhar, a movimentar-se. Todo o ser humano tem metas, desejos, constrói laços afetivos, esforça-se para chegar em algum lugar desejado, e a força para tal busca é a própria eminência da morte. O próprio viver é permeado a todo instante por pequenas mortes, perdas, que são constituintes do presente desafiador que é a vida.

Desse modo, a pulsão de morte, como produtora de renovação, tende a preservar a singularidade, em uma disjunção de totalidades do mesmo. Hasky (2008, p. 122), traz que a grande conflitiva, está “no destino que cada sujeito dará a essa potência: destruição ou criação. Resistência e desistência seriam ambos posicionamentos possíveis diante das agruras da vida, já que o organismo quer afirmar sua singularidade até na forma de morrer”.

Diante das múltiplas nuances possibilitadas como a nova conceituação e percepção do campo analítico, Freud em *Análise terminável e interminável* (1937/1996), questiona a eficácia e a concepção de cura na psicanálise, sendo percebido por muitos como pessimista nesta última fase de sua produção. Talvez explica-se hoje na atualidade muitos buscarem outras formas terapêuticas (ciência, religião, mídias...) que vendem uma discursividade de cura, uma busca inalcançável de felicidade. Diante disso, o que pode a psicanálise, pois parece estar na contramão?

Talvez um pouco menos enfeitada e florida, porém mas ética e real, a psicanálise crê na necessidade de implicação do sujeito com o seu sintoma, em sua inclusão na responsabilização de si como passo essencial para o

tratamento de seu sofrimento, sendo este seu grande diferencial (HASKY, 2008, p. 122).

Nesta tensão gerada entre o que a psicanálise se propõe e o que demandam dela, coloca os analistas em uma posição muito tênue, o qual é preciso enfrentar a “guerra, sem recair na sedução da normalização, se constitui, enfim, no desafio maior da aventura psicanalítica, que alguns certamente sucumbem nas bordas trágicas desse fio da navalha” (BIRMAN, 2007, p.12). Nesta ingreme e complexa tarefa

O psicanalista não aconselha, não promove o ego de ninguém, não alivia (quase) nada (...). A psicanálise é o império do significante, da palavra com seu fundo falso, sua parcela de vazio e de nonsense. (...) No terreno escorregadio do desejo, o sujeito é um eterno sem-teto: vive acampado, nômade, mudando sua tenda de cá para lá de acordo com os ventos e as chuvas. (...) O efeito de uma psicanálise é propiciar que se suporte desejar; ao sair de uma análise o sujeito deve ser capaz de se responsabilizar pela sua condição desejante (KEHL, 2007; apud HASKY, 2008, p.124).

Assim, psicanalisar é inscrever-se em um fazer incessante para o além...

4 Cena transferencial na relação professor-aluno

Em tempos em que o pragmático, o lucrativo, o otimizado impera, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento (KUPFER, 2013, p. 120).

Na atualidade educacional percebe-se que há um esgotamento do desejo de aprender nos educandos, ainda que em contextos e condições biológicas ditas propícias para uma “boa aprendizagem” (PEREIRA, 2010). No campo educacional, uma intensa produção de conhecimento, altas tecnologias e, muitas vezes, os professores e alunos sentindo-se presos a esses conhecimentos, acabam por esquecer de muitos outros fatores, que além do conteúdo, são fundamentais para que esse processo de aprendizagem aconteça.

Para tal, articula-se o conceito de transferência na relação professor aluno, pensar as possibilidades desejantes de um educando, num processo construtivo singular de tornar-se um intenso e infinito devir autor de seu saber existencial. Desse modo, buscou - se os conceitos na Psicanálise a partir de Freud e Lacan, pois o campo transferencial perpassa a constituição de educando-educador, como sujeitos do inconsciente.

Freud não se ocupou diretamente com a educação e muito pouco com crianças, mas implicitamente em sua obra podemos ver ideias que podem ser aplicadas numa intersecção com o campo educacional, pois a vida acontece de forma múltipla, onde não se pode compartimentar, mas sim engendrar experiências e saberes.

As articulações entre psicanálise e educação vêm se construindo nas últimas décadas com alguns representantes como Millot com *Freud Anti-pedagogo*. No Brasil, dois trabalhos são destacados: *Freud e a educação* (2001) e *Educação para o futuro: psicanálise e educação* (2013) de Maria Cristina Kupfer, os quais levam a psicanálise a uma posição mais ativa na educação.

Possibilitando pensar a educação como um processo de interação, de relação, a implicados nos processos de subjetivação, implícitos na formação dos sujeitos, dá-se vazão ao sujeito desejante, a busca de sua incessante construção.

Kupfer (2013) problematiza o que os atores envolvidos com a educação podem fazer pela educação através da psicanálise, no qual, enfatiza o quanto é importante um fazer que resulte desse entrelaçamento que possa pensar e criar ações no campo escolar frente ao fracasso escolar e desvalorização da figura do professor. Propõe que por meio do processo educacional, possa haver um espaço, potencializado, para a assumpção do sujeito, pois todo

laço social pressupõe alguma interferência do inconsciente. Um exemplo seria o fato de que qualquer intervenção ou ato de um adulto sobre uma criança, que sob o disfarce do ato educativo, carrega as cores do desejo adulto. De forma análoga à ética psicanalítica, tratar o outro como sujeito, não objeto e não aceitar o lugar de objeto frente a outro, o qual considera, possivelmente, a maior contribuição da psicanálise para a educação.

4.1 Desejo de Saber em Freud

Para tal, na obra freudiana não se encontra nenhum texto específico sobre educação, pois sua preocupação era primordialmente clínica, em livrar as pessoas da angústia de suas neuroses, mas como sempre fora um estudioso eclético, é possível produzir intersecções em muitos escritos com o campo da educação, partindo inclusive de sua história de vida e das ideias produzidas para compor sua teoria psicanalítica.

Freud, desde menino demonstrou curiosidade pela leitura, tendo todo o desejo e investimento narcísico dos pais, que até cancelaram a irmã de tocar piano, para não atrapalhar o pequeno “Sigi” de seus estudos.

As primeiras lições foram recebidas da mãe e posteriormente do pai, que o instruiu na leitura e na lei judaica, o qual relata se sentir influenciado por tais ensinamentos. O relevante aqui, não é o conteúdo dessa educação, mas o quanto é importante tal transmissão feita por figuras significativas, marcando as primeiras experiências e marcas de inscrição de sujeito.

Freud sempre demonstrou curiosidade, lendo vários tipos de literatura, como russas de Dostoiévski e outros, causando a primeira briga entre ele e o pai, pois comprava tantos livros quanto podia ler. Nesse sentido, Freud sempre produziu sua teoria, seu conhecimento, por meio de sua relação com o ato de pensar. “Freud pensou com sua mente e com o seu desejo”. E ao transmitir sua teoria tecida neste agenciamento dinâmico do desejar e pensar, tornou-se um mestre de seu tempo, fez propagar-se suas ideias, ateando fogo ao solo em que eram lançadas e modificando, lentamente, de maneira irreversível a cultura de sua época (KUPFER, 2001).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a educação foi um tema que fez parte de toda a obra freudiana e sempre foi para ele motivo de reflexão, que o levou a dizer em uma de suas últimas obras que “educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível”. Tal afirmação, para Kupfer, não deve ser tomada como um niilismo, ou que a educação é inútil, mas apontar para os limites da ação educativa.

4.2 A noção de sujeito do inconsciente na psicanálise

Kupfer (2010), tecendo um fazer entre psicanálise e educação, coloca a ênfase no sujeito do inconsciente, ou seja, uma educação que potencialize a criança como sujeito do inconsciente ou uma educação terapêutica para crianças com problemas globais do desenvolvimento, envolvendo o espectro autista, que tiveram uma falha nesse processo, terem possibilidades de se tornarem sujeitos de seu processo de aprendizagem.

Assim, vamos, com Kupfer (1999), descrever a noção de sujeito do inconsciente que muito é confundido com o sujeito da educação, na tentativa de contribuir para o campo da educação. Muitos educadores utilizam o termo sujeito como liberdade, manifestação livre da pessoa. Tal conceituação deveria causar estranheza, devido ao termo sujeito, em sua própria raiz ontológica enunciar o contrário. Sujeito vem do latim – subjectum – aquele que está sujeito, submetido. Partiu de uma designação aristotélica de sujeitamento e se transformou em seu contrário, ganhando uma conotação de liberdade. Tanto os estruturalistas como os pós-estruturalistas, Althusser, Barthes, Bataille e Lacan, questionam o sujeito autônomo, livre e autoconsciente, que é visto como fonte de todo o conhecimento, da ação moral e política.

No pós-estruturalismo e estrutura da diferença, o sujeito é visto em toda a sua complexidade histórica e cultural – um sujeito descentrado, como o freudiano e dependente do sistema linguístico, um sujeito constituído e posicionado na “intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais” (PETERS, 2001, apud KUPFER, 2010). Ainda “o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro e tem acesso a ordem do simbólico, da lei e da linguagem”.

O sujeito em Lacan ocupa um lugar, uma função, que ao se revelar à revelia do eu, denuncia um desejo desconhecido por esse eu, que suporta essa subjetividade, o qual não é nenhuma personalidade ou um ser. O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser, tornados anônimos, porque sustentados pelos outros parentais e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha o nome de Outro. “Esse outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade” (KUPFER, 2010).

Para que o bebê se constitua, receberá dos cuidadores as inscrições psíquicas transmitidas a partir de uma referência, que Freud chamou Lei do Pai. As inscrições dobrar-

se-ão, e se reinscreverão incessantemente, na constituição do sujeito, que constituinte e constituído por essas marcas inscritas em linguagem, no discurso do eu. As primeiras inscrições são marcas informes e precisam da palavra, do sonho, do desenho, da letra alfabética, para se fazer dizer, não de encontrar uma palavra, mas no sentido de encontrar uma forma de existir. Tal conjunto de marcas originárias Freud nomeou de inconsciente, que subjaz as manifestações do eu.

Neste sentido, Lacan ainda propõe uma separação entre a noção de Eu e de sujeito, para emergir a divisão consciente e inconsciente e para demonstrar o desconhecimento do Eu, sobre a divisão e o recalque que o afastam de sua determinação como sujeito do inconsciente. Assim, para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, trama que tece o sujeito. O sujeito não fala, mas é falado. E ao mesmo tempo em que acena a sua prisão na linguagem, aponta para a possibilidade de sua existência na mesma linguagem. (KUPFER, 2010).

As dificuldades poderão ocorrer caso falte, ou não se instaure de forma satisfatória as referências organizadas ou balizadas pelo desejo dos pais. As “chaves de significação” ou referências “são eixos ordenadores, capazes de orientar o trânsito da criança por essa rede de linguagem e de significações dadas pela cultura e pelo desejo do Outro. Sem essas será errante, pelo mundo da linguagem, recolhendo pedaços sem sentido, de si e do mundo, quando as chaves de significação estão ausentes, deficitárias é a forclusão do Nome do Pai que operou (KUPFER, 2010). Ao qual, provoca uma interrupção na estruturação psíquica, que pode provocar falhas no desenvolvimento da criança. Assim, “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem a criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2006 apud KUPFER 2010), ou seja, a educação e a subjetivação coincidem porque educar, é transmitir, no campo da palavra, as marcas pelas quais um bebê poderá advir como sujeito.

Ao fazer toda essa conceituação de sujeito do inconsciente, pode-se concluir que sempre se aprende, constitui-se um sujeito na relação com. Nesse sentido, o ato de aprender, de desejar aprender, pressupõe uma relação com outra pessoa – a quem ensina, o educador. Assim, aprender é aprender com alguém, é relação de um encontro, que segundo Spinoza, pode ser feliz ou triste. A ênfase freudiana está nas relações afetivas, ou seja, o campo que se estabelece entre o educador e o educando, é que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos.

4.3 Linguagem, discurso e laço social: uma aprendizagem

Para Lacan o inconsciente é social, emergindo o sujeito entre seu fantasma e o discurso social, diante disso, torna-se importante incluir a cultura e a escuta do discurso social na dimensão que vise qualquer ação do sujeito. Segundo Kupfer (2013), a educação pode ser percebida como discurso social, ampliando o campo de ação tanto do analista como do educador, e ao desconsiderá-la, pode-se perceber perspectivas de intervenção. É preciso estar aberto a escutar um problema de aprendizagem e todo o contexto e interinfluências que estão constituindo esse sujeito, do contrário esse e a própria intervenção educativa estará fadado muitas das vezes ao fracasso escolar. Assim, ao entender a educação como uma forma discursiva amplia o modo de definir o que é educar, afirmando-se que o conceito de educação encobre o de laço social. Pois para Lacan, o discurso é o que faz o laço social, atrelando o falante ao Outro de forma estruturante. Nesse sentido, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-se produtora de discurso, de modo a relacionar-se ao outro fazendo laço social (KUPFER, 2013).

Nesse sentido, o educar é o ato em que o Outro penetra no corpo da criança, transformando-a em linguagem. A educação é o meio em que o cuidador marca o bebê com marcas de desejo, "... com o sentido de filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que este se reconheça no outro" (KUPFER, 2013 p. 35). Nesse sentido, educar é transmitir a demanda social além do desejo.

Cabe aqui o entendimento de Cultura como um conjunto de valores que regem as ações dos sujeitos de uma sociedade, e que se apresentam no discurso do social:

Uma cultura é fundamentalmente um fluxo discursivo, quer dizer tudo que foi se articulando discursivamente ou oralmente ou por escrito, no quadro desta cultura. Imaginem que seja uma espécie de rio de palavras que vai andando e, no meio deste rio, a gente fala e pede carona. De repente, o que a gente diz só encontra significação no que vai ser dito ou no que foi dito antes. Uma cultura é isto, um enorme fluxo de produção discursiva (CALLIGARIS: 1993, p.194 apud BENEDETTI, 2001).

A criança moderna é associada a dimensão escolar, que lhe atribui um lugar social, a inserção social, a constituindo enquanto identidade social. Assim, a história coloca uma dimensão da infância imposta pelo campo social, que a enquadra, produzindo significações e interpretações. Tudo é possível pelos enlaces feitos pelo poder da linguagem. No momento em que o bebê chora e a mãe acolhe e de forma sensível traduz esse choro conferindo uma

interpretação, ao qual o bebê aprende identificar-se com estes significados que lhe são atribuído. Para tal, a linguagem tem o poder de nomear algo, mas também de constituir, criando algo. Como o amor e ódio que passaram a existir partir da significação da linguagem. A construção do sujeito inicia-se bem antes do nascimento, começa com seus antepassados (pais, avós...) e o que aconteceu, suas experiências subjetivas irão marcar a sua constituição psíquica, que ao nascer já se encontra imersa em uma trama significativa e subjetiva (KUPFER, 2013).

Quando os pais trazem a criança escolar para análise não é porque querem que seja analisada, pois isto fere de alguma forma seus sentimentos narcísicos, o que pedem é uma normalização, para adequar a criança ao escolar, que cumpre um papel social de “adequar a criança em sua moldura”. Assim, o que se percebe é uma divergência entre analistas e educadores, quando o efeito do tratamento não é a melhora do sintoma escolar, mas a possibilidade de dar força e entrada para um sujeito do desejo que possa vir a ser disruptivo ao contexto sócio-escolar. Diante disso, o saber poderá produzir os efeitos que lhe cabe produzir: efeitos de modelização do gozo, de sustentação do mal-estar na civilização e criação de saídas para a constante: falta. Assim, as ideias psicanalíticas vem de encontro, com as ideias do projeto iluminista, ao qual, não busca objetiva coisa alguma, mas vem apontar para o real, para falta-para-ser. Assim, o sujeito da análise ou educando, não encontra em outro lugar que não seja o setting ou a escola, pois são produtos de uma relação (KUPFER, 2013).

A noção de sujeito aqui eliciada difere da noção cartesiana, no qual o sujeito é agente de seu próprio discurso e está centrado em si mesmo. O sujeito para Lacan é vazio, produto de discursos, descentrado e tem como marca de origem a negatividade.

Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feito o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras, como produto de encontro entre elas. Como faísca que surge quando duas pedras se chocam, não está nem em uma nem em outra (KUPFER, 2013, p. 124).

A estruturação do sujeito se faz na dependência do que o Outro simboliza para o bebê recém-nascido, que ainda não é possível simbolizar, necessitando desse intermediador. Esse processo de simbolização depende do outro, que desejante da criança, engendra-a inscrevendo-a na cadeia significativa.

O sujeito tem de defrontar-se com paradoxos do qual, movem sua busca pelo saber: a sexualidade e a morte. No qual a cultura humana, busca incessantemente, sem nunca chegar ao se âmago, sem desvendar o enigma que é a própria existência no mundo.

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nesta oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. Com essas palavras e objetos da cultura, poderá dizer-se escrevendo, por exemplo, uma poesia, na tentativa de capturar ou dar forma aos paradoxos que o movem (KUPFER, 2013, p. 125).

O aprendiz carrega consigo marcas de inscrições primordiais que darão direções de seu percurso pelo mundo, dos quais nem o educador e educando sabem, marcando assim a aprendizagem pela indeterminação. Assim, cada objeto que o aprendiz indagar e investigar vai estar a “sombra”, na qual irá encaixando os objetos que vai construindo na e pela experiência.

O sujeito determinado por uma história singular, efeito de encontros com a linguagem, possibilita um questionamento de cada sujeito compõe um modo peculiar de aprender ou não aprender. Kupfer (2013) coloca que “falar de modo é falar de estilo”, que é um modo singular de dizer-se, inscrever-se no mundo. O estilo é a marca singular do sujeito na impossibilidade de ser. Lacan ao discorrer sobre a técnica psicanalítica diz que ela não existe e o que existe é um estilo do psicanalista, que “... reflete a sua relação com a prática, e por fim, com o inconsciente [...] O estilo é mais original ou próprio; é diferente, afirma outra coisa. O que tem de insubstituível é a marca do sujeito do desejo” (KUPFER 2013, p. 129).

Assim, é possível entender-se o estilo quando alguém aprende, mas e quando alguém não aprende? Para tal indagação é preciso perceber o sujeito em constante articulação com a cultura, com produto e produtor da trama discursiva social. Kupfer (2013, p. 130) questiona: “Qual o discurso social dominante no campo da educação?”, apresenta um discurso permeado de contrariedades e divergências: o fracasso da escola, a desvalorização dos professores, desvitalização do currículo, falta de incentivos governamentais e ao mesmo tempo como salvação da humanidade e de ascensão social. Emerge nesse contexto o fracasso escolar como sintoma do “inconsciente social”². Nesse sentido, a educação precisa ocupar-se não só com a

² “Lacan a partir do conceito de discurso, tomado como estrutura constituinte do social e, por isso, determinante do sintoma, inaugura uma forma própria de elaborar uma patologia das comunidades culturais”. Afirmando que “o inconsciente é o social” (KUPFER, 2007, 130).

técnica, mas como o sujeito desejante, permitindo a construção de um estilo marcado pelo sujeito do desejo.

Para ensinar, é necessário reconhecer as forças que estão presentes na relação do sujeito com seu desejo inconsciente e com a cultura, para fugir de uma repetição do mesmo que esgota as possibilidades para criação e demarcação de lugares pelo sujeito. A relação subjetiva é da ordem do singular, e considerá-la, é abrir espaço para a criação de estilos, de formas diferenciadas de perceber e articular o mundo.

Vive-se um momento em que as diferenças e singularidades são desconsideradas, através de máscaras adotadas por muitos discursos, que se dizem democráticos, mas nada mais fazem do que compor subjetividades egoístas, marcados pelo apego à imagem de si. Para Birman, esta é a cultura do narcisismo, que tem como característica uma subjetividade marcada pela “impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença radical, já que não consegue se descentrar de si mesma” (BIRMAN, 1999, apud BENEDETTI, 2001).

O sujeito do inconsciente se funda nas exigências da cultura. Entretanto, para não ser dominado totalmente pelo discurso desta, deverá imprimir a sua marca através do engendramento dado à energia pulsional, encaminhando-a na trilha do desejo. O sujeito necessita se identificar com o discurso do Outro, mas é ao romper, em parte, com a ordem desse discurso, que há construção da singularidade e diferença.

(...) a concepção da singularidade indica marcação de uma descontinuidade no campo do contínuo, a produção de algo que é heterogêneo num campo definido pela homogeneidade, a irrupção de algo que é diferença no campo do mesmo. Por isso, se produziria na singularidade a emergência de algo que é único e não a pluralidade do múltiplo, rompendo pois com a regularidade da lei, mas considerando esta como o campo que é pressuposto para indicar a irrupção do único (BIRMAN: 1994, p.152; apud BENEDETTI, 2001, p. 12).

Ao reconhecer o sujeito como singular e como produtor da diferença, está se desvelando o sujeito do inconsciente, como um sujeito de desejo. Assim, a escola como instituição social está sujeita às leis da linguagem. No qual é preciso estar-se atento aos discursos que ali circulam, discursos estes, da ordem da repetição e da mesmice. Diante disso, surge como possibilidade o sujeito desejante dizer-se por pequenos movimentos ínfimos nos discursos cristalizados. É preciso criar espaços rachaduras para a circulação de discursos, para que educadores e educandos possam implicar-se no processo educativo (KUPFER, 2013).

4.4 Desejar com o Outro, um saber

Ninguém aprende sozinho, desde pequena a criança precisa do outro para existir, desde o estágio do espelho, onde de forma especular a mãe traduz o mundo, os desejos, e todos os sentimentos envolvidos na relação mãe-bebê. Como para existir precisa-se do Outro também para aprender, se instaurando o processo de aprendizagem.

A esse campo relacional que se estabelece entre professor-aluno, é nomeado pela psicanálise de campo transferencial, ou transferência, que é uma manifestação do inconsciente, que acontece nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer da vida, permeando qualquer relação. Acontece por meio de reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do educador, ou seja, acontecimentos psíquicos ganham vida novamente. Pois o desejo impera, operando um deslocamento: utiliza formas estranha a ele, apodera-se delas e as infiltra (com seu próprio sentido) dotando-as de uma nova significação (KUPFER, 2001). Miller afirma que a transferência se produz quando o desejo se aferra a um elemento muito particular, que é a pessoa do analista-educador, assim a transferência se produz quando o desejo de saber do educando se aferra a um elemento particular que é a própria singularidade do educador.

Para tal, segundo Freud “... é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve maior influência sobre nós e teve maior importância foi nossa preocupação com as ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”. Assim, (re)pensar o cotidiano das relações inter-subjetivas professor-aluno, é preciso um questionar sobre o desejo de saber do aluno em sua relação com o desejo de ensinar do professor, implicando uma compreensão do sujeito humano, como sujeito de linguagem, efeito de significantes do outro e da cultura. Percebe-se no processo de aprendizagem, uma relação triangular no qual, professor e aluno são os protagonistas sujeitos do desejo e o conhecimento opera como objeto que circula e faz o laço nesta estrutura relacional.

Tal como no Édipo, a relação que caracteriza a aquisição do conhecimento, nas aprendizagens escolares, pode ser interpretada desde as suas funções imaginária (a relação transferencial especular/dual professor/aluno), simbólica (o objeto de conhecimento enquanto conhecimento do Outro, inserido na linguagem e na cultura) e real (a ausência de garantias que marca o "impossível" da educação tanto quanto a impossibilidade radical de realização do desejo - furo no real do corpo pulsional) (ALMEIDA, 2002, p.2).

Para Kupfer (2001), o importante é fixar as ideias de que o desejo inconsciente busca aferrar-se a “formas” (o resto diurno, o educador) para esvaziá-las e colocar aí o sentido que lhe interessa. Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Assim, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao educando. Em decorrência dessa “posse” o professor toma-se de uma importância especial, conferida pelo educando. Mas há um perigo, pois esta importância especial está envolta de uma delegação de poder ao educador.

Nesse sentido, o ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa: a que ensina, ao qual lhe é conferida uma posição no imaginário do aprendiz, que pode ou não propiciar e potencializar o processo de aprendizagem. Assim, torna-se importante que o educador tenha conhecimento de que a aprendizagem está além do que ele pensa ensinar. Nesse sentido, o educador é colocado em uma posição significativa no processo de aprendizagem dos aprendizes, que irão investir na figura do professor seus sentimentos de afeto, representando o lugar do saber, substituindo as figuras parentais que lhe foram significativas.

O educando confere um sentido regido pelo desejo, passando o educador a fazer parte do seu inconsciente. Nesse sentido, toda a ação do professor será significada a partir do lugar que ocupa no inconsciente do educando. Por isso existem educadores que marcam seus alunos, e muitas vezes não apresentam um saber ou criatividade, pois o que está envolvido é inconsciente, transferencial, da ordem do indizível.

O desejo transfere sentido e poder à figura do educador. Como o professor está sendo visto? Esse desejo e seu sentido singular escaparão sempre ao professor e tudo que o aluno quer é que o professor suporte esse lugar em que o colocou, muitas vezes, sem entender, uma tarefa incomoda para dar lugar a um outro que ele desconhece. Lacan confere ao lugar colocado pelo analista/educador como o lugar do saber, o *sujeito suposto saber*, ao qual o aprendiz deposita seu desejo de saber, de completude, pois supõe saber o que lhe falta. O problema que pode se instaurar, é o que o educador faz com esse poder outorgado à sua figura, é que faz a diferença, pois a tentação é grande e muitos a utilizam para subjugar seus alunos, com seus valores, ideias normalizadoras, sobrepondo seu desejo ao do educando. E ao ceder ao desejo de poder o educador cessa o poder desejante do educando, restando aprender conteúdos, gravar informações, mas não sairá desta relação como sujeito pensante. Ao assumir a posição de sujeito suposto saber colocada pelo educando, o educador precisa

renunciar à posição narcísica de ser detentor de todo o saber, posicionando-se como mediador entre o educando e o saber. Para permitir que o educando continue desejando e conforme apropria-se do conhecimento vai tramando laços com a tradição e construindo-se enquanto sujeito.

Percebe-se também no momento atual, que o educador busca uma adequação nesta relação, ditada pela ciência psicológica, destituindo-se de seu papel de autoridade, de *sujeito suposto saber* impossibilitando a primeira condição de aprendizagem a dependência e a transferência no qual transfere para o professor suas figuras significativas, que supõem saber sobre seu desejo (saber impossível) que o educando coloca em articulação com a transmissão de conteúdos constituídos (saberes possíveis) (Monteiro, 2002).

[...] a psicanálise vem alertar os educadores. Vem revelar a diferença que diz da singularidade de cada sujeito, portanto a diferença entre aquilo que se tenciona atingir no sujeito e a realidade do que se atinge num a pretensa relação. Mais ainda, a psicanálise nos fala sobre o impossível de se viver na plenitude como condição par a se viver na sociedade, isto é, a felicidade está fora da sociedade e par a que ela se mantenha, as realizações são adiadas ou substituídas. Não há com o fazer retornar àquele momento mítico de realização total, de completude. Por isso, a pedagogia não pode cumprir sua promessa. A realidade da vida civilizada submete os sujeitos a um a condição: a falta a ser, em suma, a diferença (MONTEIRO, 2002, p. 3).

Ainda que a divisão subjetiva do sujeito e o mal-estar na cultura atestem o impossível da educação, o ato educativo possibilita transformar a relação do sujeito frente ao real. Pois educar e educar-se implica, sobretudo, estar em contato permanente com a alteridade e ter de se haver com a diferença. No qual na realidade a educação defronta-se entre a imagem ideal do educando e o educando real, de carne, ossos e desejo, no qual coloca-se uma diferença radical, do mesmo modo que existe uma diferença entre a imagem ideal do mestre, que corresponde àquele que seria capaz de educar sem perdas e danos e o adulto concreto, incapaz de atender às exigências de perfeição que esta imagem ideal lhe impõe (Almeida, 2002).

Assim, [...] só é capaz de educar e de ensinar aquele que suportar o fracasso constitutivo do ato educativo. Aí reside a impossibilidade da educação, a que se referiu Freud, pois o ideal educativo irá se confrontar, sempre, com algo "ineducável" do sujeito, ou seja, no coração mesmo da civilização "há um *isso* que será sempre sem educação" (Pereira, 1998, p. 191). Por outro lado, se a educação se choca com o *rochedo do desejo* do sujeito (parafraçando Freud), ela está condenada a fazer com que o Saber, convertido em desejo de conhecer e de ensinar, e a função educativa sejam, assim mesmo, possíveis e realizáveis (ALMEIDA, 2002, p. 5).

Elisabete Monteiro (2002, p. 2), aponta para uma preocupação da educação em dominar as "chaves da relação educativa". Alguns pedagogos atuais, colocam que o sucesso educativo está atrelado a uma relação adequada entre professor-aluno. Ao perceberem tal

impossibilidade, atribui-se a um desajuste ou do educador ou do aluno. Diante disso, a transferência mostra duas realidades desejantes no interior do ato educativo, revelando a complexidade do encontro entre dois sujeitos, onde atualizam a realidade inconsciente, revelando a impossibilidade de uma relação simétrica. Do qual, cria-se uma realidade imaginária, singular de cada sujeito, onde muitos dos conteúdos estarão para além da compreensão. Na “relação entre supostos dois lado há um conjunto inumerável de outros”. Para tal, não há como criar uma metodologia pedagógica-psicanalítica, pois qualquer atividade humana é permeada pelo imprevisto, o que se desvanece e escapa, como na relação educador-educando, que acontecem muitas coisas que estão para além do conteúdo, sendo este um iceberg.

Sem dúvida a educação acontece em meio a complexidade, pois está envolta uma relação de sujeitos desejantes, onde é necessário o educador ceder de seu desejo, sendo um jogo complicado, por isso a importância do professor estar bem estruturado psiquicamente, para dar esse espaço para o aluno ser. Sendo por isso que Freud atribui ao ato de educar uma tarefa do impossível, pois sempre escapa.

O próprio lugar de educador oferece um lugar de poder, que a pedagogia muitas das vezes, extrai a sua eficácia, pois precisa reprimir para ensinar, esgotando no educando sua energia libidinal sublimada. Talvez em alguns momentos uma posição possível em alguns momentos seria como na metáfora de Freud:

...de ensinar o catecismo a selvagens, acreditando no que faz, com paixão mesmo, sem desconhecer que seus selvagens, as escondidas (nos domínios do inconsciente), continuarão adorando seus deuses antigos. Ou seja, que manterão a fidelidade a modos de pensar subjetivos. Ouvirão o que lhes ensinam de acordo com seus desejos, recortes particulares. Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinquente. (FREUD apud KUPFER, 2001, p.87)

Um educador ciente desse processo múltiplo envolvido no ato de ensinar e aprender, entenderá que essa “rebeldia” é necessária para que o aluno se diferencie e produza seu próprio pensar. O encontro entre o foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, podendo emergir o mundo desejante de cada sujeito. Para elucidar Sílvio Gallo (2012), coloca o exemplo do romance “Uma Aprendizagem” ou “O livro dos prazeres” de Clarice Lispector, escrito no final da década de 1960, narra o envolvimento amoroso de uma professora primária, Lori, com um professor de Filosofia, Ulisses. Já em suas últimas páginas, nos deparamos com a seguinte frase, fala de Lori em relação a Ulisses: “Aprendo contigo mas, você pensa que eu aprendi com tuas lições,

pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”. Como alguém pode aprender com o outro, mas não aquilo que foi ensinado? Por isso a amplitude, e multiplicidade de desejos inconscientes que acontecem no transferencial e imanente de uma relação educador – educando.

Diante desta multiplicidade de desejos que acontecem no contexto do ensino-aprendizagem, o que a psicanálise possui de diferencial é a insistência de que há algo da ordem do singular que se faz presente nos sujeitos. Assim, é preciso tratar das relações possíveis entre psicanálise e aprendizagem pelo viés da constituição singular das subjetividades, apontando para a particularidade do psiquismo marcado pelo pensamento pulsional inconsciente e desejante. Postulando que a captura ou interesse dos sujeitos de saber algo, está na potência do desejo constituído pelo pulsional, que é uma força presente no ato de aprender e ensinar (BENETTI, 2001).

É importante ensinar pela via da construção do conhecimento, mas percebendo que há também uma construção que remete ao saber. Para Lacan, o saber é da ordem de uma elaboração singular do sujeito. O saber não é um saber neutro, já que diz de significações e sentidos que o sujeito constrói e que remetem inicialmente à construção familiar. Os sujeitos constroem formas de gozo, que dizem das maneiras que entendem e dão sentido para as coisas de sua vida (BENETTI, 2001).

No processo de educar não cabe sentidos prévios, fixados sobre os educandos e educadores, nem calcar o ensino-aprendizagem em uma verdade indissolúveis, em uma totalidade significa fechar o espaço às singularidades e diferenças que constituem as subjetividades, apontando para a impossibilidade de pensar de maneira fechada o que acontece com o sujeito e, de trabalharmos com a educação de forma previsível (BENEDETTI, 2001).

Bastos (2004) problematiza afirmando que a educação deve transmitir ao mesmo tempo um saber e um não-saber, ou seja, a criança deve tomar conhecimento de algo que sabe, porém não é este o mais eficaz, mas o não-saber sobre algo que a permitirá continuar buscando o conhecimento que nunca a preenche e continuar concedendo autoridade a alguém que julgar ter o conhecimento, o suposto saber. O conhecimento não acontece pela sua verdade, pois esta é relativa, mas por se engendrar numa relação de transmissão de, pulsões, desejos e afetos. Calhando a frase de Regis Morais (1986) “o professor indispensável é aquele que sabe ensinar a caminhada independente, ou seja, a sua própria dispensabilidade”.

Gurski & Umpierre (2013), apontam para uma crise na relação do sujeito moderno com o passado e com a história pois toda a educação necessita de uma dose de tradição. Pois é no encontro com o velho que a geração de educandos, poderá construir o novo. Isso leva a

importância da herança e da transmissão, ou seja, “tradição e inovação são invocados para pensar os laços na e da educação”.

Assim, o educador guiado por seu desejo organiza seu conteúdo e transmite ao educando que cabe retalhar, engendrar, a transmissão do professor, que se engancham, se acoplam em seu desejo, pela transmissão – transferência, educador aluno, que encontram e fazem marcas na existência do sujeito do inconsciente. Se um educador suportar tal canibalização feita sobre seu saber, sem deixar suas certezas, onde está seu desejo, propiciará espaços para a inscrição do desejo de aprender a pensar e criar modos de ser e estar no mundo.

A “psicanálise pode transmitir ao educador uma ética, um novo modo de ver e entender sua prática educativa” Kupfer (2001). Uma educação concebida como discurso social, e melhor ainda como transmissão de marcas de desejo, o que faz ampliar-se para todo o ato de um adulto dirigido a uma criança com o sentido de filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que este se reconheça no outro. No entanto, por mais que se tente objetivar a transmissão do conhecimento, está sempre será uma tarefa impossível, pois não se está sob o controle nem do educador, nem do educando, mas emerge do sujeito do inconsciente.

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona a preocupação a quantidade de conteúdo de um currículo fechado, e coloca objetos do mundo a serviço de um aprendiz- sujeito, que pode fazer-se dizer, e fazer-se representar nas palavras e objetos da cultura, escolhendo aqueles conteúdos que lhe dizem respeito, nos quais está implicado pelas primeiras inscrições significantes que lhe deram forma e lugar ao mundo, e pelas pulsões desejante de saber.

Neste processo o educador está convocado a estar ativo, inteiro, em contato com seu próprio desejo de ensinar, propiciando espaços e tempo para que o aluno agence seu desejo e seu saber. Assim, tornando a ato de ensinar e aprender mais prazeroso e potente, pois abre espaços para novas aprendizagens dos atores envolvidos, criando novas formas de pensar, de criar, constituindo possibilidades outras, de existir e viver a educação, nesta contemporaneidade.

5 Por uma nova imagem do pensamento na Educação

Influenciado por Nietzsche, Deleuze trata da imagem de pensamento e introduz a ideia de necessidade de uma violência exterior para agir sobre a faculdade do pensamento a fim de que ela seja constrangida a pensar.

Deleuze faz uma leitura da teoria das forças, da vontade de potência, o impulso básico da vida, origem de método, os conceitos de verdade e conhecimentos com a vida, para apresentar as novas relações entre a nova imagem do pensamento e a cultura como formação, cultivo, paideia, para colocar a superfície o tema das faculdades, apresentando a genealogia da imaginação, memória e da razão (HEUSER, 2010).

O problema em comum entre Deleuze e Nietzsche é o pensamento: em afinidade com a vida imanente que afirma a si mesma, que pode ser alcançado por meio de uma filosofia ativa. Uma filosofia penetrada de conceitos ativos, pois o que há no corpo: químico, biológico, social, político; forças em relação de tensão umas com as outras, forças que diferem-se, vontade que atua sobre a vontade. Onde acontece atividade e vida afirmada há “polemos”, combate de força, de vontade de potência. (HEUSER, 2010).

Nietzsche e Deleuze traçam uma tipologia das forças e distingue dois tipos que qualificam a vontade de potência: o tipo ativo, que corresponde à qualidade afirmativa da vontade de potência, e o tipo reativo, que remete a aspecto negativo. A força não pode estar separada da vontade de potência, mas não é a mesma coisa, pois cada uma tem a sua especificidade, a força é quem pode e a vontade é quem quer (HEUSER, 2010). As forças do tipo ativo são caracterizadas como superiores, são forças espontâneas, agressivas, expansivas, criadoras de novas formas, afirmam a sua diferença, e vão até o fim do que podem fazendo disso objeto de afirmação (DELEUZE, 1976). As forças reativas são inferiores, são servis, conservadoras, estão separadas daquilo que elas podem, possuída pelo espírito de negação da vontade de potência, uma força reativa dedica-se a limitar a vida, restringe toda a atividade criadora, porque nega tudo o que difere de si (DELEUZE, 1976, p. 46,53).

É contra o pensamento representacional que Deleuze e Nietzsche se posicionam. Um pensamento que é representante da moral e dos bons costumes, uma vez que iguala, julga, decide o que é certo e errado. Nietzsche e Deleuze propõem o método trágico o referindo à vontade de potência, não que esta queira o poder, pois é o enfermo, o escravo que quer representar. A vontade de potência no método trágico quer a criação de novos valores, em um

frenético instinto de liberdade ao maldito na filosofia, na educação, na vida. Um sim a diferença! Não ao idêntico, a ilusão de igualdade, a doença que nega a vida.

São as riquezas e forças que filosofam! Filosofia da saúde! Sim a imanência absoluta! A alegre mensagem de Nietzsche: querer equivale a criar novos valores. Vontade é igual à alegria! Vontade criadora! Filosofia do Senhor, o único que cria valores, só ele tem esse direito. Vontade livre dos grilhões! [...] Potência não é representada, nem avaliada, é ela que interpreta, avalia e quer. Vontade de potência nada aspira, nada procura porque nada lhe falta. Vontade de potência dá, é doadora de sentido e valor. [...] o que quer a vontade de potência? Companheiros que saibam afiar suas foices. Participantes da colheita e festejadores. Vontade desprezadora do bem e do mal. O que quer a vontade de potência? Criar novos modos de existência. Novos valores. Afirmar a vida. Vontade afirmativa (HEUSER, 2010, p. 52).

O processo de aprendizagem não deve³ buscar a verdade como ideal, pois qual quer a verdade faz desse mundo um erro, opõe o conhecimento à vida. A verdade ocupa-se com posições morais, suporta a vida em sua forma reativa, animado pela vontade de nada, de aniquilar a vida. Aquele que busca de modo incessante a verdade, não tem na vida o valor mais elevado, é animado por valores outros: o conhecimento, a moral, a religião, o verdadeiro, o bem. O aprendiz como o filósofo do futuro de Heuser (2010) deseja sentir de outro modo. Ele quer outro conceito de verdade. Uma verdade que não quer o verdadeiro, adquirindo uma nova significação em uma elevação a mais alta potência, em um artistar de novas possibilidades de vida.

Diferente de um conhecimento legislador dominado por forças reativas da vida, mas um conhecimento que é pensado na própria relação com a vida, de forma ativa e afirmativa em sua potência. “Um conhecimento capaz de conhecer, de ver o problema, como distante e alheio o que é mais difícil para nós, o habitual” (HEUSER, 2010, p. 54). Um conhecer na expressão de forças que vão até o limite de sua potência. Um conhecer-aprender “quebrando os limites, seguindo-se passo a passo ao outro no esforço de uma criação inaudita. Pensar significa descobrir, inventar novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 1976, p. 83). A vida seria a força ativa do pensamento e o pensamento seria o poder afirmativo da vida. (HEUSER, 2010).

Com esta nova imagem, diante de uma verdade, o filósofo do futuro indaga: Que forças escondem-se no pensamento daquela verdade? Qual é o seu sentido e valor? Pergunta porque sabe que o pensamento nunca pensa por si mesmo, como também não encontra, por si mesmo, o verdadeiro. Não se trata de negar a verdade, mas de estabelecer outra relação com ela. Relação que se opõe ao bom senso e ao senso comum (HEUSER, 2010, p. 56).

³ Dever – alguém deve algo a alguém. Na sociedade já se nasce moralmente devedor: a vida, aos cuidados, ao qual deve-se ser e ter...

Percebe-se que para viver de outro modo é preciso criar uma nova imagem do pensamento na educação, Imagem livre de dogmas, que permeiam e produziram a imagem e o modo de educação que se vive, uma educação moralista e que possui uma carapaça de verdades, que precisam ser violentadas por forças ativas para permearem novas nuances no próprio pensamento, na própria imagem da educação.

[...] os conceitos designam tão-somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar (DELEUZE, 1976, p. 137).

Tal postulado de Deleuze evoca a questionar o que pode possibilitar, forçar a educação a pensar, que inimigo que pode violenta-la de tal maneira, a ter necessidade de recriar-se, criar-se de uma outra forma de um modo mais afirmativo com a vida?

Uma nova imagem do pensamento está articulada a forças exteriores ao próprio pensamento, que não servem a ninguém, nem ao estado, nem a igreja, a nenhum poder estabelecido. A imagem do pensamento: cultura sofre um adestramento. Para compreender a tematização da cultura realizada por Nietzsche é preciso compreender que entre natureza (Natur) e cultura (kultur) não há oposição, mas uma interação imanente, pois “em suas faculdades mais nobres e elevadas, o homem é inteiramente natureza e carrega em si a estranheza deste duplo caráter natural. Suas atitudes temíveis e que se tomam por inumanas são talvez, o solo fértil de onde somente pode surgir alguma humanidade, tanto sob a forma de emoções como de ações e obras”. (NIETZSCHE 1870/1873 apud HEUSER, 2010, p. 46)

Heuser (2010), que desde os gregos talhados de Tales a Sócrates a mesma energia virtuosa manifesta-se. “A pedra chama-se unidade vivente, porque a cultura é antes de tudo a unidade de estilo artístico em todas as manifestações vitais de um povo” (NIETZSCHE, 1999, p.32). O que acontece é que a cultura cristaliza e reduz a energia instintiva de um povo que clama por devir, por criação.

Em sua origem os instintos estão em anarquia, contradizem-se, guerreiam entre si porque cada um tende ao crescimento infinito, lutam visceralmente por mais potência e uma diversidade agnóstica impera. Diante dos instintos avassaladores por criação, por devires torna-se indispensável a adestramento dos instintos, que é a própria meta da cultura, que uma forma de moldar e paziguar qualquer energia que possa quebrar com a homeostase da vida editada e assentada na reconhecimento de conhecimentos e saberes (HEUSER, 2010).

O problema da cultura raramente foi bem apreendido, o qual não tem por objetivo assegurar o máximo de felicidade possível para um povo, nem o livre desenvolvimento de seus dons. Tem por finalidade a produção das grandes obras. Cada um de seus instintos tende a existir solitário até o infinito. Para tal, a cultura de um povo se manifesta na unidade disciplinada dos instintos desse povo (HEUSER, 2010).

Uma construção de faculdades sob o sistema da crueldade, na lógica de que “apenas o que causa dor fica na memória”, memória que se registra no corpo, a ferro e fogo. “Tatuar, excitar, incisar, recortar, mutilar [...], verbos conjugados pela cultura” em uma inscrição do corpo-cultura com as marcas do social, a obediência à tradição para assim, atingir o real objetivo, que subjaz ao fundo: conter-lhes os instintos. Instituído-lhes uma memória coletiva de linguagem e não das coisas, uma memória dos signos e não dos efeitos (HEUSER, 2010, p. 74).

Sobre os instintos busca-se em Freud em “Mal estar da Civilização” (1930) um entendimento. Freud desenvolve três fontes do sofrimento: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no estado e na sociedade. “Se não podemos afastar todo o sofrimento, afastar um pouco dele e mitigar outro tanto: a experiência nos convenceu disso” (FREUD, 1930, p. 94). Freud percebe que a beleza, a limpeza e a ordem ocupam uma posição especial entre as exigências da civilização. “Ninguém sustentará que elas sejam tão importantes para a vida quanto o controle sobre as forças da natureza ou quanto alguns outros fatores com que ainda não nos familiarizamos” (FREUD, 1930, p. 101). A vida humana em comum torna-se possível quando reúne uma maioria mais forte do que um indivíduo isolado, e que permanece unida contra todos os indivíduos isolados. “O poder dessa comunidade é então estabelecido como “direito”, em oposição ao poder do indivíduo, condenado como “força bruta” (FREUD, 1930, p. 103). Sua essência constitui em restringir seus membros em suas possibilidades de satisfação, de tal modo, que o indivíduo desconheça tais restrições. Desse modo, a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o

quanto ela pressupõe a não satisfação (pela opressão, repressão ou outro?) de instintos poderosos. O processo civilizatório não tenta só sufocar o desejo sexual, mas toda uma quota de agressividade que o humano comporta. Cabe a célebre frase recitada por Freud de Thomas Hobbes: “o homem é lobo do homem” (FREUD, 1930, p. 105). Para tal, a civilização utiliza esforços supremos para limitar instintos agressivos e “manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas” (FREUD, 1930, p. 118). Em *Mais Além do Princípio do prazer* (1923), Freud percebe que a compulsão para repetir e o caráter conservador da vida instintiva busca cristalizar-se em unidades maiores, para tal deveria ter um outro instinto contrário, que buscasse dissolver essas unidades e conduzi-las ao seu estado primevo e inorgânico. Assim, como Eros, existe um instinto de morte. “Não era fácil, contudo, demonstrar as atividades desse suposto instinto de morte”. As manifestações de Eros eram perceptíveis e “bastante ruidosas”. “Poder-se-ia presumir que o instinto de morte operava silenciosamente dentro do organismo, no sentido de sua destruição. Pode-se suspeitar que os dois instintos aparecem de forma imbricada, mesclados em proporções variadas e muito diferentes, “tornando-se assim irreconhecíveis para nosso julgamento (FREUD, 1930, p. 125).

Freud questiona: “quais os meios que a civilização utiliza para inibir a agressividade que se lhe opõe, para torná-la inócua ou, talvez, livrar-se dela?” Sua agressividade é introjetada internalizada; ela é na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é dirigida, no sentido do seu próprio ego, sendo assumida por uma parte do ego, que se coloca contra o resto do ego, como superego: representante da moral, e que então sob a forma de “consciência” está pronta para colocar em ação contra o ego a mesma agressividade rude que o ego teria gostado de satisfazer sobre outros indivíduos e objetos estranhos. Para tal, a tensão entre o severo superego e o ego, que a ele se acha sujeito, pode-se chamar de sentimento de culpa, uma necessidade de punição, pelo qual, a civilização domina o perigoso desejo de agressão subversão do indivíduo “enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada”. (FREUD, 1930, p. 129). Assim, diante das percepções freudianas de cultura, pode-se pensar que em alguns momentos torna-se inevitável ao homem experimentar um devir lobo para desregrar, desestabilizar, encontrar, cheirar, sentir outras coisas, para, e deixar-se fluir em um instigante viver.

Para Deleuze, diante de tal adestramento nessas sociedades, a vontade de potência encontra interstícios e companheiros de “foices afiadas” a ponto de partir as tábuas de valores que estão a serviço do estado, no qual imperam as forças reativas. “Companheiros nos quais

as forças superiores e agressivas criam novas formas de existência e novos modos de pensar” (HEUSER, 2010, p. 65).

Nietzsche em “Genealogia da Moral” busca forças para criar uma nova teoria das faculdades e encontra na vontade de potência uma plasticidade determinando o estatuto de um empirismo transcendental, concebendo-a como o princípio de compreensão das condições de efetividade da experiência. Nesse sentido, a vontade de potência pode ser definida como força plástica interna das forças, conforme se modifica em relação como o objeto ou com o fenômeno que apreende, ou seja, é o querer interno de cada força (HEUSER, 2010).

Deleuze coloca que toda força tem uma quantidade que a difere em relação com outras forças, definindo sua condição de dominante ou dominada. Ainda, a distinção entre uma força ativa e uma reativa não se determina apenas pela diferença de quantidade, pela condição dominante, mas também por reenviar a uma qualidade absoluta interna, a uma essência, a própria vontade de potência que quer afirmar ou negar.

Não é, entretanto, somente por sua condição de princípio plástico que a vontade de potência é apresentada por Deleuze como princípio-chave do programa de um empirismo transcendental. O estudo do conceito nietzschiano de vontade de potência contém uma nova teoria das faculdades, uma teoria de sua gênese, de sua diferenciação, de seu desregramento e de sua harmonia. Esse conceito oferece a Deleuze um método genealógico, que pode determinar a origem ativa e reativa das faculdades e de seus usos, uma vez que elas são pensadas como forças em relação (HEUSER, 2010, p. 66).

Nietzsche e Deleuze anseiam por outra sensibilidade, outra maneira de pensar, uma nova imagem do pensamento, que se torna necessária desenvolver uma tipologia das forças, uma tipologia das faculdades. Assim, Deleuze busca compreender como a imaginação, a memória e a razão voltaram-se contra a vida e amaldiçoaram. Na possibilidade de dar um novo sentido ao pensamento, tornando-o afirmativo da vida. “A relação das forças é determinada em cada caso conforme uma força é afetada por outras, inferiores, ou superiores. Daí se segue que a vontade de potência se manifesta como um poder de ser afetada, o que “significa necessariamente passividade, mas afetividade, sensibilidade, sensação”. (DELEUZE, 1976, p. 50-51). Ainda define Deleuze que a vontade de potência, “é a forma afetiva primitiva”. “Esse poder não é uma possibilidade abstrata, é preenchido e afetado a cada instante pelas outras forças com as quais ela está em relação. Assim, “a vontade de potência é o que dá à força o seu poder de ser afetada, sua sensibilidade, ela é essa faculdade mesma, a sensibilidade da força, um pathos” (HEUSER, 2010, p. 68). Diante disso, percebe-se que esse poder não é uma possibilidade abstrata, é preenchido e efetuado a cada instante pelas outras forças com as quais ela está em relação, portanto, efetuando-se no jogo, no

desacordo com outras forças, faculdades, pois só há exercício da sensibilidade no constante desacordo com sensibilidades outras (HEUSER, 2010).

6 Cena maquínica desejante: agenciamentos múltiplos de diferença

A obra de Deleuze e Guattari aconteceu em meio aos acontecimentos históricos culturais de maio de 68 na França. Período que emergiram muitos movimentos e lutas do povo contra as normas e políticas dominantes. Para tal, a escrita se exerceu como uma força de resistência ao pensamento instituído em um fazer micro-político de diferença. Em um agenciamento múltiplo, Deleuze e Guattari escrevem O *Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*, que é o puro desejo maquínico que se corporifica na escrita dos *Mil Platôs* na criação dos vários conceitos que expressam uma possibilidade de diferença no existir.

Deleuze e Guattari diziam “a gente teria se encontrado, teria acontecido isso...” (DELEUZE, 2013). “Escrevemos o *Anti-édipo* a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b). Uma multiplicidade de Outros que em um agenciamento compõem uma individualidade não pessoal, como um riacho, um vento, uma batalha, uma doença, uma “hecceidades”, que a “linguagem lhes dá vida própria individual, e faz passar algo entre eles”.

Deleuze e Guattari em um agenciamento desejante buscam forças criativas nos intercessores que os compõem, vozes que vão ecoar em seus textos, como principalmente Spinoza e a obra irreverente de Nietzsche. Mesmo aqueles intercessores que parecem fazer uma crítica, algo em suas produções os capturava, sempre escreviam a quem lhes interessava, mesmo que, em muitos momentos transvalorando seus conceitos e fazendo novos usos, como o desejo teatral edípico e o materialismo marxista. Emergia pulsante uma necessidade de uma produção de um novo plano de experimentação, uma nova geografia do desejo capaz de potencializar um pensamento da diferença. Roberto Machado, filósofo brasileiro, foi aluno de Deleuze e em uma entrevista fala sobre sua relação de aprendizagem:

Ouvir as aulas de Deleuze foi um dos maiores prazeres intelectuais que tive. Pois, apesar de todos os seus conhecimentos, ele não era propriamente um erudito. Pode-se notar isso por seus livros, mas ainda mais por suas aulas. O que lhe interessava não era estudar um tema ou um autor, cercado de todo aparato crítico, para explicar ou aprofundar algum ou alguns de seus conceitos. O que Deleuze fazia com perfeição e muita delicadeza era entrar no pensamento de outro pensador para explorar sua potencialidade, sua intensidade, a partir da explicitação das questões e problemas que ele pretendeu pensar, sempre atento à relação que ele estabeleceu com a vida, e para utilizá-lo na criação de seu próprio pensamento. Assim, qualquer pensador estudado por ele era alguém vivo, e não uma múmia conceitual. A grande alegria produzida por um curso de Deleuze provinha do fato de estarmos presenciando alguém usar a filosofia como foi feita por outros para pensar por si mesmo (MOURA, 2014, p.2)

No percurso de inscrição, Deleuze e Guattari, cartografam e mapeiam conceitos, intensidades, experimentações, devires entre a ciência, arte e a filosofia, “linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si”, ao que nomeiam as três caóides do pensamento, pois, articuladas são potentes para colocar o pensamento em movimento, ou seja, a pensar. (DELEUZE, 2013b, p. 160). Para tal, buscam conceitos na psicanálise, biologia, linguística, geografia, literatura... Na construção múltipla que o próprio nome o inscreve *Mil platôs*.

Durante toda a produção de Deleuze e Guattari percebe-se uma preocupação, não só com o conteúdo, mas com sua forma de expressão, que produz um estilo de escrita, de educação, de vida.

6.1 O anti-édipo

Deleuze e Guattari, em um processo intenso de fuga e captura, percorrem um território teórico, que potencializa a criação. Assim, quais forças da teoria psicanalítica violentam o pensamento desses pensadores, de tal modo que os impulsiona a irem além e trazer a superfície um inconsciente maquínico? Faz-se necessário perceber a obra freudiana como uma obra aberta, aquém de estruturas delimitantes; mas como fez Freud, colocando a psicanálise na escuta de seu tempo. Freud teria produzido um texto transdiscursivo, que se abre para uma possibilidade infinita de discursos, destacando assim como produção de diferença. Ainda, Foucault a problematiza como fundadora de discursividade. Assim, é possível entender as ressonâncias potentes nas inscrições discursivas contemporâneas (NÉRI, 2003).

Desse modo, Deleuze e Guattari, na composição de sua obra, o tempo todo, criam entre os conceitos já instituídos, outros, que produzem ou resgatam as forças intensivas do desejo. Na escrita do *Anti-édipo* propõem uma desconstrução da concepção psicanalítica do desejo atrelado à falta, configurando-se a teoria fálico-edípica, como uma máquina de captura. Reconhece-se que a grande descoberta da psicanálise foi a da produção desejante, a das produções do inconsciente, mas é o “assentamento do desejo sobre uma cena familiar que faz com que a psicanálise desconheça a psicose, só se reconheça a neurose, e dê da própria neurose uma interpretação que desfigura as forças do inconsciente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a).

A psicanálise clássica realiza uma série de reduções nas teorias e nas práticas analíticas: redução da produção desejante a um sistema de representações ditas inconscientes;

redução das fábricas do inconsciente a uma cena de teatro, Édipo, Hamlet; redução dos investimentos sociais da libido aos investimentos familiares; assentamento do desejo sobre coordenadas familiares (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Para Deleuze e Guattari o anti-édipo tinha uma “ambição Kantiana, numa espécie de crítica da razão pura no nível do inconsciente”, centrando-se em três ênfases:

1º o inconsciente funciona como uma usina e não como teatro. / 2º o delírio, ou o romance, é histórico-mundial, e não familiar (deliram-se sobre as raças, as tribos, os continentes, as culturas, as posições sociais); / 3º há exatamente uma história universal, mas é a contingência (como os fluxos, que são objetos da história, passam por códigos primitivos, sobrecodificações despóticas, e descodificações capitalistas que tornam possível uma conjunção de fluxos independentes (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.10).

Nesse movimento, Deleuze e Guattari inscrevem a sua criação – esquizoanalítica, a partir das forças do capitalismo e da esquizofrenia, no qual, o conceito de máquina é subvertido do capital enquanto produção do neurótico do sistema de produção capitalista tão hegemônico: o mundo da razão, das verdades, do inconsciente psicanalítico teatral e buscam forças limite na esquizofrenia: não enquanto identidade nosológica⁴, mas enquanto intensidade criativa, das possibilidades do que pode vir a ser. Pois “o passeio do esquizofrênico: eis um modelo melhor que o neurótico deitado no divã. Um pouco de ar livre, uma relação com o fora” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Não se diz que o revolucionário seja esquizo, mas afirma-se que há um processo esquizo, de decodificação e de desterritorialização, e que só a atividade revolucionária reterritorializante, impede de virar produção esquizofrênica. Nesse sentido, a esquizofrenia torna-se o processo da produção do desejo e das máquinas desejanças (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). No anti-édipo agenciam-se novas possibilidades que se tensionam; entre um inconsciente esquizoanalítico, composto de máquinas desejanças; e o inconsciente psicanalítico, representante e significante da cultura.

⁴ A nosologia (do grego 'nóson', "doença" + 'logos', "tratado", "razão explicativa") é a parte da medicina ou o ramo da patologia que trata das enfermidades em geral e as classifica do ponto de vista explicativo, ou seja, de sua etiopatogenia.

6.2 O Anti-édipo: máquinas desejanter

Deleuze e Guattari constituem uma relação múltipla, uma relação de forças e de potências diferentes, entrelaçadas no conceito de forças ativas e forças reativas de Nietzsche. Deleuze representante da filosofia e Guattari da psicanálise lacaniana e ainda influenciados pelo momento social e histórico da França em maio de 68. Eram potenciais diferentes que em uma relação de amor, como o próprio Deleuze afirma: "E depois houve meu encontro com Félix Guattari, a maneira como nos entendemos um ao outro, singularizamo-nos um através do outro, em suma nos amamos" (DELEUZE, 2013b, p. 16).

Nesse sentido, constituíram um agenciamento maquínico, como duas máquinas agenciadas que devém um outro, que não é mais nem um ou outro, e muito menos uma síntese, mas um acontecimento intensificado por um desejo de diferença, em um devir revolucionário filosófico, psicanalítico, político e ético de sua época.

Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa e a orquídea: seque algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção (DELEUZE, 1998, p.15).

Uma relação entre duas pessoas pode estabelecer-se não só por afinidades, ou pontos de encontro de interesses em comum, mas também por diferenças de ser, que fazem com que se saia do lugar, de forma tão inquietante que desacomode o pensamento, em alguns momentos exercendo uma força violenta na possibilidade de fazê-lo forçosamente a pensar outro modo de ver e viver a realidade, produzindo outros modos de existir. Entre Deleuze e Guattari, havia um desejo revolucionário, mas máquinas de funcionamento e regimes diferentes, que culminaram na produção de uma nova ética, política e filosófica em um espaço-tempo.

O Anti-édipo primeiro livro escrito, foi o encontro desejante que emergiu outra forma de psicanálise a esquizoanálise. Nesta construção é central para os autores, o conceito de funcionamento⁵, em resistência ao postulado ontológico da falta. Nesse caso, o desejo é

⁵ Os autores extraem de Marxismo a ideia de funcionamento e de produção do capital, para subverter o aparelho capitalista.

sinônimo de máquina, dando movimento ao termo máquinas desejanter, termo este, já utilizado anteriormente por Guattari.

Desejo como máquina que faz emergir o próprio funcionamento, sem significação, em um ponto zero. “Há em toda parte máquinas ...”, pois não distinguem homem-natureza, pois já não há nem homem nem natureza, mas unicamente máquinas acopladas, com seus *bricoleurs*⁶ múltiplos em um processo de produção de produção, que acontece num plano de imanência, no aqui e no agora.

Assim, o inconsciente é concebido como fábrica desejanter, o que traz à baila que a formulação psicanalítica do inconsciente como teatro edípico, que não é algo dado, mas que funciona como uma máquina fantástica de repressão do inconsciente. Para tal, o inconsciente é uma usina desejanter, uma metalúrgica operando na máxima potência, que não para de produzir. Funciona como uma fábrica. O desejo se cria, faz-se, expande-se rangendo, na própria corporeidade. E quando o desejo transborda, ele cria, e toda criação acontece no real. Por isso não falta nada ao desejo: todo desejo é produção de realidade.

As máquinas desejanter são máquinas binárias, uma sempre acoplada à outra, “conectivas: “e... e...e”, nunca excludentes, sempre produzindo diferenças. No qual, sempre há uma máquina produtora de um fluxo, e uma outra que lhe é conectada, operando um corte, uma extração de fluxo (o seio-boca). Cada estrato maquinico possui seu regime e ao estabelecerem uma relação, se fundirão, em entrelaçamento intenso e infinito de possibilidades de surgimento de uma outra maquinação com um outro modo de funcionamento. A cada encontro a possibilidade de um novo/outro limite. Fazendo resistência a hegemonia do platonismo cartesiano do pensamento binário: sou bom ou sou mal, mas subverter, ao passo que pode-se ser bom e mal e querido e odiado e compreensível e amável e impaciente “e, e, e” uma multiplicidade que toma um rosto, uma forma, por meio do modo como, cada um relaciona-se com as coisas, como maquina-se as/nas relações em um determinado espaço-tempo e, com uma determinada finalidade.

O fluxo que é desejo, intensidade pura, fluxo a-significante; que não para de produzir acoplamentos de fluxos contínuos e objetos parciais, essencialmente fragmentários e fragmentados. “As máquinas nunca são totais, mas parciais, pois a produção criativa se dá nas múltiplas conexões possíveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). O desejo é o que faz

⁶ Termo Francês, designa o aproveitamento de coisas usadas a novos usos.

correr, flui e é cortado, produzindo uma estética significativa de uma produção, num “processo contínuo, simultâneo e múltiplo” (DE ARAUJO, 2016, p.58).

[...] cortados por outros objetos parciais, estes por sua vez, produzem outros fluxos também recortados, por outros objetos parciais. Todo “objeto” supõe a continuidade de um fluxo, e todo fluxo supõe a fragmentação do objeto. Sem dúvida, cada máquina-órgão interpreta o mundo inteiro segundo seu próprio fluxo, segundo a energia que flui dela: o olho interpreta tudo em termos de ver – o falar, o ouvir... (DELEUZE; GATTARI, 2011a, p. 16).

Percebe-se o movimento maquínico de singularização, ao qual cada um pelos encontros/desencontros vai construindo-se incessantemente. Um exemplo seria o fluxo do aprender que ao ser cortado por outra máquina que é parcial, passa subjetivar-se, materializar-se enquanto saber. Lembra a própria anatomia dos neurônios e sinapses, do qual emerge desse funcionamento, a espetacular e enigmática *psique* humana.

Tudo funciona ao mesmo tempo nas máquinas desejanças: nos hiatos e rupturas, nas avarias e falhas, nas intermitências e curtos-circuitos, nas distâncias e fragmentações, numa soma que nunca reúne suas partes num todo. Assim não acreditam na totalidade uma, mas percebem apenas totalidades ao lado. E se encontram uma totalidade ao lado das partes, ela é um todo dessas partes, mas que não as totaliza, uma unidade de todas essas partes, mas que não as unifica, e que se junta a elas como uma nova parte composta à parte (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Existe em uma visão cultural hegemônica, certa aversão a esse funcionamento que é bem próprio do esquizo, que funciona fragmentado, desintegrado; um homem – natura que remete a natureza como caos que produz mundo, em outros modos de existir que resistem ao “ideal ascético” de mundo.

6.3 Anti-édipo: Corpo sem órgãos

Instinto de morte é o seu nome e a morte não fica sem modelo...

(DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 20)

Deleuze e Guattari introduzem a noção do corpo sem órgãos, pois nas máquinas desejanças os fluxos de energia estão ainda muito atados, os objetos parciais ainda muito orgânicos. Há um produzir, um produto, uma identidade produto-produzir. É essa identidade que forma um “[..] terceiro termo na série linear: enorme objeto não diferenciado. Tudo para. Tudo se coagula. Depois tudo vai recomeçar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.20).

O conceito de corpo sem órgãos foi “encontrado” por Antonin Artaud, “lá onde se encontrava, sem forma, sem figura”. Artaud esteve parte de sua vida em manicômios, em decorrência do diagnóstico de esquizofrenia. E como movimento de resistência e de seu talento, escrevia peças de teatro que problematizavam algumas construções e instituições ditas como verdade e ideal para o homem. Através da experimentação criou o conceito de Corpo sem órgãos. O corpo no estado sem órgãos permite uma reconstrução do exercício da vida cotidiana, pois uma transformação interna acontece. O Corpo Sem Órgãos provoca novas formas de interação com o mundo e é um espaço infinito que se desdobra sobre si mesmo, está dentro e fora ao mesmo tempo, se criando, inscrevendo de outras formas possíveis e desejáveis.

Desse modo, o corpo sem órgãos é o improdutivo, mas perpetuamente reinjetado na produção, pois é uma característica da síntese conectiva ou produtiva: acoplar a produção a um elemento da anti-produção. Assim, o desejo maquínico é como um corpo sem órgãos é pura intensidade, forças potentes do que pode vir a ser. “Quando se deseja, já se está sobre o corpo sem órgãos, é o pré–instante da criação, do pensar, da produção” (DE ARAUJO, 2015).

[...] objeto não diferenciado. Tudo para um momento [...] puro fluido, em estado livre e sem cortes, está em vias de deslizar sobre um corpo pleno [...] o corpo sofre por estar assim organizado, por não ter outra organização ou organização nenhuma. “Uma parada incompreensível e certa” no meio do processo, como terceiro tempo: “*Nem boca. Nem língua. Nem dentes. Nem laringe*” (...) é o improdutivo, o estéril, o inengendrado, o inconsumível. (...) sem forma e sem figura. Instinto de morte é o seu nome. Porque o desejo deseja *também* isso, a morte, pois o corpo pleno da morte é seu motor imóvel, assim como deseja a vida, pois os órgãos da vida são a *working machine* [o funcionamento maquínico]. Não perguntaremos como isso funciona em conjunto: essa questão é já produto de uma abstração (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 20).

O conceito de corpo sem órgãos decorre de um transvalorar da teoria das pulsões freudianas: Eros-pulsão de vida – máquina desejante que propicia o acoplamento de fluxos e conexões e, Tânatos-pulsão de morte – corpo sem órgãos que impede que realizem sínteses macro–molares, funcionando como força disruptiva, possibilitando a criação de novas possibilidades de agenciamentos. Nesse sentido, a criação de Deleuze e Guattari acontece pelo desejo de criação, ao qual por necessidade, traçam um plano de imanência entre o capitalismo e esquizofrenia, no qual está engendrado um corpo sem órgãos a constituir-se, desamarrando o já sabido, para compor outra forma, que acontece na própria experimentação construtiva, no qual, já não mais interessa o capitalismo (que absoluto e descomedido constituiria o próprio fim) ou esquizofrenia (que em uma prevalência seria também alienação

e sofrimento), mas o corpo que devém: um modo de pensar a filosofia pela potência criativa desejante.

Assim, o corpo sem órgãos serve de superfície para o registro de todo o processo de produção do desejo, de modo que as máquinas desejantes parecem emanar dele, num infinito enganchar, conectar, de múltiplos pontos de disjunção, entre os quais, se tece toda uma rede de sínteses novas que quadriculam a superfície (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). A oposição de forças de atração e repulsão produz um continuum de elementos intensivos, que não expressam um fim, mas ilimitados estados estacionários pelos quais passa o sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 2011a).

Deleuze e Guattari conectam o corpo sem órgãos de Artaud ao corpo da histeria freudiana, para criar uma complexa pragmática do desejo, como forma de resistência ao desejo ligado à falta, para se desvencilhar de um plano do corpo ainda contaminado pela imagem e representação; apostam nas intensidades que passam e circulam, um ovo pleno anterior à extensão do organismo e a organização dos órgãos (...) ovo intenso que se define por eixos e vetores, gradientes e liminares, tendências dinâmicas com mutação de energia, movimentos cinemáticos (DELEUZE; GUATTARI, 2011a).

Sobre o corpo sem órgãos, os pontos de disjunção formam círculos de convergência em torno das máquinas desejantes, no qual o sujeito é produzido ao lado da máquina, ao qual passa por todos os estados no círculo e entre os círculos. O próprio sujeito não está no centro, ocupado pela máquina, mas na borda, descentrado, sem identidade fixa. “Hecceidades” eventual e transitória. O sujeito Nietzscheano passa por uma série de estados, ao qual, identifica os nomes da história com estes estados: “todos os nomes da história sou eu...” Não identifica-se com pessoas, mas identificar os nomes da história com zonas de intensidades sobre o corpo sem órgãos, e a cada vez o sujeito grita “Sou eu, então sou eu!” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 37).

6.4 Anti-édipo: Desejar é criar

Deleuze, mais tarde em um conjunto de entrevistas organizadas por Claire Parnet (1996), no Abecedário, fala sobre o D – desejo, ao qual queriam dizer a coisa mais simples, que diferente de um desejo abstrato, de um objeto do desejo faltante, atrelado ao núcleo familiar, mostra que ninguém deseja algo ou alguém (objeto), mas um conjunto. Quando se deseja um livro, deseja-se a paisagem múltipla envolta nesse livro, paisagem que nem sempre

se dá a conhecer, mas pode ser pressentida. Quando alguém deseja uma roupa, não a deseja em abstrato, deseja-a em um contexto de vida: amigos, espaço-tempo, costumes, funcionamento, subjetividade. “Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto.” Deleuze diz, ainda, que o desejo nada mais é que construtivismo, cada vez que alguém deseja, está construindo, agenciando, criando um modo estilístico de vida. Deseja-se em meio a um contexto de vida, de um espaço-tempo, no aqui e agora, na imanência da construção, pelos agenciamentos e atravessamentos que acontecem, com as multiplicidades, com as possibilidades de vir a ser.

O desejo é máquina, o objeto do desejo é também máquina conectada, de modo que o produto é extraído do produzir e algo se destaca do produzir, passando ao produto. Desse modo, não é o desejo que se apóia nas necessidades; ao contrário, são as necessidades que derivam do desejo: contraproduzidas no real produzido pelo desejo. A falta é um contra efeito do desejo, depositada, arrumada, tornada vacuolizada, natural e social. O desejo tem necessidade de poucas coisas, não as que lhe são colocadas, mas das que lhe são tiradas, e que não constitui uma falta no sujeito, mas a objetividade do homem, para quem desejar é produzir no real. Assim, não é o desejo que produz uma “falta molar” no sujeito, mas a “organização molar” que tampona o desejo do homem objetivo. Um exemplo seria os revolucionários, os artistas e os videntes que se contentam em ser objetivos, “sabem que o desejo abraça a vida com uma potencia produtora e a reproduz de uma maneira tanto mais intensa quanto menos necessidade ele tem” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 44).

A falta provém de seu correlato subjetivo, que é o fantasma, uma falta arrumada, organizada, na produção social. Estabelecida por uma classe dominante a chamada “prática do vazio” como economia de mercado. Organizar e cultivar a falta na abundancia de produção, pela alienação e instauração de um medo da falta, que suga e descarrega todo o desejo, tornando-o dependente de um objeto uma produção real, que se coloca como exterior ao desejo, enquanto a produção do desejo configura-se atrelada ao fantasma (DELEUZE; GUATTARI, 2011a).

O desejo se produz no real, no aqui e agora, na imanência da experiência, em um conjunto de sínteses passivas, que maquinam os objetos parciais, os fluxos, os corpos, sempre produzindo pelo excesso, que não para de correr e ramificar-se, criando relações, criando conexões, aprendizagens. É isso, o desejo quer criar!

6.5 Agenciamentos desejanter

Deleuze e Guattari no *Anti-édipo* constroem a máquina de funcionamento por onde o desejo flui, corre, constroem-se, em intenso produzir de outros modos de pensar e fazer filosofia, engendrando-a para além da repetição e reflexão, uma filosofia da implicação, do agenciamento, onde o ser filósofo cria e é criado, ganhando corpo-vida pela criação de conceitos.

O conceito de funcionamento das máquinas desejanter, ganha nova terminologia no livro sobre *Kafka: por uma literatura menor*, de Deleuze e Guattari, de agenciamento, pois, “Só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído” (DELEUZE, 1998, p.115).

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. De um lado ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem ao mesmo tempo lados territoriais ou reterritorializados, que o estabilizam, e pontas de desterritorialização que o impelem. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.115).

Os agenciamentos coletivos de enunciação funcionam em seus efeitos, diretamente nos agenciamentos maquínicos, e não se pode colocar um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos. Um agenciamento é o próprio crescimento das dimensões, numa multiplicidade, que muda de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.

Assim, “não existe nenhum agenciamento maquínico que não seja agenciamento social de desejo, nenhum agenciamento social de desejo que não seja agenciamento coletivo de enunciação”. Na obra de Kafka, não se trata da máquina técnica por si só, nem do enunciado jurídico por ele mesmo; mas a máquina técnica provê o modelo de uma forma de conteúdo aceitável para todo o campo social, e o enunciado jurídico, o modelo de uma forma de expressão aceitável para todo o enunciado. Para tal, a essência em kafka é que a máquina, o enunciado e o desejo, façam parte de um único e mesmo agenciamento, que constitui ao romance seu motor e seu objeto ilimitados (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 120).

O enunciado é sempre coletivo mesmo quando parece emitido por uma singularidade solitária como a do artista. A questão é que o enunciado jamais remete a um sujeito, ou a um

duplo – dois sujeitos um de enunciação e outro de enunciado. Os linguistas consideram a marca de enunciação no enunciado. Nesse sentido, a produção de enunciados novos, mesmo de uma literatura menor, produzida por uma singularidade “ só o é em, função de uma comunidade nacional, política e social, mesmo que as condições objetivas dessa comunidade no momento ainda não estejam dadas fora da enunciação literária. [...] A enunciação literária mais individual é um caso particular de enunciação coletiva”. A coletividade não é um sujeito nem de enunciação nem de enunciado. E tanto o celibatário quanto a comunidade só existem em função, pois são peças e engrenagens de um agenciamento coletivo. A máquina abstrata é o campo social ilimitado, mas é também o corpo do desejo, e é também a obra contínua de Kafka, sobre os quais as intensidades são produzidas e nos quais as intensidades são produzidas e nos quais se inscrevem todas as conexões e polivocidades (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 122).

[...] o estilo cava diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgirá um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos” (DELEUZE, 2013b, p. 180).

Nessa perspectiva, a criação de uma filosofia entre Deleuze e Guattari, deu-se pelo traçado de um planômeno em meio ao caos que possibilitou a construção e o engendramento de uma escrita, que acontece por agenciamentos maquínicos de conteúdo e expressão, onde já não é mais um ou outro, o que importa, mas o que devém: o estilo de: escrita, educação, vida.

7 A cena educativa como possibilidade de uma aprendizagem inventiva

7.1 Inquietações para uma cena educativa

A aprendizagem está presente em qualquer ação da vida humana e torna-se inerente à sobrevivência. Assim, uma imagem de nitidez, a todo o momento, mostra a importância do processo de aprendizagem no ser humano, que parece nascer tão indefeso e dependente, ao aguardo do cuidador que vai apresentar-lhe e inseri-lo no mundo simbólico. Assim, desde que nasce o homem precisa do olhar do outro com sua tradição e cultura, em uma possibilidade de constituir-se e diferenciar-se, produzindo uma singular existência. Nascer pressupõe ingressar em um mundo simbólico dinâmico que força a todo o tempo um aprender. Para tanto, oferece um leque de possibilidades e desafios para que se possam trilhar caminhos ainda não conhecidos, construindo novas formas de olhar, sentir, viver.

A aprendizagem pode acontecer a partir de um encontro com uma pessoa, um livro, a perda de um ente querido, o som de uma música. Ou seja, a escola não é o único espaço privilegiado para que a aprendizagem aconteça. Todo lugar, todo encontro, pode ou não produzir uma aprendizagem. A escola organiza de maneira mais formal, para tentar dar conta de um processo de aprendizagem. No qual, pelas transversalidades e multiplicidades que lhe compõem, não pode dimensionar o processo de aprendizagem e como alguém aprende. Assim, a aprendizagem torna-se um processo contínuo, dinâmico e imprevisível, no qual, enquanto houver o fôlego de um viver, o aprender está a tecer-se em marcas corpóreas.

A aprendizagem acontece por meio de uma relação, na qual os encontros humanos são preenchidos de substâncias e de máquinas que nutrem esse processo. Uma variável tecida neste processo é a cultura, que cria formas de ver e valorar o mundo; cria paradigmas, que na aprendizagem escolar estão encharcadas de verdades. A cultura induz a aprendizagens por meio dos costumes naturalizados, práticas consagradas, da ideologia reinante, das quais a mídia é uma instigadora. Com modelos e formas em que o aprendiz não entra, não pode mais encaixar-se. Surgindo os inúmeros diagnósticos de problemas de aprendizagem que coloca no aprendiz todo um problema que é político-social, castrando as possibilidades de ser e aprender outras formas múltiplas e singulares.

Aprendizagem é uma ação política, pois aprender está para além de uma cultura, de um modo de. Aprender produz vida; produzindo um modo de ser e estar no mundo que produz a afirmação de um viver. Diferente de um aprender que cumpre modelos ideológicos;

é um aprender talvez com força revolucionária e política, ainda que micro, na possibilidade de produzir abalos e pequenas fissuras na educação contemporânea.

“... O processo mais fundamental de toda conduta de aprendizagem consiste em que o sujeito aprenda a aprender” (INHELDER; BOVETE; SINCLAIR, 1977 apud BECKER; MARQUES, 2001). A frase antiga já nos fala sobre o processo subjetivo, singular e da ordem do acontecimento em que o aprender pode acontecer.

Na atualidade existem muitas teorias e correntes filosóficas que tentam pensar e dar conta das questões da aprendizagem na educação. É preciso sim conhecê-las, pois fazem parte, refletem por vezes, nos modelos e diretrizes educacionais, mas é necessário estar atento ao fato de que a educação não está pronta; ela depende de cada educador-aprendiz. Sente-se que muitos educadores agarram-se a teorias prontas, que contribuíram em uma determinada época, para um determinado fim, e que hoje é preciso repensá-las, reformulá-las para que atendam o aqui e agora da educação, que urge por mudanças, que clama por vida.

A UNESCO (2010) traz a discussão de quatro pilares que sustentam a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, ou seja, aprender é um ato relacional político e ético. Aprende-se no espaço-tempo em que o aprendiz relaciona-se com o mundo do conhecimento e do saber, que acontece pela experiência de envolvimento nesta relação construtiva com o outro: educador, colega, livro..., talvez indo além de ser, em possibilidades infindas de tornar-se.

Diante do conhecimento educacional, o educador fica paralisado e não se empodera de um poder que flui justo na cena educativa, porque foi educado por um modelo disciplinar platônico-cartesiano para memorizar, reconhecer e colocar mais fielmente em prática todos os saberes universitários, não se autorizando a pensar diferente e a criar novas possibilidades com e na educação.

“Aprender a aprender” envolve a curiosidade, característica que revela uma atitude aberta à realidade, que é sem fim. Pois sempre é possível conhecer, aprofundar, estabelecer novas relações. O aprendiz revela-se um curioso, característica profundamente criadora humana. É preciso que o educador esteja em sintonia com o aprendiz, para facilitar e compreender o processo de aprendizagem, em uma atitude de abertura e espreita para as forças, signos e afecções, que em um múltiplo e intenso liame são capazes de produzir uma aprendizagem. É neste encontro, que a cena educativa pode traçar-se como acontecimento de uma aprendizagem.

7.2 O que pode uma cena inventiva?

A cena educativa desenha máscaras trocadas. Identifica ardis romanescos, que jazem ocultos nas franjas do vivido. Constrói uma imagem cambiante de pulsões desejantes. (CORAZZA, 2013, p. 114).

A cena educativa constitui-se na própria experiência de aprender, pelos encontros que se estabelecem entre as diferentes maquinarias que estão imbricadas, colocando em funcionamento a composição de uma cena inventiva de aprender, em atitude de abertura as forças sîgnicas que podem tomar efeito de uma aprendizagem. Deleuze atribui à experiência a possibilidade de contato com a diferença, que é o aprender que coincide com o próprio pensar, que não se confunde mais com o conhecimento, não visa um produto final. O ato de aprender, assim como o de pensar é antes de tudo um processo de invenção de potência de outras possibilidades de continuar a problematizar e criar outros percursos.

O conceito de cena burilado provém da tragédia (DELEUZE, 2006), mais próximo da produção de uma performance teatral, que acontece no aqui e no agora, diante do inusitado. Deleuze coloca que o nascimento da tragédia não é uma reflexão sobre o teatro antigo, mas a fundação prática de um teatro do futuro, resgatando todo o movimento necessário ao aprender. “Zaratustra é inteiramente concebido na filosofia, mas também inteiramente para a cena. Tudo é aí sonorizado, visualizado, posto em movimento, em andamento e em dança”. (DELEUZE, 2006, p. 18).

O teatro que representa conceitos faz um tipo de falso teatro, um falso drama, um falso movimento. Quando se diz que o movimento contrário, é a repetição, e que é este o verdadeiro teatro, não é para evidenciar o ator que “ensaia repetidas vezes”, enquanto a peça não está pronta; o que se pensa é o espaço cênico, no vazio desse espaço, no modo como ele é preenchido, determinado, por signos e máscaras, através dos quais o ator desempenha um papel que desempenha outros papéis; “pensa-se como a repetição se tece de um ponto notável para outro, compreendendo em si as diferenças” (DELEUZE, 2006, p. 18).

A história é um teatro, a repetição, o trágico, o dramático e o cômico na repetição formam uma condição do movimento sob o qual os atores ou os heróis produzem algo novo. Assim, o teatro da repetição opõe-se ao teatro da representação. No teatro da repetição podem experimentar-se forças puras, traçados dinâmicos no espaço, que sem intermediários agem sobre o espírito, unindo-o a história e a natureza: “uma linguagem que fala antes das palavras,

gestos que se elaboram antes dos corpos organizados, máscaras antes das faces, espectros e fantasmas antes dos personagens – todo aparelho de repetição como potência terrível” (DELEUZE, 2006, p. 18).

[...] preencher o vazio interior da máscara num espaço cênico: multiplicando as máscaras sobrepostas, inscrevendo a onipresença de Dionísio nesta sobreposição, colocando até o infinito do movimento real como a diferença absoluta na repetição do eterno retorno (DELEUZE, 2006, p. 17).

Um apelo a um teatro das multiplicidades, que encena o ato de pensar no pensamento, indo de uma máscara a outra e reinventando os papéis: “teatro que não deixa subsistir a identidade de uma coisa representada, de um autor, de um espectador, de um personagem em cena”. Um “teatro de problemas e de questões sempre abertas”, que envolve em um liame: “o espectador, a cena e os personagens no movimento real de uma aprendizagem de todo o inconsciente, cujos últimos elementos são ainda os problemas” (DELEUZE, 1988, p.310-311).

Por um movimento teatral capaz tornar o pensamento a pensar, “capaz de colocar o espírito fora de toda representação; fazer desse movimento uma obra, sem interposição; substituir os signos diretos pelas representações mediadas; inventar vibrações, rotações, gravitações, que atinjam diretamente o espírito” (CORAZZA, 2013, p.172). Tal percepção de um teatro do pensamento não corresponde ao teatro clássico, pois já não há preocupação com a representação, com a produção de ilusão, com a distinção entre ator e personagem. (CORAZZA, 2013, p. 173)

No teatro da repetição, experimentamos forças puras, traçados dinâmicos no espaço que, sem intermediário, agem sobre o espírito, unindo-o diretamente à natureza e à história [...] uma linguagem que fala antes das palavras, gestos que se elaboram antes dos corpos organizados, máscaras antes das faces, espectros e fantasmas antes dos personagens – todo o aparelho da repetição como ‘potência terrível. (DELEUZE, 2006, p.134).

Kierkegaard, Nietzsche e Péguy cada um ao seu modo faz da repetição uma potência para a construção de uma linguagem singular, correspondendo uma obra-testamento, mas também uma obra-teatro: “Jó- Abraão, Dionísio-Zaratustra e Joana D’Arc Clio”. Um pensamento da repetição que se opõe a todo o momento a qualquer forma de generalidade, capaz ainda, de criar um estilo, ou seja, produzir uma diferenciação, dentro do movimento de forças de vontade e liberdade que sombreiam a repetição. (DELEUZE, 2006)

O teatro do pensamento em Deleuze articula uma relação imbricada com o conceito de repetição, até nomeando-o como “teatro da repetição”, que emerge das camadas mais

profundas do psiquismo, inconsciente. Uma repetição expressiva da vontade de potência, que se possa “eivar o que se quer à “enésima” potência, isto é, extrair a sua força superior graças à operação seletiva da repetição no próprio eterno retorno”. (DELEUZE, 2006, p. 17). Uma “repetição dissimétrica”, produtora de diferença de potências, condensadora de singularidades, que por meio, de repetições físicas, “mecânicas ou nuas (do Mesmo) encontrariam sua razão nas estruturas mais profundas de uma repetição oculta, em que se disfarça e se desloca um diferencial”. (DELEUZE, 2006, p. 16).

As forças constituintes de uma Ideia são a repetição e a ação dramática. A Ideia constitui-se numa pulsão teatral, através de disfarces (dramatização), que não vêm recobrir outra realidade; pois ela não é outra coisa senão a repetição singular desses disfarces, que não escondem qualquer verdade nua: “A repetição é verdadeiramente o que se disfarça ao se constituir e o que só se constitui ao se disfarçar” Ela não está sob as máscaras, “mas se forma de uma máscara a outra”, como indo de um relevante ponto a outro, de um privilegiado instante a outro: “As máscaras nada recobrem, exceto outras máscaras. A repetição transvesti, em um desfazer e reinventar personagens e papéis. É a máscara o verdadeiro sujeito da repetição” (DELEUZE, 2006, p. 26-27).

Deleuze não prioriza o “conceito” na cena teatral, que está ao lado das essências eternas, e rígidas “impossibilitando o movimento performático”. Para tal, utiliza a força pulsante da ideia que é “feita de relações diferenciais e provida do problemático”, enquanto “o conjunto do problema e de suas condições. (CORAZZA, 2013, p. 174). “Literalmente, é isso, o que significa drama: performar as ideias, quase encobertas pela ação. O método visa pôr em destaque o caráter dramático de todo acontecimento”. (CORAZZA, 2013, p. 175).

O teatro encontra-se em movimento com a vida, “se serve de instrumentos vivos, continua a agitar sombras nas quais a vida nunca deixou de fremir”. O ator mexe-se, faz gestos, brutaliza formas, mas por trás dessas formas, e através de sua destruição, ele alcança o que sobrevive às formas e produz a continuação delas. O teatro que não está em nada, no entanto que se cria de todas as linguagens - gestos, sons, palavras, fogo, gritos - encontra-se exatamente no ponto em que o espírito precisa de uma linguagem para produzir suas manifestações (ARTAUD, 2005).

Para o teatro assim como para a cultura, a questão continua sendo nomear e dirigir sombras; e o teatro, que não se fixa na linguagem e nas formas, com isso destrói as falsas sombras mas prepara o caminho para um outro nascimento de sombras a cuja volta agrega-se o verdadeiro espetáculo da vida. É preciso acreditar num sentido da vida renovado pelo teatro, onde o homem impavidamente torna-se o senhor daquilo que ainda não é, e o faz nascer (ARTAUD, 2005).

É sob esse ângulo de utilização mágica e de bruxaria que Artaud considera a encenação, não como o reflexo de um texto escrito e de toda a sua projeção de duplos físicos, mas em uma projeção desejante de tudo o que pode ser extraído, como produção objetiva, “de um gesto, uma palavra, um som, uma música e da combinação entre eles”. Tal, projeção ativa só pode ser realizada “em cena e suas consequências encontradas diante da cena e na cena; e o autor que usa exclusivamente palavras escritas não tem o que fazer e deve ceder o lugar à especialistas dessa bruxaria objetiva e animada” (ARTAUD, 2005, p. 81).

O conceito de cena inventiva provém do teatro enquanto criação, invenção de uma performance, do improvisado, do encontro, diferente do teatro enquanto representação de algo já dado; que pulsa por um devir-artista, do encontro, da criação intempestiva, do aqui e agora, na singular experimentação, invenção de uma cena de máscaras educativas.

7.2.1: A cena educativa: um teatro da transcrição

A cena educativa acontece por entre funções e conhecimentos produzidos pela ciência, os conceitos filosóficos e transpassada por perceptos e afectos da fabulação da arte; e coloca em movimento o processo de aprendizagem. O território de uma cena educativa é a educação que é “indissociável de uma ética, uma política e de uma prática tradutórias que realiza artistagens” (CORAZZA, 2013, p. 205).

Quando articuladas, em funcionamento as caóides: as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, que podem colocar o pensamento a pensar, produzindo fluxos propiciando perfurações e fissuras nas verdades e certezas herdadas. Através de traços pré-individuais, involuntários, contingentes, não- ilustrativos, criando de indiscernibilidade a cena educativa pode experimentar devires, ao produzir “formas deformada, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos” (CORAZZA, 2013, p. 207).

A cena educativa é o espaço-tempo da circularização da contemporanização das relações entre educandos e entre educados e educador. Cenário de que se dá a construir-se incessante, transvalorando, transcriando histórias conhecimentos, percepções, afectos, perceptos em entre o real e o ficcional, que se emaranham constituindo o aqui e agora de uma aprendizagem tecida pela vida na educação.

Uma cena educativa compõem-se em seus heterogêneos, podendo tornar-se além de um espaço-tempo de tradução de conhecimentos; que foram produzidos e pensado para um determinado espaço-tempo, pois acontece no encontro relacional, que impede uma tradução literal, apontando para a impossibilidade de traduzir um conhecimento, uma didática.

[...] a informação estética não pode ser codificada senão pela forma em que foi transmitida pelo artista, de modo que qualquer alteração na sequência dos signos verbais de um texto poético perturbaria sua realização estética por pequena que fosse, de uma simples partícula (SANTAELLA, 2005, p. 224).

A tradução como uma possibilidade, ou seja, uma traduzibilidade de uma cena educativa. Dá-nos a problematizar se uma cena ou didática curricular seria realmente possível de ser traduzida, ao qual Ricoeur (2011, p. 59) coloca que há “uma heterogeneidade radical que deveria *a priori* tornar a tradução impossível”. Diante da impossibilidade de uma tradução de um conteúdo, de uma aprendizagem, emerge enquanto acontecimento a possibilidade de, do que Campos chamou de “diferença ontológica” que “transcrição, transparadização, transluminação, transluciferação” (CAMPOS 2008, apud CORAZZA, 2015, p. 109).

A tradução de uma possibilidade compõe outras perspectivas de relação com a possibilidade, esta que emerge por necessidade torna-se experimentada, reinventada, no que se pode traduzir como um possível a devir. A traduzibilidade do prefixo “trans” permitiu uma transvalorização inventiva em um devir da transcrição de uma cena educativa.

O conceito de transcrição burilado nesta escrita pode ser pensado em um intenso: agenciamento (Trans – transferência (FREUD, 1912), de criar - ato de criação, arte; eterno retorno (DELEUZE, 1999; 2006), e ação - um movimento de experimentação (DELEUZE, 2103a). O conceito de transferência é percebido em todo e qualquer relação humana. Na cena educativa percebe-se que a cena é como uma “reedição, revisitada de outras cenas que compõem o educador e educando, e que no aqui agora são transferidas, traduzidas e eternamente retornadas: transcriadas em uma possibilidade estética de diferença. Diante da concepção que a constituição de uma cena é sempre artistada.

Assim, a transcrição na cena educativa pode ser percebida e vivida em uma transcenação uma maquinaria de traduzibilidade; inventiva de um aprender entre relações possíveis, que pode ser percebida como uma criação literária, fabulatória com e no real, que não preocupa-se em projetar um eu, o qual nasce no momento em que pode dizer-se nós, de

tal modo a elevar-se na potência de devires. Construindo-se no e pelo processo, no intenso e intempestivo movimento de tornar-se um educador-aprendiz.

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras [...] A arte desfaz a tríplice organização das percepções afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem. O escritor se serve de palavras, mas criando uma sintaxe que as introduz na sensação, e que faz gaguejar a língua corrente, ou tremer, ou gritar, ou mesmo cantar: é o estilo, o “tom”, a linguagem das sensações ou a língua estrangeira na língua, a que solicita um povo por vir (DELEUZE, 2013a, p. 208).

Uma cena educativa compõe-se em uma multiplicidade e infinitas transversalizações, entre conteúdos, conhecimentos, currículo, histórias, transferências, o espaço do “real” e da ficção no aqui e agora, que imbrica de tal modo todos os atores envolvidos, mesclando, desfazendo, refazendo em uma nova linguagem educativa, que é singular de um determinado espaço-tempo. Em cada cena de uma aula que acontece em uma repetição do mesmo (conteúdo, lugar, educadores-educandos) pode acontecer uma repetição transcriadora, pois é no mesmo que se encontra a traduzibilidade de uma cena de aprendizagem por vir, em uma singular produção estilística da aprendizagem de um povo por vir.

O educador-educando necessita ser capturado por signos, que reverberem desejos e inquietações que o façam em um ato antropofágico deglutir uma aula, um livro, um autor-educador, um conceito; entrar dentro deles, vestir-se como; roubar como, imitar como, fingir como. “A minha maneira de amá-los é traduzi-los, ou degluti-los, segundo a Lei Antropofágica de Oswald de Andrade: só me interessa o que não é meu. Tradução para mim é persona. Quase heterogêneo. Entrar dentro da pele do fingidor para refingir tudo de novo, dor por dor, som por som, cor por cor” (Campos, 1978, p. 7).

A transcrição na cena de uma aula, pode ser como uma “plagiotropia, cujo sinônimo seria transculturação”. (CAMPOS, 1992, p.35 “De um modo que textos e séries culturais se transtextualizam no imbricar-se subcutâneo de tempos e espaços literários” (CORAZZA, 2015, p. 110). Desse modo, acontece uma transferencialização da cultura dita e não-dita, de modos conscientes e inconscientes, que se reinscrevem no corpo educador-educando, como um palimpsesto intenso, que dá-se a reinscrever-se incessantemente, sempre ficando marcas sobrepostas que vão emaranhando-se e produzindo no velho corpo, um corpo outro, transcriado-transcriador da cultura, e de mundos (CORAZZA, 2015, p. 111).

Vida nunca dada, já que a própria ideia de vida é uma ficção – embora capaz de produzir o real e não apenas de, tolamente, corresponder-lhe [...] Vita femina, como

em Nietzsche (1974, p.56; 2001, p.22): “talvez esteja nisso o mais forte encanto da vida: há sobre ela, entretecido de ouro, um véu de belas possibilidades, cheio de promessa, resistência, pudor, desdém, compaixão, sedução. Sim, a vida é uma mulher”! E “uma mulher que dança”, acrescenta Valéry (1996, p.23) (CORAZZA, 2013, p. 164).

A transcenção implica-se em uma “fabulação criadora” que não remete às memórias ou com um fantasma. Em uma estética artista, torna-se “um vidente, alguém que se torna” (DELEUZE, 2013a, p. 202). Em um desejo maquínico de liberar a vida onde ela está aprisionada, e isso sempre é um combate incerto. Quando se aventura no movimento intempestivo da criação, do novo percurso de fazer-se, inscrever-se, encenar-se, não se pode presumir o que pode encontrar-se pelo percurso. É da ordem do inusitado, do que pode um encontro na cena de aula? Construindo-se no e pelo processo, no intenso e intempestivo movimento de tornar-se um educador, um aprendiz.

A literatura é delírio, mas o delírio não diz respeito a pai-mãe: não há delírio que não passe pelos povos, pelas raças e tribos, e que não ocupe a história universal. Todo delírio é histórico-mundial, "deslocamento de raças e de continentes. [...] O que a literatura produz na língua já aparece melhor: como diz Proust, ela traça mais precisamente uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante [...] Criação sintática, estilo, tal e o devir da língua [...] Cada escritor é obrigado a fabricar para si sua língua... Dir-se-ia que a língua é tomada por um delírio que a faz precisamente sair de seus próprios sulcos (DELEUZE, 1997, p. 15).

“O tradutor-transcriador precisa reconhecer o desenho geral da poética do original, redesenhando-a e disseminando-a no espaço de sua própria língua” (SANTAELLA, 2005, p.230). No “Teatro e seu Duplo” Artaud (2005, p. 56) transpira que “através desse labirinto de gestos, atitudes, através das evoluções e das curvas [...] do espaço cênico, surge o sentido de uma nova linguagem física baseada nos signos e não mais nas palavras. Esses atores com suas roupas geométricas parecem hieróglifos animados”.

Na cena educativa existe uma multiplicidade de conhecimentos, afectos, perceptos, transversalizações, conscientes e inconscientes, que estão compor-se e decompor-se. Assim, em uma cena aprendemos e traduzimos os hieróglifos que nos afectam e transpassam forçando uma decifração. Assim, para cada aprendiz, os signos a serem percorridos, decifrados, diferem-se por ordem não-nomeadas, estabelecidas, que acontecem ao acaso, exigindo uma afirmação pela aprendizagem de um pensar-traduzir-criar. Augusto de Campos

(1978, p. 7) diz que: “nunca me propus traduzir tudo. Só aquilo que sinto. Só aquilo que minto, ou o que minto que sinto, como diria, ainda uma vez, Pessoa em sua persona”.

As linguagens contemporâneas forçam a uma invenção de um “corpus crítico-seletivo” que cria um liame entre os conceitos de “tradução poética, operação metalinguística, paródia, carnavalização, intertextualização e relações entre diversos sistemas de signos (SANTAELLA, 2005, p.222). Agindo neste processo transcriativo sob signos da arte, signos da invenção, e decifrando, chafurdando, no “muro-branco” conhecido e significado de um texto ou currículo, encontrando ao acaso nas fissuras, nas profundezas do buraco-negro, o que ainda não existe, na possibilidade de produzir uma nova tonalidade, sonoridade, uma diferença, uma atualização no processo de aprendizagem.

O que cabe ao tradutor é transcriar “excedendo os lindes de sua língua, entrando-lhes o léxico, recompensado acolá, a infratradução forçada com a hipertradução venturosa, até que desatine e desapodere aquela última *húbris* (culpa luciferina, transgressão semiológica?), que é transformar o original na tradução de sua tradução”. Em síntese “flamejada pelo rastro coruscante de seu anjo instigador, a tradução criativa possuída de demonismo, não é piedosa nem memorial: ela intenta, no limite, a rasura da origem: à obliteração do original”. A essa “desmemória parricida” Haroldo de Campos chamou transluciferação. (SANTAELLA, 2005, p. 229).

Haroldo de Campos nomeia esta disjunção demoníaca, que é criadora no processo tradutório, de transluciferação e, assim, no conceito de transferência Freud percebe que existem forças-pulsões que estão para além de qualquer significação; demoníacas, pois desfazem macroformações, impondo uma disjunção, que gera a própria continuidade do viver, impondo uma repetição, na possibilidade de encontrar, produzir uma nova estilística de perviver. Para Deleuze que os transvalora são as pulsões desejanças, que em uma síntese disjuntiva o corpo sem órgãos opera, desfazendo e refazendo, produzindo maquinarias outras, que não são sínteses ou produto, mas que advém em diferença criativa.

Assim, existem na transcrição forças demoníacas, forças do desconhecido, que indizível, insólido, perturbam as verdades do ser, impondo medo e ao mesmo tempo uma inquietação para além que o impõe a transcriar. “Pulsão dionisíaca, pois dissolve a diamantização apolínea do texto original já pré-formado numa nova festa sónica” (SANTAELLA, 2005, p.230), ou seja, é por meio da transcrição que o saber-aprender-viver encontra mortes, para continuar a viver, em um torna-se pulsante de repetir, repetir, na traduzibilidade de diferir-se no movimento inerente do viver (DELEUZE, 2006, 2011a, 2011b), (CORAZZA, 2013, 2015), (CAMPOS, 1992, 2013).

Cena⁷ 1A:

Em uma manhã de fevereiro, o ano começando, pois em cidade pequena o ano começa quando as aulas escolares iniciam, momento em que as famílias retornam da praia, do interior. O silêncio das ruas vai dando lugar a correria, adrenalina, desafios, amizades, novidade, mesmice, luto, criação, medo, coragem...de enfrentar mais um ano...

Nessa manhã, segunda-feira, chega acompanhado de sua mãe (parece bastante ansiosa):

- Conversa com ela, na próxima semana começam as aulas.

E logo sai correndo para o trabalho. Segunda-feira entra na sala muito agitado e inquieto e senta-se na poltrona e diz:

- Olha só as músicas que eu baixei do Kiss, é muito bom. Eu adooooooooo Rock!

Liga o áudio do celular e começa a dançar sacudindo o corpo, com mais ênfase a cabeça. Fica um bom tempo...

Mostra vários pedaços de músicas....

De repente, desliga e larga o celular sobre a mesa e levanta-se, vai até a estante de jogos, olha, toca em alguns jogos e brinquedos, mas não escolhe nada para jogar e retorna para a poltrona.

- Tu já viu uns vidiozinhos de Narf na internet? Eu adoro!

- Ainda não vi. E o que é Narf?

- É uma arma de brinquedo. Me dá uma folha!

Em uma folha escreve de forma legível: NARF.

- É e eu vou pedir pro meu pai comprar uma.

E logo gesticula como se estivesse com uma arma em mãos e faz disparos.

- Traaaaaa!

- Como foi seu final de semana?

- Muito bom, fomos lá para o sítio do biso. Tomei muito banho de piscina e levei minha bicicleta, fiz até rali.

Quando fala das coisas que gosta parece eufórico.

- A Manu estava aí?

- Não. Ela ficou com a mãe dela.

Falou um pouco triste e em um tom de voz mais baixo.

- Então, na próxima semana, começam as aulas?

- Tu sabe que hoje eu vou posar na casa do meu dindo?

Segunda-feira foge da pergunta, não quer falar sobre... Conversamos mais um pouco sobre outros assuntos e levanta e vai até a estante, onde há vários jogos e brinquedos e escolhe o de sempre e traz para a mesa e começa a embaralhar o UNO.

- A namorada dele vai tá. Eu quero ter uma namorada que se chame Bruna. (com o mesmo nome).

- Haaaa.

- Você já comprou o material escolar?

- Comprei tudo do "Ben Dez" lá no mercado do Globo em Pelotas, sabe?

- Deve estar muito bonito. E agora no terceiro ano. Que legal, né!

- Tu sabe eu vou comprar com meu dindo as coisas da janta. É, que eu vou ajudar ele a fazer.

⁷ Algumas cenas foram transcritas entre histórias reais e a ficção; e outras foram ficcionadas, fabuladas.

Nesse momento jogávamos UNO. Jogamos umas 5 partidas. A preferência pelo jogo não é tanto por gostar, mas por conhecê-lo, sente-se confortável e com a possibilidade de êxito.

- Então você já sabe quem vai ser tua professora?

- É a Primavera, ela foi professora do meu primo. Tu sabe, eu não vou ver ele lá, porque agora ele já está de manhã.

- E como você está para começar as aulas?

- Taaa. Tô bem. Mas queria mais férias.

Tentei conversar mais sobre o assunto e ele sempre conversa outros assuntos. Guardou o UNO na estante e retornou.

- Bom, então agora eu gostaria que você desenhasse algo sobre o que conversamos.

- O que?

- O que tu quiseres desenhar, sobre o que conversamos, ou o que tu sentires vontade de desenhar.

Nesse momento, segunda-feira pega os pincéis e olha na caixinha a mistura das cores primárias em secundárias, tão bem ensinadas, e começa a desenhar o mesmo padrão de manchas com cores secundárias e primárias.

Após terminar o desenho perguntei:

- O que você desenhou?

- Desenhei caixões. Aqui é o caixão do dráaaaculaaa. (Entoa forte a voz). O filme do drácula é muito bom. Ahaaaaarr! Ele morde! (Gesticula garras com as mãos).

- E você tem medo?

- Não. Táaa. Ele é até bonzinho.

- E os outros?

- Este aqui é o verde do Brasil, este é do grêmio, time da minha mãe, e este é do meu timão (bate forte no peito).

Logo solta o desenho e levanta-se, vai até o canto da sala e pega um velho violão e começa a tocar.

- Este aqui é o sol. Este aqui acho que é Mi. (Começa a dizer o nome das notas nas posições do violão).

Então canta uma música?

- Não lembro.

- Ah! Inventa.

Segunda-feira fica tocando no violão, sem preocupar-se com notas ou uma música, e o som sem uma ordem musical vai acalmando-o.

- É, Segunda-feira, hoje terminou o nosso tempo.

Ela solta o violão no lugar e vem até a mesa e pega o celular.

- Tchau querida! Boa semana pra você!

- Tchau! Pra você também, um bom trabalho!

A figura 1 ilustra a produção de segunda-feira, acerca de caixões dispostos paralelamente.



Figura 1: Desenho de segunda-feira – caixões

As sessões de terapia são semi-dirigidas, numa atitude de abertura para o acontecimento, para a experiência (aprender) que pode acontecer na cena psicoterapêutica como possibilidade do paciente entrar em contato com as multiplicidades que o compõe e criar estratégias de saúde para lidar com determinados problemas que lhe impõem soluções e criar novas formas, mais livres e singulares de ver e viver a vida.

Segunda-feira é um menino de 10 anos que chegou a psicoterapia com a queixa de problemas de aprendizagem e déficit de atenção. Durante sua vida escolar reprovou três anos no 1º ano e dois no 2º ano. Chegou a terapia no final do segundo ano e com um trabalho conjunto psicoterapia, pedagoga, família e escola, conseguiu obter a tão esperada aprovação para o terceiro ano. Segunda-feira apresenta dificuldades na leitura, escrita e psicomotricidade fina. Gosta muito de música, principalmente de Rock, tem vários instrumentos. Ainda não desenvolveu habilidades musicais. Provém de uma família com boas condições financeiras, ao qual tentam fazer todas vontades do filho. Em muitos momentos em uma atitude de infantilização do menino. Contudo são afetuosos e buscam ajudar o filho da melhor forma possível, tornando-se fortes aliados nesse processo psicoterapêutico, que é também de aprendizagem para todos os envolvidos.

Cena1B:

Mais um ano letivo começa.

Chegam os alunos acompanhados de seus pais e posicionam-se de acordo com as turmas na quadra do ginásio. Alguns pais mais preocupados ficam juntos aos alunos até o momento de irem para a sala de aula.

- Terceiro ano. Acompanhe-me.

E começa uma caminhada em fila entre silêncios ansiosos, eufóricos, alegres...

- Esta será nossa sala de aula este ano. Vamos entrando!

A fila se desfaz e começa uma correria na sala. Surge a disputa dos lugares. Muitos barulhos: cadeiras, classes, mochilas sendo desfeitas...

- Boa tarde! Hoje começamos nossas aulas!

- Nossa turma ganhou mais dois coleguinhas novos. Nesse primeiro momento vamos fazer uma apresentação para os colegas nos conhecerem e vamos conversar sobre as férias e o que cada um de vocês espera do 3º ano.

- Ah! Prof. Eu quero copiar, comprei umas canetas muito bonitas com glitter.

Muitos falam ao mesmo tempo.

- Crianças vamos falar um de cada vez para nos entendermos.

- Quem começa?

- Eu. Sou a Coragem, tenho 8 anos. Adorei minhas férias fui para São Lourenço com minha família e lá estava muito legal. Eu quero que o terceiro ano seja maravilhoso e que eu seja sempre uma boa aluna.

- Sou a Esperança, tenho 8 anos e minhas férias foram muito boas, sai bastante. Fui à casa dos meus avôs, meus tios e fomos pra praia também. Este ano quero aprender bastante.

- Sou segunda-feira. Minhas férias foram ótimas. Fui para a chácara do Biso. Andei de cavalo, cuidei das sementes com meu pai e levei minha bateria e fiz muiiito som. Sabe, agora meu pai disse que é pra eu deixar minha bateria lá fora, que ele vai me dar uma eletrônica.

Só que eu queria ficar mais um pouco de férias.

- E o que você espera do terceiro ano?

- Ah! Que seja bem legal. E que eu não me canse muito. Um dia eu posso trazer minha guitarra e a gente faz um som. (Gesticula como se estivesse com a guitarra).

- Está bem segunda-feira!

- Agostino. Foi legal. Este ano quero passar.

- Desejo: Minhas férias foram muito boas, fiquei com a minha família. Passeamos na praia, no shopping, e lá fora na casa dos meus tios. Este ano quero aprender muitas coisas novas.

Assim, todos foram participando da aula.

- As apresentações estavam maravilhosas. Foi muito bom ouvir cada um de vocês. Agora vamos dar continuidade a nossa aula. Antes vou distribuir os livros de Matemática que vamos utilizar este ano. Segunda-feira pode ajudar-me a distribuir os livros?

- Sim (acena com a cabeça, levanta e ajuda a professora a distribuir os livros, parando em alguns momentos para conversar com os colegas).

- Oi, na hora do recreio vamos jogar bola. E aquele dia lá no Tchê Parque, tava muito massa aquelas motos de raly.

- Tava muito bom, agora daqui uns dias vai ter de novo.

- Segunda-feira continue a distribuir os livros.

- Ok. Obrigada querida!

- Então, nos apresentamos, falamos sobre nossas férias e o que esperamos deste ano. Agora vamos escrever sobre tudo isso, uma frase, ou um pequeno texto em uma folha que vou distribuir. Certo?

Todos começam a fazer a atividade, a sala ganha novamente um silêncio com cochichos ao fundo. Segunda-feira agita o corpo em sua cadeira e a expressão de medo e pânico transparece em sua face.

- Quem tiver alguma dúvida pode chamar!

A maioria começa a sinalizar o término da tarefa. E segunda-feira estava lá. Dispersando-se com os colegas que haviam terminado.

- E aí segunda-feira?

- Não fiz ainda!

- Então vamos lá. Sobre o que você quer escrever?

- Humm! Minhas férias foram muito boas. Eu gosto muito de Rock.

- Então vamos escrever.

Segunda-feira começa a escrever.

-Pode ser letra separada?

- Pode.

- No “e” tem acento. Aqui é f. (Trocou por v).

- Como é Rock.

- R – O – C e K.

- Terminei.

- Viu que bonita ficou.

Escreveu uma frase.

A professora retorna para a frente da turma.

- Agora nós vamos fazer 3 grupos de 6 e 1 grupo de cinco e cada grupo com as frases criadas. Pichuuuu. Vai construir um texto. Calmem, pois vou ajudar. Depois irão apresentar para o resto da turma e podemos deixar os textos no nosso mural. Agora podemos fazer os grupos.

E começam a movimentarem-se, arrastando cadeiras e muita conversa. Segunda-feira conversa muitos assuntos com os colegas ao qual parecem, por vezes, não lhe darem atenção.

Cena 1: Por uma possibilidade disjuntiva e diferenciadora de um viver.

Do mesmo modo, o sujeito consome os estados pelos quais passa e nasce destes estados, sempre concluído destes estados como uma parte feita de partes, cada uma das quais ocupa, por um momento [...] (DELEUZE, 2010, p. 61).

A pulsão de morte serve de estímulos a Eros, põe-no a trabalho como um alarme que aciona o momento de agir. A vida quer ser mantida, essa tendência ao zero de tensão é na verdade um alimento a manutenção de estados excitatórios. “Eros e a pulsão de morte lutam dentro do id. Ele não possui meios de demonstrar ao ego amor ou ódio, ele não pode dizer o que quer; não alcançou uma vontade unificada” O clamor da vida provém muito de Eros, mas principalmente “E da luta contra Eros!” (FREUD, 1923/1996, p. 59). (FREUD, 1923/1996, p. 71). Diante de tal embate, é possível produzir-se um viver, pois o domínio de Eros seria a

própria extinção de uma possibilidade de vida e Tanatos, que violenta e põe Eros a trabalhar, a viver.

[...] a compulsão para repetir e o caráter conservador da vida instintiva busca cristalizar-se em unidade maiores, para tal deveria ter um outro instinto contrário, que buscasse dissolver essas unidades e conduzi-las ao seu estado primevo e inorgânico. Assim, como Eros, existe um instinto de morte. “Não era fácil, contudo, demonstrar as atividades desse suposto instinto de morte”. As manifestações de Eros eram perceptíveis e “bastante ruidosas”. “Poder-se-ia presumir que o instinto de morte operava silenciosamente dentro do organismo, no sentido de sua destruição. Pode-se suspeitar que os dois instintos aparecem de forma imbricada, mesclados em proporções variadas e muito diferentes, “tornando-se assim irreconhecíveis (FREUD, 1930, p. 125).

Deleuze em um transvalorar cria o conceito maquínico de funcionamento. Percebe que a máquina quando toma dimensões muito grandes começa a ranger, até que pare de funcionar. Podemos sentir e ouvir a máquina educativa, por vezes, a ranger e a sofrer um mal estar com o peso de tamanhas cristalizações que a endurecem, dificultando o seu funcionamento, pelos dogmas e asceticismos que a comportam. Para que uma máquina como a educação possa funcionar é preciso o encontro, um embate entre a grande máquina educação com seus saberes soberanos, com signos que emanam outros códigos: desconhecidos, indizíveis, pulsantes, que a violentem, de tal modo que possam desarranjá-la, esquadrihá-la, reengendrando-a um novo arranjo maquínico: na possibilidade de emergir o desejo de aprender na educação, uma nova estética de aprendizagem na e com a educação.

Sobre o corpo sem órgãos as máquinas se engancham como outros tantos pontos de disjunção entre os quais se tece toda uma rede de sínteses novas que quadriculam a superfície. [...] O corpo sem órgãos, o improdutivo, o inconsumível, serve de superfície para o registro de todo o processo de produção do desejo, de modo que as máquinas desejantes parecem emanar dele no movimento objetivo aparente que as reporta a ele (DELEUZE, 2010, p. 25-26).

A educação precisa vivenciar alguns pontos de disjunção para produzir um processo de aprendizagem potente de desejo, pois se percebe modos de ensino-aprendizagem, que tomam uma grande proporção perdendo muita das vezes, o real objetivo, produzindo uma mecanização dos processos, tanto para aquele que ensina, quanto para aquele que aprende. Em uma amplitude de saberes e fazeres, por vezes desconecta de significantes que violentem o processo, que o desacomode na possibilidade de criar novas estratégias de vida, de aprender, mais pulsante e com a possibilidade de ainda que por movimentos ínfimos romper com o já dado e criar uma singularidade sîgnica do aprender que coloque em funcionamento o aprender, a educação e a vida.

Cena 2A:

Terça-feira chegou feliz na sessão de psicoterapia, logo mostrando o rosto pintado com a máscara do Batman. Estava muito contente.

- Você assistiu ao filme do Batman?
- Não. Assisti dois. Um de corrida e outro lá.
- Tu conhece a lenda do Trem?

Nesse momento, Terça-feira narra a história.

- Terça-feira, onde você fez esta pintura? Foi na escola?
- Sim. A professora desenhou para uma apresentação. Tinha do Batman e do Homem-Aranha. Nas meninas era outra coisa.
- Foi uma aula diferente. Você gostou?
- Muito.

Após, levantou-se da cadeirinha e foi até a estante e começou a mexer na pilha de livros infantis e escolheu um sobre Maria e José, começou a folhar o livro e perguntou:

- Como ela ficou grávida?
- Traga o livro para que leiamos juntos a história?

Ao final da leitura não repetiu a pergunta, mas ficou indignado:

- Cadê Jesus? (Não o mostrava nas ilustrações, apenas os três magos).
- Porque José é o pai?

- Tem pais que geram o bebê junto com a mãe e outros que ajudam a cuidar. Você não conhece nenhuma criança que tem pais assim?

- Sim.
- Você tem sua mamãezinha que te gerou e a vó Maria é quem te cuida.
- Só uma coisa, não fala mamãezinha, me incomoda.

- O que te incomoda?
- Porque é muito infantil e eu já sou quase adolescente. E como Jesus é?
- Não sei. Pode ser alto, baixo, gordo, falante, branco, negro, legal...
- Ele é branco. (De modo incisivo e convicto)

- O que faz você achar isso?
- Ele é branco, eu sei.

- Sabia que todos nós brilhamos como Jesus. Teus olhos estão brilhando!

Logo, Terça-feira começou a mexer no baú de brinquedos e encontrou um bebê preto e o jogou para o lado e disse:

- Que feio!
- O que te faz pensar isso?

Não responde.

- É um bebê lindo, perfeito, adoro conviver com pessoas diferentes, pois todos somos diferentes e isso é muito legal!
- Eu quero pegar carrinhos bonitos.
- Ah! Tô feliz, tô feliz! (Falando sozinho, em um tom baixo)

Mostrei um carrinho e ele disse:

- Esse não, sua burra!
- Quem fala isso para você?
- Ninguém.
- O que você acha de dizer isso?

-Uh! Ruim. Quem diz é o meu amigo imaginário.

Mudando de assunto. Após, escolher os carrinhos organizou uma corrida de carrinhos e passou o restante do tempo da sessão envolvido com a corrida. Por vezes ele narrava, outras vezes pedia para mim.

Neste dia foi difícil encerrar a sessão, queria ficar mais tempo.

Terça-feira está no 4º ano do ensino fundamental. Mora com a avó paterna, o pai e a tia. Tem mais irmãos maternos que foram adotados. O pai está desempregado. Atualmente o menino não tem contato com a mãe e a vó é responsável pelos seus cuidados. Apresenta um bom desempenho escolar. É de cor negra. É um menino educado e inteligente. O motivo do encaminhamento: enurese noturna.

Cena 2B:

- Crianças acalmem-se. Eu sei que o recreio estava bom, mas precisamos recomeçar a nossa aula. Estamos trabalhando os personagens super-heróis preferidos de vocês. Cada grupo pesquisou e organizou trabalhos criativos e hoje faremos nossa apresentação para compartilhar com as outras turmas da escola as nossas pesquisas. E olhem o que eu trouxe: as tintas. Vamos pintar no rosto alguns super-heróis e se caracterizar para a apresentação. Que acham?
 - Legal!
 - Muito bom! (Fala a maioria da turma).
 - A professora Ana vai nos ajudar. Vamos nos organizar para fazer a maquiagem a cada 2 grupos.
 - As meninas do grupo da Rapunzel passem com a professora Ana, que vai maquiá-las e vocês coloquem as tranças confeccionadas pelo grupo.
 - Aqui passa o grupo do Batman. Trouxeram as capinhas?
 - Simm!
 - Vão colocando!
 - Terminei as Rapunzéis, passa o grupo do Homem-Aranha.
 - Pessoal tem muita conversa. Cada grupo vai se reunindo e ensaiando sua apresentação.
 - Olha como estamos ficando legal.
 - Eu sou Homem-Aranha rhaaaaa!
 - Olha só a maquiagem de terça-feira feira, quase não aparece!
 - Rapunzel, Rapunzel, jogue as tranças de mel?
 - Sai Arthur! Olha aqui professora o Arthur puxando meus cabelos!
 - Agora falta o grupo das Monster High. Trouxeram o material.
 - Sim. Prof. a Bruna esqueceu as meias. Eu disse que ela ia esquecer.
 - Calmem. Dá uma olhada naquela sacola, acho que tem alguma meia.
- As professoras continuam a maquiagem e todos estão felizes e ansiosos.
- Bom Crianças! Terminamos agora vou até o salão ver se está tudo pronto para a apresentação, e fiquem em silêncio.
- Todos continuam a movimentarem-se agitados, alguns brincando e outros a organizar-se para o momento.

Cena 2: Por uma nova imagem do pensamento: Isto E aquilo

OU ISTO OU AQUILO

**Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!**

Mas... Como explicar então...

Sol e chuva: Casamento de viúva!?

Chuva e sol: Casamento de espanhol!?

Seriam rimas inventadas por poetas desconhecidos,
que sonhavam, simplesmente, com arco-íris coloridos?

[...]

**Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.**

Mas... Não haverá possibilidade

de se comprar um doce menos caro,

com sabor de chocolate, morango ou quem sabe de gosto muito raro?

E... o que dizer do menino pobre, sem doce, dinheiro, comida?

De que vale este poema? Nada vale sua vida?

[...]

**Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.**

Por que não posso escolher

isto e aquilo?

Será que brincar, estudar e correr

não levam ao aprender?

Quem disse que quero tranquilidade?

Quero pular, voar e por vezes até me perder!

**Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: ou isto ou aquilo.**

Melhor? Pior?

Mas... Porque se terá de escolher?

Quem é juiz? Quem tem a razão? O que é verdade?

Por que este OU...?

Quero isto E aquilo!

[...]

(Cecília Meireles adaptado por Roselaine Meyrer, 2008, p. 2)

Deleuze realiza uma análise do pensamento questionando a imagem do pensamento a partir de determinados discursos instituídos como verdades pelo senso comum. Para tal, não existe um pensamento único, universal e verdadeiro, cujo suporte teórico é a identidade e a representação, excluindo processos de diferença que possam permear no pensamento. Deleuze propõe um pensar da diferença pela reconstrução da imagem do pensamento na qual o pensar se funda no pensamento mediante um encontro com o impensável, com aquilo que força a pensar, que ainda não tem imagem, que se impõe a decifrar.

Platão, Descartes e Kant de algum modo guiaram-se por uma Imagem identitária do pensamento; tomando como central as noções de identidade, representação e reconhecimento, constituindo uma imagem do pensamento que acabou encobrindo o exercício subjetivo e subjetivante do pensar “com uma imagem dogmática que o pressupõe e o trai” (DELEUZE,

2006, p. 207). “A verdade sempre foi colocada como essência, como Deus, como instância suprema... Mas a vontade de verdade precisa de uma crítica – Determinemos assim nossa tarefa – é preciso tentar de uma vez por todas pôr em questão o valor de verdade” (DELEUZE, 1976, p. 45).

O conceito de verdade quadricula um mundo como verídico. Até no meio científico a verdade dos fenômenos forma um mundo distinto do mundo dos fenômenos. A oposição entre conhecimento, moral e religião leva a fonte do conceito de verdade. Para tal, precisa-se atentar mais ao processo do que a genealogia, descer de um ideal ascético a uma vontade de verdade. Observar a substituição da religião que teve seu ápice na Idade Média, pela moral dos bons costumes e valores a serem preservados e inviolados, e que, contemporaneamente, tendem a tomar uma nova roupagem a da ciência, com toda sua soberania de saberes e fazeres cientificamente comprovados, fidedignos e verdadeiros. “O cristianismo, enquanto dogma, foi arruinado por sua própria moral”, “o que triunfou do Deus cristão foi a própria moral cristã”; ou, “o instinto de verdade proíbe-se a mentira da fé em Deus” (NIETZSCHE apud DELEUZE, 1976, p. 46).

Pode-se afirmar que a “moral é a continuação da religião, mas com outros meios; o conhecimento é a continuação da moral e da religião, mas com outros meios. O ideal ascético está em toda a parte, mas os meios mudam, não são mais as mesmas forças reativas” (DELEUZE, 1976, p. 46). Nesse sentido, Nietzsche e Deleuze propõem uma mudança de ideal, um outro ideal, “sentir de outro modo. “Para Nietzsche é preciso dramatizar o conceito de verdade”.

Uma gota de orvalho noturno? Um eflúvio e fragrância da eternidade? Não ouvis o som? Não sentis o perfume? O meu mundo acabou de atingir a perfeição, a meia-noite é também o meio-dia. A dor é também um prazer, a maldição é também uma benção, a noite é também um sol; ide embora daqui, senão aprendereis: um sábio é também um louco (NIETZSCHE apud SILVA, 2002, p. 59)

A concepção nietzschiana de arte é uma concepção trágica, estimulante de vontade de potência, impulsionadora de um querer, sem necessidade de representações, motivo, ou finalidade. Toma força de uma estética de criação na relação com forças ativas, com uma vida ativa.

Um agenciamento maquínico é direcionado para os substratos que fazem dele, sem dúvida, uma espécie de organismo, ou bem uma totalidade significante, ou bem uma determinação atribuível a um sujeito, mas ele não é menos direcionado para um corpo sem órgãos, que não para de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas assignificantes, intensidades puras, e não para de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade (DELEUZE, 2011b, p. 18).

O poema de Cecília Meireles corresponde a todo o pensamento dogmático e binário que coloca ao usar o “ou” como modo binário de restringir as possibilidades de ser diferentes das padronizadas e naturalizadas. Na adaptação por Roselaine, ela burila os ideais que encontram-se cristalizadas no poema e problematiza-o na possibilidade de criar linhas de fuga para sair do binarismo cartesiano, envolvendo a máquina literária a criar seu próprio funcionamento, cada limite funcionando com a possibilidade de um novo/outro limite encontrado, em uma maquinação conectiva: “e”, “e”, “e”, em uma série linear em todas as direções (DELEUZE, 2011b). Podendo-se dizer, fazer, escrever, educar, de um modo tal que se possa devir isto E aquilo E isto E aquilo E, em um intenso vir a ser, que rompe com os paradigmas, em uma possibilidade construtiva pela experiência de um viver na educação.

Cena 3A:

Quarta-feira chegou com o celular e com fones de ouvido escutando música.

- Tudo bem?

(Logo tira os fones, desliga a música.)

- Ahh! Tudo! Olha só o celular que eu ganhei do meu pai. É muito bonito!

- Muito bonito!

Olhamos o celular, mostrou-me os recursos, jogos e depois resolveu guardar o celular no canto da mesinha. Levanta um pouco ansiosa e caminha pela sala e pega o jogo de damas para jogar. Jogamos uma partida e resolve guardar.

- Sabe meu pai disse que vou ter que deixar o celular em casa, não posso levar para a escola.

- É melhor assim, mas seria interessante se os professores conseguissem utilizá-lo na sala de aula, para pesquisa ou outra coisa.

-Seria muito irado. Olha só as músicas que eu baixei.

Quarta-feira mostra várias músicas.

- Vamos brincar de adivinha a música, eu canto e você descobre de quem é, e o nome da música, e depois você canta e eu descubro.

-Está bem. Você começa!

Quarta-feira cantava as músicas em pé na sala e a terapeuta mantinha-se sentada. O interessante é que a terapeuta não sabia de quem eram as músicas e de forma perceptível ela disse:

- Mas tu é de que planeta? (Mostrando-se desacorçoado com o corpo)

- É verdade. kkkkkkk (terapeuta adorou a percepção do paciente)

Cantou mais algumas músicas...

- Essa tu conhece. Se tu não conhece eu desmaio. (sorrindo)

- Luan Santana.

- Boa. Mas qual é o nome?

- Amar você.

- Não. Meteoro.

Ao final da brincadeira ficamos rindo e começou a explicar (toda feliz e sentindo-se importante/valorizado) quais são as músicas mais tocadas e os cantores.

Adolescente. Problemas de comportamento na escola. Mora com os pais e irmão. Demonstra ser ativo, perceptível e inteligente e em alguns momentos impulsivo.

Cena 3B:

Biiiiiiiiiiii. Bate o sinal. A correria começa pelos corredores até chegar à sala de aula. Todos muito agitados.

-Sente-se pessoal! Vamos começar a nossa aula.

Barulho dos fechos das mochilas abrindo-se. Conversas paralelas.

- Olha só, ganhei um jogo lá bem legal de arma.

- Como é o nome? Eu tenho todos.

-Silêncio. Hoje vamos trabalhar a data que será feriado em nosso estado, em alguns dias.

-Ah! Eu sei. É vinte de setembro. O dia do gaúcho.

- É a revolução Farroupilha!

-Muito bem! Agora nós vamos para sala de informática e, em duplas, vamos pesquisar sobre essa Revolução. Como aconteceu? O que ocasionou? Como foi o seu desfecho? Quais influências tiveram sobre a cultura, economia e política? E todas informações que vocês encontrarem e depois retornaremos para a sala para continuarmos nosso trabalho. Não esqueçam, levem material para anotações.

Um grande barulho começa as crianças a pegarem o material e algumas apressadamente.

- Olha aqui professora! Maria pisou na minha mochila! Olha, foi a Vilane que mandou!

- O que está acontecendo quarta-feira?

- Vera acompanha os demais e ajuda a ligar os computadores.

Os demais colegas continuam a ir para a sala de internet.

- A Vilane mandou a Pacione pisar na minha mochila que estava limpa e cheirosa. Ela vive me incomodando e me chamando de Pinóquio.

- Ah! Quarta-feira, não é verdade! É que você só fica falando que sabe tudo, tudo tu já fez!

- Nós vamos ter que conversar, vocês vivem brigando, vocês precisam se dar bem, são colegas! Sentem-se aqui! Vou contar uma história para vocês sobre dois meninos que aprenderam a serem amigos na diferença. Então! Estes meninos brigavam muito em uma escola lá no interior, onde eu trabalhei um tempo...

Cena 3: Suportar o não saber em uma atitude de abertura para o aprender

Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a ideia e nas singularidades que lhes correspondem [...] Aprender passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda (DELEUZE, 2006, p. 159).

A educação concebida como discurso social, e melhor ainda, como uma transmissão de marcas de desejo, no qual todo ato de um adulto dirigido a uma criança com sentido de

filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permite que este se reconheça no outro. No entanto, por mais que se tente objetivar a transmissão do conhecimento, esta sempre será uma tarefa impossível, pois não se está sob o controle nem do educador, nem do educando, mas emerge do sujeito do inconsciente (KUPFER, 2013).

Tem-se a impressão de que os educadores perderam o sentido e o significado, porque educam o que realmente esperam e querem da educação. Algo além da crítica pela crítica, que requer e necessita de uma implicação desejante com o processo educativo. É como na música, é educar para além do conteúdo de cada nota musical, mas no encadeamento, na estrutura melódica que as notas criam, quando dançam juntas. O educador guiado por seu desejo organiza seu conteúdo e transmite ao educando que cabe retalhar, engendrar a transmissão do professor, que se engancha, acoplam-se em seu desejo, pela transmissão-transferência, educador-educando, que encontram e fazem marcas na existência do sujeito do inconsciente. (KUPFER, 2013)

Uma educação que acontece no espaço-tempo de sala de aula e em qualquer espaço-tempo que o desejo de aprender possa percorrer, podendo ir além de uma escola, por vezes conteudista, em modelo fragmentado, passiva/reativa em um acúmulo de conhecimento, que não pode dar conta das questões pulsantes e desejantes de um tempo que se impõe para ser vivido, pensado, na busca de outros modos de viver a educação.

No fragmento do quadro 1, podemos perceber o desejo de aprender, permeado por um não saber que o move na relação com o outro- aluno aprender, criar estratégias para as problemáticas que inquietam o homem, a sociedade. O professor coloca um exercício de pensar sobre o mundo, e como cada um poderia transformá-lo:

Quadro 1: Filme a Corrente do Bem (2000)

- Esperem aí, qual é o problema? Diga (professor apresenta a proposta para a turma de alunos).
Menina levanta a mão e fala:
_ É que é tão...
- Tão o quê? Está frase precisa ter um fim.
- Alguém ajude?
- Estranho.
- Loucura, difícil.
- Um saco.
- Está... Um saco, difícil. Por **que** não possível? Ele pode ser possível?
Onde fica o reino das possibilidades? Em cada um de vocês! Aqui!
(Quando fala “aqui” acena com a mão para a cabeça, para o pensar como possibilidade)
Então vocês irão conseguir. Vocês irão nos surpreender. Só depende de vocês. Ou podem deixar para lá. E deixar para lá e atrofiar-se.
(Menino inquietado)
- E o senhor o que faz para mudar o mundo?
(a turma suavemente sonora no ar)
- Oooooo
(Professor pensa)
-Trevor. Eu tenho uma boa noite de sono. Tomo um bom café da manhã, venho para escola e chego no horário e aí ... passo a bola para vocês.

Fonte: O que a escola precisa aprender antes de ensinar (Viviane Mosé, 2013)

O professor suportou não saber todas as respostas, pois sua prática educativa estava atrelada ao seu próprio desejo de aprender, sendo que na relação estabelecida com os alunos se cria a possibilidade de burilar, questionar, problematizar, quem sabe até encontrar, criar ínfimas e singulares aprendizagens de modos outros de pensar/existir.

Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre o não saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado (DELEUZE, 2006, p. 160).

Pode-se perceber na cena filmica uma atitude ética, o ser humano que entende que cada gesto pode ter um desdobramento infinito e que em algum momento recai sobre ele, pois não existe nada isolado, tudo está em infinita conexão. Diante disso, o educador é aquele que estimula a aprendizagem, pois ninguém pode ensinar o que o outro de algum modo não esteja pronto a saber (MOSE, 2013). Pois “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender-que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] não há métodos para encontrar tesouros, nem para aprender” [...] (DELEUZE, 2006, p. 159).

Com as mudanças tecnológicas um educador não tem como saber mais que um aluno o tempo inteiro. O educador nem sempre é quem sabe tudo, no entanto, é aquele que pode demonstrar interesse e desejo por tudo que flui na educação. Viviane Mosé (2013) coloca que há pelos avanços tecnológicos e sociais uma instabilidade no saber, tornando-o provisório. E quem vai ser os “grandes pensadores” serão os curiosos, os instigadores, os inquietados com novas questões, e não apenas aqueles que acumulam conhecimentos, que estão cheios e no qual, não há espaço para o pensar.

E pensar exige o vazio, o não saber, só aprende-se quando não se sabe. Às vezes é preciso esvaziar a mochila para experimentar outros encontros, violências no pensar, desconfortos, inquietações, não para encher a mochila, mas para continuar no movimento da caminhada de um viver.

Nesse processo, o educador está convocado a estar ativo, em contato com seu próprio desejo de ensinar, propiciando espaços e tempo para que o aluno agencie seu desejo e seu saber. Assim, tornando o ato de ensinar e aprender mais prazeroso e potente, pois abre

espaços para novas aprendizagens dos atores envolvidos, criando novas formas de pensar, de criar, constituindo possibilidades outras, de existir e viver a educação, na contemporaneidade.

Cena 4A:

Numa tarde ensolarada do mês abril, chega Quinta-feira, um adolescente sorridente:

- Como você está?

- Estou bem hoje. As aulas foram tranquilas e consegui uma carona para voltar pra casa. Mas quinta eu me senti muito cansado, tive aula o dia inteiro e tive de chegar em casa e estudar para prova.

- Como você organizou-se, estudou com antecedência?

- Sim, mas é muito conteúdo, é aula dois dias por semana. E chego tarde e fico cansado e com sono. Mas isso me incomoda, como que os outros conseguem?

-Tens que ver que a maioria não precisa viajar e cada pessoa possui o seu ritmo, torna-se necessário em alguns momentos respeitar e conhecer suas possibilidades.

- Outra coisa que me preocupa é o simulado, o Pave, pois nos outros dois anos fiz uma pontuação média e preciso melhorar mais, tenho que estudar.

- Mas que curso você pretende cursar que é tão disputado?

- Não sei ainda, minha mãe disse que eu tenho que ter nota para medicina, e ai poder escolher o curso que eu quiser.

- Tudo bem! Você precisa estudar, mas em alguns momentos menos é mais, ou seja, é preciso próximo a uma prova, depois de já ter estudado, que é que você vem fazendo, tirar um tempo para descansar. Você precisará estar descansado e com bastante atenção no momento da prova e tentar fazer o que é possível.

- Mas preciso me sair melhor.

- Pra quem é esse melhor?

- Pra mim. Eu preciso. Minha mãe disse que eu só estudo, tenho que dar resultados.

- Mas o processo de aprendizagem tem que ser desejante para ser produtivo. Como fica?

- Ah! Isso não importa. Ah! Lembra que falamos nas crônicas que eu escrevia. Trouxe uma. (Olha no celular procurando).

- Crônicas escritas durante o ensino fundamental, período em que “tinha tempo para essas coisas”. Achei. Vou ler... (Neste momento lê com entonação a sua produção escrita)

-Muito interessante. O que te fez escolher este tema?

_São as coisas que observo e ai me inspiro e escrevo.

(Conversamos sobre a crônica)

- No fim de semana aproveitei para colocar o sono em dia, ou tentar, e estudei para Biologia que já tinha dois conteúdos novos que eu não tinha feito resumo ainda e tem umas coisas que preciso desenvolver. Mas, como eu ti disse não tenho tempo para ficar com meus pais, assim sem fazer nada, ficar de boa.

(fala com a garganta engasgada, quase chorando, colocando para fora a angústia e sofrimento).

- Esses dia de manhã levantei, tomei café e na hora de sair deu vontade de deitar com meus pais e ficar ali quietinho. Mas sei que não posso e vejo tanta gente que nem estuda como eu e se sai melhor.

_ Sabe, tem um filósofo que fala que às vezes nos tornamos camelo do mundo, carregando seus pesos e deixando de viver o que se tem vontade, o que produz

alegria e vida e, em alguns momentos, é preciso deixar as bagagens, os pesos para ficar mais leve e conseguir dançar, conseguir viver, ser agente da própria existência. E até para fazer o Pave você precisa estar no momento da prova leve para dançar com a prova.

_ uh! É até legal! Não sei se consigo, mas valeu!

Adolescente, que vivencia intensas exigências (social, familiar e dele próprio) nos estudos para ingressar em uma boa faculdade. Procurou a terapia por intensa ansiedade e sensação de anedonia: sem prazer na vida. Devido sua dedicação aos estudos tem pouco tempo para os amigos, tendo um grupo reduzido e bastante competitivo.

Cena 4B:

Bate o sinal, todos os alunos direcionam-se para as salas de aula.

Período 1 e 2:

- Olá!

- Hoje teremos conteúdo novo. Geometria espacial.

- Professora, não vamos corrigir os exercícios da última aula?

- Não se preocupem, depois passo o gabarito. É tarefa de vocês fazerem em casa. Preciso avançar no conteúdo, não demora já é o Pave e vocês precisam aprender todos os conteúdos.

A professora com o seu pincel vira para o quadro e continua:

- A geometria espacial tem sua importância...

Os alunos em múltiplas expressões: de cansaço, indignação, de tudo bem...

Período 3:

- Oi pessoal!

Alguns respondem.

- Oi.

- Hoje trouxe uma crônicas para refletirmos e debatermos e serem como disparadores para um movimento de escrita. Trouxe várias, vou passar e vocês vão escolherem e depois vocês escrevem de maneira articulada com o que vocês leram, do modo subjetivo de cada um de vocês. Ok?!

Todos olhavam, misturavam e olhavam os textos, parecendo indecisos quando o que escolher. A turma fica em silêncio.

- Agora, muitos já terminaram, vamos conversar. Quem começa?

- Eu posso começar. Escolhi “A morte Devagar” da Martha Medeiros, porque fala muito do momento em que estamos vivendo. Estudar é muito bom, mas às vezes não temos tempo para outra coisa.

- É até concordo quinta-feira, às vezes me sinto assim.

- Estas são percepções e vivências que vocês compartilham. Então, quais são as estratégias que vocês podem criar para lidar com este momento e situação da vida de vocês?

Período 4 e 5:

- Bom dia! Como vocês estão? Precisamos conversar. Como ficou o conteúdo da última aula, vocês entenderam?

- Sim. Mas você poderia fazer uma revisão?

- Claro, vai ser rápida, mas pode ajudar a clarificar o conteúdo para vocês. Então, peguem a apostila. Os seres vivos podem tornar-se...

Cena 4: Deixar o peso do camelo e ser leve para afirmar-se em uma dança com a educação.

“Tu deves”, assim se chama o grande dragão, mas o espírito do leão diz: “Eu quero” (NIETZSCHE, 2002, p. 35).

A educação contemporânea vive um momento de intenso desenvolvimento do conhecimento, gerando uma corrida de educadores e educandos para dar conta do armazenamento na memória destes saberes instituídos como “verdades”. Um currículo denso de conteúdo, parecendo dotar de uma soberania do saber, não deixando espaços para outras formas, outros movimentos, engessando o campo de possibilidades da educação. Não há espaço-tempo para o problematizar, inquietar, pensar, aprender, criar, viver, experimentar, sentir, resistir, diferir.

Os aprendizes estão passando pela educação sem vivê-la, de tal modo, que estão se tornando camelos que carregam os pesos de um conhecimento por vezes, longínquo e pesado. Uma educação que oprime e pesa, pelos deveres e obediências impostas como verdades. O camelo alimenta-se do conhecimento e padece de fome de verdades outras. Mas com todo o peso, ele ainda ruma para o deserto, que é o lugar sem delimitações, sem linhas fixas, constituindo-se a possibilidade de metamorfose e o lugar para o educador-educando percorrer é no próprio deserto da educação, ali é que está a possibilidade de afirmação, de novidade.

Para tal, é preciso uma educação mais afirmativa: e dizer aos discursos dogmáticos que engessam a educação e a vida, com a força do leão: Eu quero! Por meio de forças potentes afirmar não é tomar cargo, assumir o que é, liberar aquilo que vive, Afirmar é tornar leve: não é carregar a vida sob o peso dos valores superiores, mas criar valores novos, que façam a vida leve e inventiva (DELEUZE, 1976). Recriar-se em uma experimentação de uma envolvente e sedutora dança com a educação.

Referidos a Zaratustra o riso, o jogo, a dança são os poderes afirmativos de transmutação: a dança transmuta o pesado em leve, o riso transmuta o sofrimento em alegria, o jogo do lançamento (os dados) transmuta o baixo em alto. Mas referidos a Dionísio, a dança, o riso, o jogo são poderes afirmativos de reflexão e de desenvolvimento. A dança afirma o devir e o ser do devir; o riso, as gargalhadas, afirmam o múltiplo; o jogo afirma o acaso e a necessidade do acaso (DELEUZE, 1976, p. 88).

Brincar com a realidade, dizer sim à vida, mover-se como um ser de vontade. A dança parece querer essa leveza ou ligeireza. A agilidade do dançarino é o suporte da vida vivida

com o espírito da criança. A dança que Nietzsche enxerga é aquela que não tem códigos determinando sua ação, mas, ao contrário, ela é a própria desintegradora dos códigos, dos lugares-comuns, da normalidade.

A criança que ainda não foi totalmente capturada pelo inatingível “dever de”, pela má consciência, o ressentimento e está transbordante de vontade de potência, vontade de aprender, vontade de viver. Cheias de energias e porquês, em uma dança mais livre com a vida. Percebe-se, atualmente, algumas mudanças na política educacional suscitando o questionamento: o que a educação está fazendo com a criança? Cada vez mais cedo inserindo-a no mundo significativo, da palavra, do já dito e dado, “adestrando camelos”. Castrando toda a possibilidade do potente jogo do brincar, da afirmação, da dança, do espírito livre da criação. Assim, coloca-se como resistência e criação dentro da própria educação, uma diferença pode ser criada, um modo de fazer educação pela sensibilidade de produzir signos e afecções capazes de produzir o próprio ritmo e estilo da arte de viver.

Cena 5A:



Sexta-feira é um menino de 10 anos, está no 4º ano do ensino fundamental. Mora com a mãe advogada e o pai taxista e a irmã adolescente. Na escola é um bom aluno, obtendo excelentes notas. A queixa da mãe era que Sexta-feira estava muito desobediente e agressivo, principalmente com ela. O episódio que a fez procurar a terapia para o menino foi uma briga que tiveram no dia do campeonato de futebol na escolinha do menino por motivo de um uniforme: ele queria usar calção e a mãe queria que ele vestisse calça moletom. Levando a mãe a proibi-lo de ir ao campeonato e participar, ele acabou avançando na mãe e arrebatando seu colar.

A mãe apresenta um funcionamento bastante autoritário e coordena a casa. O pai é solicitado a ajudar, mas não lhe é concedido espaço, não tem voz ativa na casa. A irmã é com quem divide as tarefas da casa: lavar louça, varrer e recolher roupa, ocasionando muitas brigas entre eles.

O menino tem um funcionamento com alguns traços da mãe, mantendo ainda, um modo singular de ser, tornando uma relação difícil, permeada de disputas de poder. Na terapia, o menino conseguia pensar toda a situação familiar e enxergar o que estava acontecendo, criando estratégias de como lidar consigo mesmo e com as relações familiares.

No último dia de terapia, o menino desenha livremente uma cena da qual não chegamos a falar sobre suas significâncias.

Diante do desenho: Que signos nos passam?

Quem está preso? Como?

Para quem ele acena?

E o que é o ser que ele acena?

Como ele é percebido pelo olhar do outro?

Como ele se sente?

Como e por que ele se sente assim?

Como e porque se tornou o que é?

Cena 5B: Na escola, sexta-feira é um ótimo aluno, tranquilo, mantém um bom relacionamento com professores e colegas, obtendo excelentes resultados nas avaliações escolares. A professora relata que é muito crítico e em alguns momentos, se permitir, quer comandar o andamento da aula.

Cena 5: Por uma possibilidade de viver a diferença em relação ao desafio de conviver com a diferença

Deleuze busca no empirismo de Hume uma potência para pensar, que é no encontro com os dados empíricos que uma faculdade é forçada a produzir uma interpretação, decifração a compreender aquilo que lhe afeta. Possibilitando, assim, uma afirmação do acontecimento e do hábito como aquilo que faz pensar, na produção de uma diferença. Hume mostra que uma pessoa diante de várias cores consegue imaginar o vazio onde falta um matiz pela diferença entre os demais matizes, no qual o que emerge é a diferença (Gallina, 2008). Para Hume a subjetividade se dá no entre, na relação entre o mundo e aquele que o sente. A subjetividade é da ordem do acontecimento, do que acontece e como o é traduzido e não podendo se reduzir a nenhum.

Assim, o mais importante em uma aprendizagem é a própria experimentação, o movimento de experimentar outros modos de existir, que se constituem na relação educador-educando, terapeuta-paciente, enfim, o que importa é o que pode uma relação, que forças predominam, que estéticas podem construir-se.

Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa

e a orquídea: sequer algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção (DELEUZE, 1998, p.6).

Ao exemplo da vespa e da orquídea, o que devém enquanto criação, enquanto força ativa de vida, constitui-se entre uma relação. Para tal, a relação é criadora de mundos, de subjetividades, de diferenças, mas é preciso para que isso se estabeleça que forças de diferentes gradientes choquem-se forçando o pensamento, desestabilizando-o, levando-o a forçosamente de modo violento a pensar a existência ao qual está implicado, podendo ou não devir em modos mais potentes de vida.

Havíamos encontrado dois eixos: um de significância e outro de subjetivação. Eram duas semióticas bastantes diferentes, ou mesmo dois estratos. Mas a significância não existe sem um muro branco sobre o qual inscreve seus signos e suas redundâncias. A subjetivação não existe sem um buraco negro onde aloja sua consciência, sua paixão, suas redundâncias. Como só existem semióticas mistas ou como os estratos nunca ocorrem sozinhos, havendo pelo menos dois, não devemos nos surpreender com a montagem de um dispositivo muito especial em seu cruzamento. É entretanto curioso, um rosto: sistema muro branco-buraco negro. (DELEUZE, 2012, p. 35, 36).

A cultura de uma sociedade delimita modos de ser e estar no mundo, como a pessoa deve pensar, portar-se, de acordo com um ideal ascético. Todo esse sistema não é possível de funcionar, pois o homem deseja criar, diferenciar-se a todo o tempo. Isso acontece pelas relações que é capaz de estabelecer, pelas forças, pelas afecções, perceptos.

Cena 6A:

Em uma tarde de inverno, fria em uma cidade pequena, uma professora chega animada na sala de aula e encontra a turma de 2º ano bem agitada.

- Queridos! Boa tarde! Vamos sentar para começarmos a nossa aula.

Hoje tenho uma proposta para vocês, vamos criar cenas de teatro com experiências científicas realizadas por vocês. Faremos grupos de 4 ou 5 alunos para que todos participem.

Vocês lembram que ficou como tarefa assistir o desenho da Luna cientista.

- Sim professora, mas eu não gostei muito. E o que é pra fazer?

- Ah não, eu prof., eu adoro a Luna, eu aprendo muito.

- Está bem. Nós vamos brincar de cientistas como a Luna para pesquisar o que nós queremos saber, o que cada grupo quer muito saber, sobre qualquer coisa que vocês considerem que vai ser muito importante para a vida de vocês.

- Então, agora cada grupo vai reunir-se e pensar o que vocês querem muito saber e compartilhar. Depois vocês irão pesquisar e amanhã cada grupo montará um pequeno teatro apresentando o que aprendeu de maneira mais criativa.

- Professora, posso fazer sozinho?

- Hoje a proposta é trabalhar em grupo.

- Não gosto de teatro, minha mãe disse que as professoras não ensinam mais nada, é só baboseira. Eu não quero fazer. (Fala resmungando).

- A pesquisa, o teatro e a arte são maneiras muito produtivas de aprender, de um modo mais leve e divertido.

Pessoal menos barulho, não arrastem as cadeiras. Após o recreio, vamos compartilhar as ideias e os problemas de pesquisa que vocês pequenos cientistas desejam descobrir.

- Bom! Agora vamos compartilhar e cada grupo apresentará a sua proposta e entre cada proposta vamos cantar a música da Luna cientista. Ok!

- “Eu quero saber por que o gato mia, verde por fora, vermelho por dentro é a melancia. Eu quero saber, não quero dormir, o que tá acontecendo eu vou descobrir. Eu quero saber, pra que serve a lua, eu tenho tantas perguntas, porque a pulga pula. Eu quero saber, não quero dormir, o que tá acontecendo eu vou descobrir! Tchutchururu!”

- Ah! Professora, a gente não sabe bem, mas queremos pesquisar as fases da lua e como acontece. Assim, queremos montar o teatro pensando nisso e vai se na lua, vamos conversar com ela e mostrar as fases.

- Que bom. Mas o que fez vocês escolherem essa pesquisa?

- É que meu pai quer plantar milho e disse que a melhor lua é a cheia, produz mais. Eu achava que tinha várias luas, mas descobri que não e aí resolvemos fazer.

- Vamos lá!

- “Eu quero saber por que o gato mia, verde por fora, vermelho por dentro é a melancia. Eu quero saber, não quero dormir, o que tá acontecendo eu vou descobrir. Eu quero saber, pra que serve a lua, eu tenho tantas perguntas, porque a pulga pula. Eu quero saber, não quero dormir, o que tá acontecendo eu vou descobrir! Tchutchururu!”

- Nosso grupo vai fazer os estados da água. A gente pensou em se transformar nos tipos de água para fazer o teatro.

- É, vamos pesquisar para saber bem como vamos fazer.

- “Eu quero saber por que o gato mia, verde por fora, vermelho por dentro é a melancia. Eu quero saber, não quero dormir, o que tá acontecendo eu vou descobrir. Eu quero saber, pra que serve a lua, eu tenho tantas perguntas, porque a pulga pula. Eu quero saber, não quero dormir, o que tá acontecendo eu vou descobrir! Tchutchururu!”

- Não sabemos bem o que vamos fazer, então escolhemos duas coisas. Fazer uma pesquisa sobre os participantes das olimpíadas do Rio, vamos ser repórteres para descobrir sobre alguns países. E também pensamos em fazer sobre aquela mosquinha que tá mordendo as pessoas e é muito doido, alguns dizem que é da soja, outros dizem que já existia, então queremos saber. Vamos nos transformar em passarinhos e na mosquinha para fazer o teatro, primeiro queremos pesquisar para depois ver.

- “Eu quero saber por que o gato mia, verde por fora, vermelho por dentro é a melancia. Eu quero saber, não quero dormir, o que tá acontecendo eu vou descobrir. Eu quero saber, pra que serve a lua, eu tenho tantas perguntas, porque a pulga pula. Eu quero saber, não quero dormir, o que tá acontecendo eu vou descobrir! Tchutchururu!”

- Hoje fiquei muito feliz com a participação de vocês, agora é organizar as cenas. Vamos marcar as apresentações para a próxima semana, na terça- feira. Assim, vocês têm mais tempo.

Nesse momento, vamos abrir o caderno de português e continuar a trabalhar os pronomes. Fizeram a tarefa de casa?

Cena 6B:

Olho no relógio 17h05min. Vou até a sala de espera e não tem ninguém. Volto e sento-me e continuo a organizar as planilhas e ouço um barulho na escadaria. Os paços fortes e rápidos de Sábado, sacudindo uma sacola, acompanhada de sua mãe.

- Bom dia!

- Bom dia! Olha tu conversa com ele, pois ela está muito agitado em casa.

Entra na sala e diz baixinho:

- Tá difícil o relacionamento dela com o Carlos (padrasto).

- Tudo bem! (De algum modo, acalmando a mãe sem tomar uma posição e logo me direciono para a menina).

- Vamos entrar!

A menina entra e logo se senta na poltrona cansada com o corpo descontraído. Ficamos um tempo nos olhando.

- Sabe esta semana a Bolinha, a cachorrinha da Maria Clara, se perdeu e nós saímos para procurá-la. Procuramos por tudo e nada. No outro dia, o pai dela tava ali no posto e enxergou ela e depois levou para casa.

- Que bom que encontraram.

- É.

- Hoje eu trouxe os álbuns com as minhas fotos quando eu morava no Rio de Janeiro pra tu entender e conhecer.

- Então vamos olhar! São muitas fotos!

- É mais um álbum ficou com o meu pai.

Começamos a olhar as fotos e ela foi apresentando os lugares e pessoas.

- Olha aqui minha mãe quando morava no Paraná, antes de ir para o Rio. Olha aqui eu, esse é o Pedro era um vizinho.

- Você era um bebê muito lindo. O rostinho bem redondinho.

(Sábado sorri)

- Está é a minha mãe preta que cuidou da minha mãe na gestação.

- Olha meu pai aqui!

- E ele era bem jovem!

- Aqui nós tivemos um cachorro, mas um dia ele sumiu.

- Você lembra? Pois você veio pra cá muito pequena ainda?

- É eu tinha 5 anos, mas eu lembro mais daquele tempo do que coisas que acontecem hoje. Olha o aniversário de casamento dos meus pais! Essa aqui é filha da amiga da minha mãe, que é até hoje.

- Olha só que roupas mais lindas!

- É eu acho que minha mãe me trocava de roupa toda hora.

Assim, por boa parte do tempo olhamos aquelas fotos, trazendo a revivência histórias tão latentes na vida da menina.

- Muito lindo esses álbuns, todos bem organizados!

- É minha é mãe quem organizou!

- Tá, mas você não trouxe os álbuns de quando você era pequena lá no Rio e os de agora?

- É agora não tenho muitas fotos, sabe? Eu tiro no celular e depois apago.

- Então, o que você acha da ideia de você começar a fazer o seu álbum de fotos. A mãe fez belissimamente estes álbuns de recordações. Agora, quem sabe, é hora de dar continuidade, pois coisas boas têm acontecido. Você pode fazer registros na escola, com a Maria Clara, sua amiga e com sua mãe e seu padrasto, com o teu pai quando você vai visita-lo. O que você acha?

Os olhos da menina Sábado brilharam com a ideia.

- É, eu acho que vai ser muito bom!

Logo encerramos a sessão e a menina saiu pensando na ideia, quieta, sem falar muito com a mãe, apenas com seus pensamentos.

História: Menina Sábado mora com a mãe e o padrasto. Fica com o pai quinzenalmente. A mãe buscou a terapia devido a menina apresentou ter dificuldades a aceitar mudanças, como: a separação dos pais, o padrasto. A menina não quer ficar em casa, prefere passar a maior parte do tempo na casa da amiga.

Cena 6: A cena educativa de aula, de psicoterapia como espaço-tempo de criação

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalhe pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade (DELEUZE, 1999, p.3)

Ninguém cria pelo simples prazer de criar, mas por forças subjetivas que o impõem uma necessidade de criar, aprender, seja em na sala de aula, seja na vida educativa. Essa tal necessidade é da ordem do indizível, das forças desejanter, que se imperam no movimento de implicar-se a criar, inventar e não a ocupar-se a refletir sobre a educação.

O modo como as pessoas relacionam-se depende das atividades criativas de cada um, pois uma relação pode colocar em movimento diferentes forças, saberes. Deleuze diz que o ato de criar alguma coisa, seja em qualquer área do saber, “é antes algo bastante solitário, mas é em nome de minha criação que tenho algo a dizer para alguém”. Criar é um movimento de costura, de bricolagem, por movimentos, horas se está no pano branco, entre o conhecimento, a ciência, os educadores com suas teorias, e horas é necessário o mergulho solitário no buraco negro onde se processa as subjetivações, para assim neste tramar, que por horas pode ser até doído, pelas violências de determinados encontros signicos e forças.

O limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenção de conceitos, é o espaço-tempo. Se todas as disciplinas se comunicam entre si, isso se dá no plano daquilo que nunca se destaca por si mesmo, mas que está como que entranhado em toda a disciplina criadora, a saber, a constituição dos espaços-tempos (DELEUZE, 2003, p. 5).

O plano onde tudo pode acontecer é o espaço-tempo de sala de aula com suas possibilidade de repetição e reconhecimento, de espaços tradutórios e inventivos, das múltiplas forças circulantes, dos signos, dos afectos, das pulsões, dos desejos, de tudo que é e o que

pode vir a ser. Assim, cena educativa pode ser pensada como o espaço-tempo de experimentação, de criação, que não pode ser previsto ou totalmente decifrável, é permeada pelo acaso, “espaços desconexos”, “uma série de pequenos fragmentos, cuja conexão não está predeterminada”, do indizível, constituindo-se como planômeno, onde acontece e constitui-se o ato educativo e a própria corporeidade da educação.

Para Deleuze, “o ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato de arte. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre homens” (Deleuze, 1999, p. 14). Desse modo, pode inferir que a cena educativa pode constituir-se como espaço-tempo de resistência, pois resistir é criar, criar um outro modo de fazer-se educação, uma educação-vida, produtora de forças que afirmem um viver. Assim, não existe cena educativa, em sua inventividade, que não faça apelo a uma educação por vir.

Cena 7:

Mês de setembro, ares de primavera. As flores no canteiro desabrocham e o perfume envolve a sala. Ao olhar pela janela, vê-se junto ao chão da rua, um tapete amarelo de esperança formado pelas flores de ipês. Logo, começa-se a organizar os materiais para mais um dia e houve-se um barulho do taco de botas entrando pelo corredor. Sai em direção à porta:
_ Bom dia Segunda-feira!

Cena 7: Eterno retorno de um aprender

Freud em “Mais além do Princípio do Prazer” (1923), faz uma mudança no modo de pensar a psicanálise, introduzindo “O Instinto de Morte”, que é uma força que provém dos fenômenos da repetição, experimentados na relação transferencial, que remete a uma dupla faceta da repetição. No conceito de transferência,⁸ as palavras “reedições, reproduções, reimpressões remetem pensar em uma repetição da mesmidade, do idêntico, da reprodução.

⁸ O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico (...) algumas são portanto simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras, são edições revistas, e não mais reimpressões (FREUD, 1905/1996, p.111).

No entanto, “edições revistas, e não mais reimpressões” conotam a novidade, a possibilidade de uma mudança à medida que se repete (HASKY, 2008). Em Proust e os Signos (2003), os amores do herói por Gilberta, pela Sra. de Guermantes, por Albertina formam uma série em que cada termo acrescenta sua pequena diferença. Não há apenas uma série de amores sucessivos; cada amor assume uma forma de série. As pequenas diferenças e as relações contrastadas que encontramos de um amor a outro já são encontradas em um mesmo amor: de uma Albertina a outra, pois Albertina possui almas múltiplas e múltiplas faces. (DELEUZE, 2003).

Não somente cada amor forma uma série particular como, no outro pólo, a série de nossos amores ultrapassa nossa experiência, encadeia-se com outras experiências, abre-se para uma realidade transubjetiva. É possível encontrar a origem da série amorosa no amor do herói por sua mãe, mas, mesmo aí, encontramos Swann que, ao vir jantar em Combray, priva a criança da presença materna. E a tristeza do herói, sua angústia em relação à mãe, é a mesma angústia e a mesma tristeza que o próprio Swann sentira por Odette (DELEUZE, 2003, p. 67).

Para Deleuze, Eros deve ser repetido, só pode ser vivido na repetição; mas Tanatos é o que dá a repetição a Eros, submetendo Eros à repetição. Em uma operação, muito mais teatral e dramática, através da qual se cura e pela qual também se deixa de curar, tem um nome: transferência. “Ora, a transferência é ainda repetição, é antes de tudo repetição. Se a repetição nos torna doentes, é também ela que nos cura; se nos aprisiona e nos destrói, é ainda ela que nos liberta, dando, nos dois casos, o testemunho da sua potência “demoníaca”. Toda a cura é uma viagem ao fundo da repetição”. (DELEUZE, 2006, p. 27). Assim, [...] o eterno retorno é a repetição, mas a repetição que seleciona, a repetição que salva. Prodigioso segredo de uma repetição liberadora e seletiva (DELEUZE 1976, p. 47-50). Assim, é pela própria repetição que se encontra a possibilidade de diferenciação.

A diferença acontece na repetição disfarçada, porque o instinto de morte é potência do fantasma que não podemos determinar ou representar, pois está na ordem do imprevisível. A diferença emerge nesse movimento entre disfarce e repetição, sendo nesse espaço que se desenrolam modos e possibilidades. O instinto de morte só pode ser entendido como máscara, disfarce e esse é o estatuto atribuído à diferença pela psicanálise, “as variantes exprimem antes de tudo mecanismos diferenciais que são da essência e da gênese do que se repete” (DELEUZE, 1988, p. 46).

Sempre se produz algo no intenso embate de forças, enquanto Eros tende à unificação, à indiferenciação, a pulsão de morte é produtora dos diferentes. A pulsão de morte é anti-natural (Lacan) e anti-cultural (Freud) não no sentido dela ter como alvo a destruição da

cultura e da natureza, mas no sentido de colocar em causa tanto uma como a outra, de recusar a permanência do “mesmo”, de provocar na natureza e cultura a emergência de novas formas” (BENETTI, 1999)

A supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro. A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimentos da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste (FREUD em O interesse educacional da Psicanálise, 1913, p. 196).

Percebe-se que a pulsão não é educável, nem factível à aprendizagem, distanciando a psicanálise da pedagogia do ensino. Fortes (2004, p. 85) diz que o ser humano vive uma inquietude incessante, “um devir em estreita correlação com o jogo de forças travado no circuito pulsional” e “indiscutivelmente não existe uma pulsão universal para o desenvolvimento superior, para o progresso” (FREUD, 1920/1996, p. 52).

O processo de aprendizagem não se faz na relação da representação (reprodução do mesmo), mas na relação do signo (como encontro com o outro). O movimento do nadador não tem semelhança com a onda; e os movimentos do professor de natação, que os reproduz na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só se aprende quando signos. Por isso é tão difícil dizer como é que alguém apreende uma relação para além com os signos, que faz da educação algo amoroso e ao mesmo tempo mortal. Diante disso, “os únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que em vez, de nos proporem gestos para reproduzir, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006, p. 40). Assim, apreender é constituir este espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos se articulam uns nos outros, em uma maquinaria entre desejos, signos e afectos produzem-se em um funcionamento estilístico de aprender.

9. Considerações Finais

...não é surpreendente, pois, que o tradutor se empenhe em traduzir o intraduzível (CAMPOS, 1992, p. 35).

O processo construtivo de aprendizagem acontece na produção de um plano de agenciamentos heterogêneos, que se torna possível agenciar e ser agenciado pelos atravessamentos pelos quais se tem afectado. Isso pode acontecer, enquanto acontecimento inusitado no encontro com o outro, ou seja, no encontro de uma cena que se dá pela composição do espaço-tempo de um planômeno de criação, aonde tudo acontece de forma simultânea, múltipla e em um *continuum*, no qual podem passar e transversalizar forças sígnicas que violentem o pensamento, impondo uma nova problemática, que coloca o pensamento para pensar; desafia o pensamento a criar uma estratégia de problematização, produzindo um movimento maquínico de relação com o educador, com o livro, o psicoterapeuta, a escrita, a educação. Isso, de tal modo que desejar, criar, pensar e aprender surgem de forma imbricada, de forma emaranhada, simultânea, no aqui e no agora; uma construção incessante de subjetivações daquele que se inscreve em uma aprendizagem, na educação e nos modos de estar no mundo.

Nesse sentido, o processo desejante de aprender se dá sempre em um entremeio: “máquinas binárias”-“máquinas desejantes” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a); desejo pela falta e desejo em excesso de potência; entre o que é representação e o que pode vir a ser, enquanto criação. Em um rizoma, que não tem começo, nem fim, apenas pontos de entrada e de saída, que se constitui no/pelo meio; lugar aonde o aprender ganha velocidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Em “Proust e os signos”, Deleuze (2003) fala o tempo inteiro de se estar em um entremeio. O importante é o que acontece entre, não o que se torna ou aprende, mas o intempestivo movimento de tornar-se; pela experimentação e vivência. Por um pensar que acontece pela abertura à experimentação da multiplicidade, da diferença.

A obra de arte moderna é tudo o que se quiser, isto, aquilo ou aquilo outro; é mesmo de sua natureza ser tudo que se quiser, ter a sobre determinação que se quiser, desde que funcione [...] Não há uma sonata ou um septeto na *Recherche*; é a própria *Recherche* que é uma sonata, um septeto ou mesmo uma ópera-buía. Tudo o que se quiser, contanto que se faça funcionar o conjunto, e "isto funciona, estejam certos", máquina e maquinaria cujo sentido (tudo o que se quiser) depende unicamente do funcionamento, e este, das peças separadas [...] A relação é, antes, como que entre tempos plenos e tempos vazios, ou melhor, do ponto de vista do produto, entre verdades do tempo redescoberto e verdades do tempo perdido. A ressonância não se baseia em pedaços que lhe seriam fornecidos pelos objetos parciais, nem totaliza pedaços que viriam de outro lugar. Ela extrai seus próprios pedaços e os faz ressoar

segundo sua finalidade específica, mas não os totaliza, visto que se trata sempre de um "corpo a corpo", de uma "luta" ou de um "combate" [...] O que é produzido pelo processo de ressonância, na máquina de fazer ressoar, é a essência singular, o ponto de vista superior aos dois momentos que ressoam, em ruptura com a cadeia associativa que vai de um a outro: Combray em sua essência tal como não foi vivida; Combray como ponto de vista, tal como nunca foi vista. (DELEUZE, 2003, p. 140-144).

Em uma intensa composição maquínica entre a psicanálise e a “filosofia da diferença”, tenta-se problematizar as relações de aprendizagem, que acontecem pelos encontros que podem constituir-se como o espaço-tempo de criação, ou seja, na imanência da cena em que o aprender acontece; assim, nunca se sabe como alguém aprende, mas pode-se perceber que isso acontece em uma relação com as heterogeneidades sígnicas.

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 serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. 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. Quem sabe como se tornar um grande escritor? (DELEUZE, 2003, p. 21).

Nesse caso, agencia-se os conceitos transferência, desejo maquínico e eterno retorno, que perpassam as relações de vida e de aprendizagem, que se inscrevem e imbricam-se no processo de aprender, “entre tempo passado e tempo redescoberto” (DELEUZE, 2003), e que a diferença só pode emergir do intenso e recursivo processo de repetir, repetir, repetir, repetidamente, até diferir-se. A diferença e a repetição só se opõem aparentemente e, no entanto, não tarda para que se encontre um artista, cuja obra nos faça dizer: "A mesma e, no entanto, outra." (DELEUZE, 2003, p. 46).

A diferença, como qualidade de um mundo, só se afirma através de um modo de repetição, que percorre os mais variados meios e reúne objetos diversos. Um artista não envelhece porque se repete, pois a repetição é potência da diferença, não menos, que a diferença é o poder da repetição (DELEUZE, 2003).

O conteúdo curricular no espaço-tempo de sala de aula pode repetir-se, mas a própria repetição faz impulsionar, transbordar a diferença daquilo que acontece; nesse caso, o conteúdo repete-se entremeio as múltiplas relações imbricadas, transversalizadas, instâncias de diferença. O que acontece em um espaço-tempo, também escapa a significância, compondo a ordem do instável, do imprevisível, da desarticulação do instinto de morte pelo funcionamento de uma maquinaria desejanste; imbricamentos de forças “demoníacas”, que

emergem em um fino liame que torna efeito na estética de rostidades que escavam e preenchem a cena de uma aprendizagem.

[...] Se o rosto é uma política, desfazer o rosto também o é, engajando devires reais, todo um devir clandestino. Desfazer o rosto é o mesmo que atravessar o muro do significante, sair do buraco negro da subjetividade. O programa o slogan da esquizoanálise vem a ser este: procurem seus buracos negros e seus muros brancos, conheçam-nos, conheçam seus rostos, de outro modo vocês não os desfarão, de outro modo não traçarão linhas de fuga (DELEUZE, 2012, p. 64).

A cena educativa pode ser pensada como o espaço-tempo de transcrição dos processos de aprendizagem, pelas experimentações e pelas inscrições de um corpo que aprende a pensar, ou seja, a tensionar o pensamento com um fora, com um impensável, que o faz entrar em relação com forças outras, que incitam desejos moventes na busca de conhecer outros saberes, sabores, que pela potência possível, provocarão transformar o que se sabe, sobre si e sobre o mundo; uma provocação à transformação do que se é.

Sendo assim, é preciso estar atento ao que a cena educativa sinaliza; faz-se necessário destreinar o olhar, perceber o que está além, o que está por trás dos conceitos, quebrar, torcer, desvirar os símbolos e o que eles querem sinalizar. A cena educativa compõe-se em um múltiplo heterogêneo de forças que se enredam; mas faz-se premente abrir os poros, dispor-se ao sensível, "colocar-se à espreita" (DELEUZE, 2011b) na cena educativa em uma constante abertura para o aprender com o que acontece, desde os pequenos detalhes.

Aqueles que cuidam dos detalhes muitas vezes parecem espíritos tacanhos, entretanto esta parte é essencial, porque ela é o fundamento, e é impossível levantar qualquer edifício ou estabelecer qualquer método sem ter os princípios. Não basta ter o gosto pela arquitetura. É preciso conhecer a arte de talhar pedras (FOUCAULT, 1997, p.146).

Sensibilizar-se com a cena que cada um é capaz de vivenciar, nos mais diferentes locais e realidades e deixar-se tocar por estas forças sónicas que emanam do traço da letra, do desenho, da fome, da desesperança, do vazio, da "cina" da pobreza.

Os signos sensíveis que se explicam pela memória formam, na verdade, um "começo de arte", eles nos põem "no caminho da arte". Nunca nosso aprendizado encontraria seu resultado na arte se não passasse por esses signos que nos dão uma antecipação do tempo redescoberto e nos preparam para a plenitude das ideias estéticas. Mas nada fazem além de nos preparar: são apenas um começo. São, ainda, signos da vida e não signos da arte (DELEUZE, 2003, p. 50-51).

O processo de aprender acontece pelas possibilidades de uma inscrição imanente, que possa, quem sabe, vir a precipitar um estrangeirismo na experimentação de forças e de desejos envoltos nestes movimentos, os quais acontecem naquilo que tensiona a educação a pensar;

problematizam o que se vive e o que se faz, em transvalorações sucessivas que criam outras imagens, outras inscrições-corpóreas; produzem marcas ínfimas.

[...] pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito... (DELEUZE, 2003, p. 40-42).

Os territórios da Psicanálise e da Educação foram, de algum modo, experimentados no plano de referência instaurado; a articulação transcriativa entre esses planos proveu relações intrincadas, inclusive pela natureza dos campos de conhecimento envolvidos, principalmente, em decorrência de modos bem delimitados, cercados de significações, de normatizações e de normalizações; isso dificulta as possibilidades de agenciamento e de transcrição entre os territórios. Todavia, pelo percurso de relação com a arte, tornou-se possível experimentar procedimentos inventivos; pela arte podem-se descobrir outras linhas de expressão da vida, novas zonas de intensidade de um por viver; “só a vida cria tais zonas, em que tubilhonam os vivos, e só a arte pode atingi-la e penetrá-la, em sua empresa de cocriação” (DELEUZE, 2013a, p. 205).

A própria arte vive dessas zonas de indeterminação; o que acontece como possibilidade de contraponto; contraponto do canto de um pássaro que tem seu contraponto com o canto de outras espécies, criando frequências sonoras. Não é uma compreensão finalista, mas melódica, em que não mais sabemos o que é arte ou natureza: há contraponto toda vez que uma melodia intervém como “motivo” numa outra melodia. Tais relações de contraponto podem aproximar planos, composições de sensações, blocos que determinam devires. (DELEUZE, 2013a, p. 219)

Desse modo, pela arte literária, pode-se colocar em movimento este planômeno de criação, por meio da transcrição de cenas teatrais do espaço-tempo da psicanálise e da educação escolar, no qual ambas recaem em uma teia de imbricamentos, um ato educativo de criação de uma aprendizagem, de um modo de ser, de um viver.

Em um agenciamento maquínico entre os conceitos de "transferência" (FREUD, 1920), de "eterno retorno" (FREUD, 1920), e "transcrição" (CAMPOS, 2013) para pensar as multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 2011b) e transversalizações (DELEUZE; GUATTARI, 2011b), que perpassam o campo de uma aprendizagem inventiva, no qual o

aprendiz está implicado no processo, sendo que em "dupla articulação", agencia-se o conceito de Transcenação da cena educativa.

A transcenação emerge de um aprender inventivo na cena educativa, que passa por um processo transcriativo, transinventivo, no qual as transferências são a possibilidade de repetir experiências anteriores no aqui e agora; um eterno retorno que clama por diferenciar-se, em revisitação, repetição, reedição de um teatro da vida, que quer produzir-se como performance entre o velho e a possibilidade de um novo, em uma tradução da experiência atualizada com as sensações, afecções e os devires possíveis.

A educação não está pronta e não é algo a ser terminado, ela tem-se para além; advém pela e na relação entre educador e aprendiz para fazer-se, desfazer-se, até produzir-se como afirmação de uma aprendizagem, de uma vida. A cena educativa pode, enquanto espaço-tempo de relações, potencializar novas nuances de uma inscrição potente de desejo, onde o aprendiz-educador produz e é produzido, em um agenciamento contínuo, múltiplo e simultâneo, na busca de uma possibilidade de uma diferença.

A transcenação é o espaço-tempo de invenção, de agenciamentos das intensidades educativas: entre a psicanálise e da filosofia. Movimentos de perceptos, afectos e conceptos que se mobilizam entre estes campos do saber, na produção de uma nova nuance, um novo traço, ou quiçá uma nova rostidade. Que pode tornar-se possível por um processo de uma traduzibilidade desejante das transversalizações dos signos emitidos entre estes territórios, impondo uma desterritorialização e uma nova reterritorialização, ou seja, uma transcenação da cena de uma aprendizagem.

O conceito de transferência possibilitou pensar no conceito de traduzibilidade. Uma trans - tradução das relações entre psicanálise e educação, em um espaço-tempo contemporâneo, colocando-o em movimentos intensivos, intempestivos, em uma maquinaria do desejo, afecções por signos sensíveis, em atitude de abertura, de sentir e envolver-se de modo ativo no processo de aprendizagem. Deixar-se experimentar pelo encontro, que acontece como potência para atualizar, reeditar, encontrar, criar, singularizar. Processo este sempre em devir, não se dá a concluir. Em modo ativo a traduzir-se, o qual marca a dobra para um movimento de singularização, em que um ato de necessidade, pode criar/inventar um modo singular de traduzir singularidades a partir de uma cena inventiva.

A saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo [...] Fim último da literatura: por em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é,

uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta... (DELEUZE, 1997, p. 15).

Se a repetição pode adoecer e por meio dela que se pode produzir saúde (DELEUZE, 2006), as transferências, as repetições, as forças signicas, o eterno retorno são a possibilidade de uma diferença em educação, que tem seu motor na transcenação de cenas educativas. Produtoras de vida, de forças ativas do indizível, do impensável que faz pensar, que possibilitam traduzibilidades, que movimentam a vida, tirando-a da homeostase mortífera, transcenando-a de tal modo que produza uma afirmação do viver.

A transcenação é produtora de saúde e é também transgressora, pois dá passagem para o desejo de criar e afectar-se pelos signos da arte. O que produz e articula a vontade de viver, pela possibilidade de diferir-se, de transcenar entre o que é, e o que pode vir a ser. Reinventando-se pelas necessidades que emanam na imanência do espaço-tempo da cena educativa. Necessidades que emergem de corpos sensíveis, corpos parciais em uma maquinaria de produção, fabulatórios, inventivos, desejanter, surpreendidos pela experimentação inusitada, que parte motriz da potência de uma vida.

Assim, o que pode transcenar uma cena em educação, em sua traduzibilidade inventiva?

10 REFERÊNCIAS

ARTAUD. A. *O teatro seu duplo*. Ed. Martins, 2005.

A CORRENTE DO BEM. Direção e produção: Mimi Leder. EUA, 2000.

ALMEIDA, S. *Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão*. Na. 3. Col. LEPSI IP/FE-USP, 2002.

BASTOS, F. *O desejo de aprender: uma visão psicanalítica da educação*. Revista Trilhas, Belém, ano 4, n° 1, p. 95 – 104, 2004.

BECKER, F., MARQUES, T. *Aprendizagem humana: Processo de construção*. Revista pedagógica. Ano 4, n.15, p. 58-61, 2001.

BENETTI, C. *Direcionando um olhar para a subjetividade singular presente no processo de ensino aprendizagem: um olhar psicanalítico*. **Anped 2001**. Acessado em março de 2015.
<http://www.cefetes.br/gwadocpub/PosGraduacao/Especialização%20em%20educação%20EJA/Publicações/anped2001/textos/t2019012363143.PDF>.

BENETTI, C. *Pensando a diferença com Deleuze: um processo em construção*. Anpedsul, 1999. Disponível em
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Filosofia/Trabalho/07_33_21_PENSANDO_A_DIFERENCA_COM_DELEUZE_UM_PROCESSO_EM_CONSTRUCAO.pdf Acessado em abril de 2016.

BLANCHOT, Maurice. *O livro do por vir*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

BIRMAN, J. A ausência de inscrição e o transbordamento pulsional, *in Freud e a interpretação psicanalítica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.

BIRMAN, J. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (1ª ed. 2000), 6ª ed., 2007.

CAMPOS, A. *Verso, reverso, controverso*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CAMPOS, H. *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAMPOS, H. *Haroldo de Campos - Transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAVALHEIRO P.; DE ARAUJO, R. *Um desejo de aprender: maquinações de uma educação contemporânea*. Artigo Monográfico da especialização em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, 2015.

CRISTIANO QUEVEDO. *Contraponto*. CD: Pé no Estribo, 2010.

CORAZZA, Sandra. *Áudio Semana Acadêmica da Filosofia*: Mato Grosso: Toledo, 2014.

CORAZZA, Sandra. Noologia do currículo: *Vagabundo, o problemático, e Assentado, o resolvido*. Educação e Realidade. n 27:2, 2002.

CORAZZA, Sandra. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra. *Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)*. Pro-Posições. v. 26, n.1(76), p. 105-122, 2015.

DE ARAÚJO, R. A. *½ dia ½ Noite*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

DE ARAUJO, Róger Albernaz. Grupo de pesquisa: **GEiSSo**. Pelotas: 2015.

DE ARAUJO, Róger Albernaz. MÁQUINA-MÉTODO: ensaios de um devir-metodológico. In: BARREIRO, Cristhianny; CASTRO, Beatriz Helena. *Narrativas de pesquisa em educação: teoria e prática*. Porto Alegre: Observatório da UFRGS, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Ed. Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles. *O Abecedário*. 1996.

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

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

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra de 1987. Edição brasileira: *Folha de São Paulo*, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. *A Ilha Deserta – Cinco Proposições Sobre a Psicanálise*. Iluminares, 2004.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed., 2006.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 1: *Rizoma*. São Paulo: Ed. 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed.34, 2013a.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013b.

DERRIDA, J; ROUDINESCO, E. *De que amanhã...* Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FORTES, I. *O sofrimento na cultura atual: hedonismo versus alteridade, in Formas de subjetivação*. PEIXOTO JÚNIOR, C. A. (org). Rio de Janeiro: Contra Capa / Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos, 2004.

FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud**, Rio de Janeiro, Imago, 1996.

_____ “Projeto para uma psicologia científica”, volume I, 1895.

_____ “A psicoterapia da histeria”, volume II, 1895.

_____ “Carta 52”, volume I, 1896.

_____ “A interpretação dos sonhos”, volumes IV e V, 1900.

_____ “Fragmento da análise de um caso de histeria”, volume VII, 1905- [1911].

_____ “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, volume VII, 1905.

_____ “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância”, volume VII, 1910.

_____ “Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens”, volume XI, 1910.

_____ “Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia”, volume XII, 1911.

_____ “A dinâmica da transferência”, volume XII, 1912.

_____ “Recordar, repetir, elaborar”, volume XII, 1914.

_____ “Observações sobre o amor transferencial”, volume XII, 1915.

_____ “As pulsões e seus destinos”, volume XIV, 1915.

_____ “O recalque”, volume XIV, 1915.

_____ “O inconsciente”, volume XIV, 1915.

_____ “Reflexões para os tempos de guerra e morte”, volume XIV, 1915.

_____ “Sobre a transitoriedade”, volume XIV, 1916.

_____ “História de uma neurose infantil”, volume XVII, 1918.

_____ “Uma criança é espancada”, volume XVII, 1919.

_____ “O estranho”, volume XVII, 1919.

_____ “Além do princípio de prazer”, volume XVIII, 1923.

_____ “O Eu e o Isso”, volume XIX, 1923.

_____ “O problema econômico do masoquismo”, volume XIX, 1924.

_____ “A negativa”, volume XIX, 1925.

_____ “Inibição, sintoma e angústia”, volume XX, 1926.

_____ “O mal-estar na cultura”, volume XXI, 1930.

_____ “Análise terminável e interminável”, volume XXIII, 1937.

_____ “Construções em análise”, volume XXIII, 1937.

GALLINA, Simone. Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze. *Tese apresentada ao programa de pós - graduação* da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - SP. Orientador: Silvio Gallo, 2008.

GALLO, S. *As múltiplas dimensões do Aprender*. COEB: 2012. Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf . Acessado em abril de 2015.

GARCIA-ROZA, L.A. *Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

GURSKI R. & UMPIERRE, A. Educação e psicanálise. *Educ. Real*. [online], vol.38, n.2, 685-685, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362013000200019&script=sci_arttext Acessado em fevereiro de 2015.

HASKY, F. Pelas trilhas da repetição: do representacional ao pulsional no pensamento freudiano. *Dissertação de mestrado* apresentada ao Programa de Pós graduação em Teoria psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientada por Joel Birman. Rio de Janeiro, 2008.

HEUSER, E. *Pensar em Deleuze: Violência e empirismo no ensino de filosofia*. Ijuí:UNIJUÍ. 2010.

KUPFER, M. (2001). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2001.

KUPFER, M. (1999). Psicanálise e educação: uma transmissão possível: Freud e a Educação, Dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n.16, 1999.

KUPFER, M. O sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação Terapêutica. *Educação e Realidade*. Vol. 35, 265-281, 2010.

KUPFER, M. *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2013.

LACAN, J. (1955) *O seminário sobre A carta roubada in Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____ (1957-1958) *O seminário 5. As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

_____ (1959-1960) *O seminário, livro 7, a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

_____ (1960-1961) *O Seminário – livro 8*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

_____ (1963-1964) *O seminário, livro 11, os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

LAPALANCHE, JEAN. & PONTALIS. *Vocabulário, da Psicanálise*. Tradução: Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEAL, C. Da determinação simbólica ao encontro com o real: como se produz a diferença a partir da repetição na experiência de uma análise? *Dissertação de mestrado* apresentada ao Programa de Pós graduação em Teoria psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAIA, M. A máquina de expressão: corpo, subjetivação e clínica psicanalítica. *In Formas de subjetivação* PEIXOTO JÚNIOR, C. A. (org). Rio de Janeiro, Contra Capa / Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos, 2004.

MEYRER, R. *Isto e aquilo... Por uma instância paradoxal da educação*. Acessado em junho de 2016 em https://social.stoa.usp.br/articles/0015/3773/Isto_e_Aquilo.pdf

MEZAN, R. *Freud: a trama dos conceitos*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MILLOT, CATHERINE. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MONTEIRO, E. A transferência e a ação educativa. *Estilos clin*. Vol. 7. n. 13, São Paulo, 2002.

MORAIS, R. *O que é ensinar*; São Paulo: EPU, 1986.

MOSE, V. O que a escola deveria aprender antes de ensinar? *Café Filosófico*, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EigUj_d5n80 . Acessado em junho de 2016.

MOURA, M. Em defesa das aventuras intelectuais – Entrevista com o filósofo Roberto Machado. *Filosofia*, n.32, São Paulo, 2014. Disponível em <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/32/artigo239360-1.asp> Acessado em outubro de 2015.

NÉRI, Regina. *Anti-Édipo / psicanálise: um debate atual*. Rio de Janeiro. Ágora, vol.6, n.1, pp. 21-43, 2003.

NIETZSCHE, F. Considerações extemporâneas. In: _____. *Obras incompletas*. Coleção Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. Versão Ebook, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf> .Acessado em maio de 2016.

OLIVEIRA, Thiago. Artistagem, escritura e pós-curriculum. Bate-papo com Sandra Corazza. *Artifícios*. Vol. 3, n. 5, 2013.

O SHOW DA LUNA. Dirigida por Célia Catunda e Kiko Mistrorigo. Produção Ricardo Rozzino. *TV Pinguim; Discovery Kids*. 2014-2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO S. *Pistas da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* – v. 2. Sulina. Porto Alegre, 2014.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Construção psicopedagógica*, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542010000100010&lng=pt&nrm=iso acessado em 04 nov. 2015.

RICOEUR, P. *Sobre a tradução*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SANTAELLA, L. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. In L. T. da Motta (Org.). *Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos*. São Paulo: Perspectiva, p. 221-232, 2005.

SILVA, T. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. Autêntica, 2003.

SILVA, T. *Guia de Leitura: Gilles Deleuze - Diferença e repetição*. Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2001-2002.

SOPEÑA, Marla. Transversalidades e diferenciações nos fóruns de discussão em ead: Sensações coloríficas de um coletivo de enunciação. *Dissertação de Mestrado*, IFSul, Pelotas, 2013.

DELORS J (org.). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para século XXI*. Brasília, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> . Acessado em maio de 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZALTZMAN, N. *A pulsão anarquista*. São Paulo: Editora Escuta, 1993.