

A aprendizagem inventiva no ensino de Psicologia

The inventive apprenticeship in the teaching of Psychology

Jesus Garcia Pascual^I; Rômulo Justa^{II}

^IUniversidade Federal do Ceará (UFC), Brasil

^{II}Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

Este artigo discute a possibilidade de construção de uma aprendizagem inventiva no ensino de Psicologia nas universidades. Para tanto, inicialmente pesquisaremos em três autores, Gilles Deleuze, Virgínia Kastrup e Lev Semionovich Vygotsky, elementos teóricos que apontem ressonâncias com nossa proposta, utilizando conceitos como "invenção", "reconhecimento", "imagem dogmática do pensamento" e "zona de desenvolvimento proximal". A metodologia empregada revisa textos importantes dos autores supracitados para delimitar os conceitos axiais que modelam a aprendizagem inventiva. Teceremos considerações sobre o incessante jogo da Diferença (invenção) e da Repetição (reconhecimento) na cognição humana e sua possibilidade de inserção em práticas concretas de ensino e aprendizagem em Psicologia no Ensino Superior.

Palavras-chave: Psicologia; Invenção; Aprendizagem; Universidade.

ABSTRACT

This article discusses the possibility of building an inventive apprenticeship in the teaching of Psychology at universities. Initially we will research in three authors, Gilles Deleuze, Virgínia Kastrup and Lev Semionovich Vygotsky, theoretical elements that points similarities with our proposal, bringing to the surface concepts such as "invention", "recognition", "dogmatic image of thought" and "zone of proximal development". Then, we will discuss some key issues related to the theme, linking the theoretical framework with the experience of the authors in the practices of teaching and learning through Psychology. The methodology employed revises important texts from the authors above mentioned to delimit the axial concepts that model the inventive apprenticeship. We make considerations about the incessant game of Difference and Repetition in human cognition and its real possibilities of application in the practices of teaching and learning in Psychology.

Keywords: Psychology; Invention; Apprenticeship; University.

À GUIA DE INTRODUÇÃO

A professora para Joãozinho:

Joãozinho, qual o tempo verbal da frase "Isto não poderia ter acontecido"?

Preservativo imperfeito, professora!

Há uma opinião corriqueira no senso comum de que a entrada nos salões da Universidade atuaria como uma quebra, uma ruptura com um sistema de ensino-preparatório-e-persecutório-para-o-vestibular, supostamente ministrado em boa parcela das escolas contemporâneas. Constatamos, todavia, que estudantes universitários ficam descontentes com o processo de ensino e de aprendizagem (PASCUAL, 2005), decepcionando-se com o tão esperado "ensino diferencial" ou "significativo" oposto ao marasmo massificante do ensino pré-vestibular. O assunto tem merecido, certamente, estudos de reconhecida estatura teórico-metodológica no que concerne ao Ensino Superior, sob as perspectivas institucional (TRINDADE, 1999a; 1999b; SOBRINHO, 2000; ZABALZA, 2004), da formação docente (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005) ou da aprendizagem (POZO, 2002).

Pergunta-se: que efeitos subjetivos concretos, entretanto, a opção por esta ou aquela prática de ensino-aprendizagem acarretaria no contexto do Ensino Superior? Cabe-nos, portanto, como psicólogos, a preocupação com aspectos subjetivadores inerentes ao ensino. Salientamos, nesse sentido, publicações importantes na interface da Psicologia e da Educação (MACHADO; FERNANDES; ROCHA, 2007) ou entre o saber e o conhecimento (RUBINSTEIN, 2003). O tema da subjetivação mediada pelo ensino vem apontando para formas geradoras, nas quais "produtos e produtores são causadores e efeitos daquilo que os produzem" (DIAS, 2009, p. 1), o que nos leva a mais uma série de indagações.

Que fatores teriam levado as psicologias a negligenciar tão sumariamente o estudo dos processos subjetivos de ensino-aprendizagem em adultos, mais especificamente no contexto do Ensino Superior? Que diferenças há entre os processos de ensino-aprendizagem em uma universidade e em uma escola? Há, efetivamente, algum diferencial no que toca às práticas de produção e circulação de saberes, nas relações professor-aluno, nos métodos avaliativos? E o que isso interessa a nós, psicólogos?

Este artigo toma para si a análise dessas questões e a busca por este tão propalado "diferencial" do ensino de Psicologia no Ensino Superior. Para tanto, formulamos três questões principais que nortearão nosso trabalho. São elas:

- 1 Que práticas de ensino de Psicologia (Ensino Superior) poderiam realizar uma ruptura com as metodologias pedagógicas mais comuns na educação escolar?
- 2 Que processos subjetivos, cognitivos e afetivos, entrariam em jogo nestas práticas diferenciadas de ensino-aprendizagem?
- 3 Que tipo(s) de psicologia(s) embasaria(m) teoricamente essas práticas de ensino?

Buscando fundamentar nosso ponto de vista em relação às indagações propostas, recorreremos a três aliados teóricos, Gilles Deleuze, Virgínia Kastrup e L. S. Vygotsky, que suportam as inovações/provocações da aprendizagem inventiva deflagradas na sala de aula na figura de Joãozinho. Sim, Joãozinho, aquele das infames piadas de escola, que sempre desconcerta professores e colegas com suas respostas inesperadas e imprevisíveis. O fio de Ariadne que une intimamente os três será

desafiado ao longo deste trabalho, principalmente através do conceito de aprendizagem inventiva formulado por Kastrup (2005) e desenvolvido pelos autores em trabalho posterior (DA JUSTA, 2008).

APRENDIZAGEM INVENTIVA

A seguir procuramos expor algumas ressonâncias nas problemáticas de nossos três aliados teóricos no sentido de recortar o que seja aprendizagem inventiva. Essas afinidades não são fortuitas, elas tecem entre si um panorama prático-teórico que nos aponta justamente para o "ensino diferencial" que tanto procuramos e que associamos, a partir de Kastrup, ao conceito de aprendizagem inventiva. A invenção, aqui, é a própria capacidade de inventar problemas, de divergir constantemente de qualquer quadro estabelecido de referências e padrões, inclusive na delimitação do que seria uma problemática socialmente interessante, útil ou significativa (DA JUSTA, 2008).

Reafirmamos, todavia, que a expressão "aprendizagem inventiva", como aparece na obra de Kastrup (1999; KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008), encontra profundas ressonâncias na Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e na Psicologia Histórico-cultural de L. S. Vygotsky. E sendo assim, conectamos inicialmente as ressonâncias deleuzianas de uma "educação menor" com o tema do artigo.

GILLES DELEUZE E A EDUCAÇÃO MENOR

A difusão do pensamento do filósofo francês em diversos saberes não filosóficos, como a Psicologia, não resulta de um acaso fortuito, golpe de sorte, pois encontra lastro nas próprias características de sua obra. Ao longo de sua vasta produção, Deleuze escreveu monografias sobre grandes filósofos, como Hume, Spinoza, Kant, Nietzsche e Bergson, mas também legou escritos no campo da Literatura, da Pintura, do Teatro e do Cinema. Psicanálise, Antropologia, Linguística, Matemática e ainda outras disciplinas também marcaram presença em obras mais abrangentes como **O anti-édipo e Mil platôs**.

A rigor, em meio a essa multiplicidade selvagem de temas, pessoas e disciplinas, um problema permeia toda a obra de Deleuze, aquele do exercício do pensamento. Aqui ele se aproxima de nossos propósitos, e sua filosofia toca profundamente em problemáticas das psicologias.

O que é pensar, como se pensa? Essa problemática não se restringe ao campo filosófico, mas se dissemina profundamente em outras disciplinas, em especial as psicologias. Toda a obra de Deleuze realiza uma intensa crítica a um modelo de pensamento calcado na representação e no pressuposto da identidade, denominado pelo próprio de imagem dogmática do pensamento (DELEUZE, 1988), herança insuspeita inoculada na história do pensamento ocidental pelo menos desde Sócrates e cujo grande demiurgo foi Platão.

Para o autor, desde seus primórdios a Filosofia incumbiu-se da tarefa fundamental de eliminar todos os pressupostos que aprisionariam o pensamento a formas banais e inverídicas da realidade, tornando possível um modo de pensar mais correto e verdadeiro. De Platão a Wittgenstein, este projeto de depuração de tudo que fosse alheio ao filosofar autêntico teria permanecido incólume em seus fundamentos.

Todavia, somente os pressupostos objetivos e explícitos teriam sido levados em consideração nesta empreitada, quando, mesmo transposto este desafio, restaria intacta outra qualidade de pressupostos, desta vez implícitos ou subjetivos, em que funcionaria em surdina a imagem dogmática do pensamento.

A partir daí, Deleuze formula oito postulados que fundamentariam a imagem dogmática ou moral do pensamento, dos quais analisaremos os quatro mais relevantes para o andamento posterior de nosso trabalho.

O primeiro postulado é o princípio da *cogitatio natura universalis*, cuja idéia central é a de que o pensamento seria naturalmente dotado para a Verdade e desejaria calorosamente unir-se a Ela, sendo este seu senso comum. Essa afinidade inata com o Verdadeiro teria um duplo aspecto: o da *boa vontade do pensador* e o da *natureza reta do pensamento* que, nesta ótica, é visto como uma faculdade naturalmente exercida por todos.

O terceiro fala-nos do modelo da reconhecimento, erigido a modo de funcionamento fundamental do pensamento. Aqui, as palavras do autor são ainda mais esclarecedoras e merecem uma longa citação:

A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido (...). Mas um objeto é reconhecido quando uma faculdade o visa como idêntico ao de uma outra ou, antes, quando todas as faculdades em conjunto referem seu dado e referem a si mesmas a uma forma de identidade do objeto (DELEUZE, 1988, p. 221 e 222).

O sétimo postulado versa sobre a modalidade dos problemas e das soluções, de como aqueles só costumam ser concretamente formulados a partir das possibilidades de serem resolvidos, castrando a possibilidade genuína de invenção de problemas que não estejam necessariamente apensos as suas soluções.

Por fim, e em estreita sinergia com o que acabamos de explanar, há o oitavo postulado, aquele que denuncia o engodo do fim ou do resultado final do processo de aprender.

Vemos em que medida os postulados que apresentamos reverberam na temática ensino/aprendizagem e, mais especificamente, nos modos como esta pode vir a ser abordada no bojo da imagem dogmática do pensamento. Mas acaso Deleuze enxergava outras possibilidades nas antípodas deste paradigma? Antes, isto era um problema para o pensador francês?

Para Deleuze, o aprendizado dar-se-ia no choque com os signos do mundo, na interpretação e produção destes que, todavia, não guardam uma relação de fiel correspondência e fidedignidade com seus supostos "objetos emissores".

Há, evidentemente, um suporte concreto aos signos, um objeto físico delimitável, um significado culturalmente cristalizado, uma pessoa com nome e sobrenome... Esta seria a faceta sgnica aberta à reconhecimento. A outra, que é tão cara a Deleuze, como o lado negro da lua, manifesta o que no signo é inassimilável, seu diferencial, que por sua estranheza afeta violentamente uma ou mais faculdades, comunicando suas perturbações umas às outras e ocasionando o funcionamento disjuncto destas e a invenção do pensamento, sua gênese problemática (DELEUZE, 2006).

Os processos de aprendizagem, portanto, não ocorreriam na interioridade psíquica de um suposto sujeito da aprendizagem, pois na gênese do pensamento há o encontro violento com signos e forças que ultrapassam nossa noção de individualidade, arrastando-nos para fora desta, para o longe ou, na pena deleuziana, para um Fora fundamental.

O conceito de Fora, que Deleuze extrai de Maurice Blanchot, não configura uma noção meramente espacial, como quereria seu sentido lato, pois diz de uma dimensão intensiva, sensível. O Fora é o hiato que irrompe na continuidade subjetiva, na coerência cognitiva do Eu, rachando sua familiar interioridade para abandoná-lo à estranheza sem referenciais, ao imprevisível e selvagem.

Correlato ao Fora, subversão intensiva da espacialidade, haveria também outra dimensão da temporalidade, estranha à forma histórica, sucessiva e cronológica (passado, presente e futuro), o Intempestivo. Este é o tempo não sucessivo da duração, do acontecimento inesperado que interrompe a previsibilidade do desenrolar da história, pessoal e social (KOHAN, 2007, p. 57).

Quando transposta ao campo educacional a irrupção de um *devir-*, Deleuze produziria, nos dizeres de Gallo (2006), uma educação menor. Mais uma vez, ao dizermos "menor", não evocamos seu sentido lato, mas acepção que o pensador francês confere ao termo. Menor é tudo aquilo que escapa ou subverte um pensamento hegemônico, erigido a modelo, consenso implícito, paradigma Maior, suscitando às suas margens outras formas de vida (DELEUZE, 2007). Se Deleuze "inventou" problemas à Filosofia, de modo semelhante, Vygotsky "inventou" problemas à Psicologia e, nesse sentido, aporta contribuições para o conceito de aprendizagem inventiva.

L. S. VYGOTSKY: PSICOLOGIA, REVOLUÇÃO E INVENÇÃO

Na aula, a professora testa seus alunos:
Zezinho, mostre no mapa onde fica a América.
O menino aponta um local no mapa.
Muito bem! Agora, Joãozinho, me diga quem foi que descobriu a América?
Foi o Zezinho, professora!

Para Wertsch (1988, p. 32), a diversidade de influências e de interesses de investigação que caracterizaram a carreira de Vygotsky sabota qualquer tentativa de estabelecimento de um núcleo de temas unificados em seu trabalho. Melhor faríamos se falássemos em termos de temas gerais ou problemáticas da obra do psicólogo russo, que seriam três (todos de alguma maneira implicados em nosso trabalho): 1) a primazia conferida ao método genético e evolutivo; 2) a tese de que os processos psicológicos superiores teriam sua origem em processos sociais; e 3) a tese de que os processos mentais só podem ser estudados mediante a compreensão dos instrumentos e signos que atuariam como mediadores. Passemos, então, a uma breve análise das três problemáticas supracitadas correlacionando-as com os propósitos de nosso texto.

O privilégio dispensado ao método genético e evolutivo no estudo dos processos psicológicos insere a história, a experiência e o devir na constituição do psiquismo e aproxima a obra de Vygotsky duma ontologia do presente, nos termos colocados por Kastrup (1999), via Foucault. Se os processos cognitivos têm uma história, o foco das psicologias não deveria recair sobre as formas estanques, “acabadas” da cognição, mas em seus processos de transformação, seus devires, ou:

[...] não no produto do desenvolvimento, mas sim no processo mesmo mediante o qual as formas superiores constituem-se [...] é somente no movimento que um corpo mostra o que é. Por isso, o estudo histórico (no sentido mais amplo da palavra “história”) de comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, senão forma sua autêntica base (VYGOTSKY apud WERTSCH, 1988, p. 35, tradução nossa).

A ousada originalidade de Vygotsky consiste na proposição de que a aprendizagem ultrapassaria e atualizaria o desenvolvimento. O conjunto dos hábitos e processos adquiridos pelo sujeito em seu desenvolvimento seria constantemente posto em xeque pelas situações de aprendizagem nas quais novos processos emergiriam aperfeiçoados, o que acarretaria necessariamente em desenvolvimento.

O aprendizado, portanto, possui o primado sobre os caracteres individuais adquiridos e estabelecidos. No que concerne aos fatores desencadeadores do desenvolvimento onto e microgenético, a relação de aprendizagem prevalece sobre a hipotética competência individual ou grau ótimo de maturação.

Há uma clássica explanação de Vygotsky acerca da gênese das funções psíquicas superiores que diz: “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (VYGOTSKY, 1989, p. 64).

Isto é, funções como a atenção voluntária, a linguagem etc., precisam ser construídas e assimiladas por cada ente humano por meio de dispositivos culturais concretizados nas relações interpessoais. O Outro social, pessoa que ocupe o papel de difusor de um saber cultural, é essencial nesse processo que se dá inicialmente na pura imanência desta relação e não na profunda interioridade psíquica ou espiritual de um suposto sujeito psicológico da aprendizagem. É só em um momento posterior que estes processos construídos na relação de aprendizagem serão incorporados à realidade psíquica do aprendiz, em um processo alcunhado internalização.

Aliado aos pressupostos do materialismo dialético marxista, Vygotsky vê a emergência da atividade mediada, isto é, a ação que recorre a algum instrumento externo para atingir seu objetivo ou potencializar seus efeitos, como o grande salto evolutivo que impulsiona o *homo sapiens* para além de seus parentes antropóides.

Estes instrumentos, quando voltados à zona de desenvolvimento atual, campo dos hábitos e habilidades adquiridas e dominadas, vêm a ser constantemente alterados e influenciados pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), campo dos devires, dos processos subjetivos não familiares ao sujeito que, todavia, pode aprendê-los e apreendê-los, inicialmente, mediante auxílio externo, para em seguida incorporá-los definitivamente a seu campo de ações.

Nossa questão agora é: que processos subjetivos estariam em jogo na ZDP e por meio de que instrumentais estaríamos aptos a suscitá-la? Entramos agora na segunda e na terceira linhas gerais da teoria histórico-cultural de Vygotsky, segundo a proposta de Werstch.

O psicólogo russo centrou seus trabalhos em uma série de processos psicológicos que denominou de superiores, que estariam dialeticamente correlacionados a outros processos denominados primários ou naturais, sem, porém, constituírem-se em meras cópias rebuscadas dessas funções instintivas, pois portariam novas propriedades e modos de funcionamento característicos.

Segundo Vygotsky, no curso da evolução filogenética, a estrutura da atividade mediada ultrapassou seu uso externo, enquanto ferramenta, e passou a ser internalizada, gerando uma nova série de processos psíquicos em que o recurso a instrumentos semióticos geradores de sentido amplia as capacidades cognitivas humanas. Quando voltados para a mediação no espaço subjetivo, esses instrumentos são denominados *signos*, que guardam certa *analogia* com as ferramentas, sua contrapartida externa, conquanto não se confundem com estas, cujo âmbito de ação é a relação direta do Homem com a natureza e o mundo social (VYGOTSKY, 1989, p. 62). Assim, “nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (VYGOTSKY, 1989, p. 63).

É nesse contexto que as relações sociais de aprendizagem tornam-se cruciais e indispensáveis ao desenvolvimento, uma vez que a atividade mediada como um todo, e as funções psicológicas superiores em específico, não são tributárias de uma maturação natural, mas construídas no contato com os signos do mundo, encarnados na figura do Outro social difusor da cultura acumulada de gerações.

Boa parte dos achados vygotkianos, como vimos, tem profunda relevância para analisarmos situações de aprendizagem em geral. Como nosso tema é a aprendizagem pela invenção e criação, o panorama de uma aprendizagem cavada nos interstícios dos caracteres psicológicos estabelecidos, apontando para o devir intrínseco às relações mútuas de aprendizagem em um universo de signos, soma-se à paisagem teórico-prática que envidamos construir.

VIRGÍNIA KASTRUP: O SI, O MUNDO E/É A INVENÇÃO

Houve, no campo das psicologias, algo análogo à captura da Diferença pela imagem dogmática do pensamento, analisada por Deleuze no campo filosófico?

Em **A invenção de si e do mundo** (1999, p. 13), Virgínia Kastrup retoma o trajeto realizado pelas psicologias por meio de algumas escolas que elegeram a cognição e/ou a aprendizagem como objeto privilegiado de estudo, para emergir com as seguintes afirmações: “a) um exame da história da Psicologia conduz à constatação da inexistência de uma Psicologia da invenção no domínio dos estudos da cognição, e b) há necessidade de explorar as condições de sua formulação”.

A partir daí, o que vemos é uma crítica de fôlego que não deslegitima ou inutiliza as escolas analisadas, mas que problematiza as diretrizes por elas tomadas de subsunção do campo da cognição às operações de reconhecimento, em estreita aliança com a atitude há pouco analisada de Deleuze perante o campo filosófico.

A maneira como as psicologias concebem e lidam com o problema da cognição é indissociável do campo histórico e epistemológico em que emergiram: a constituição da modernidade (KASTRUP, 1999, p. 27).

Foucault (apud KASTRUP, 1999) sustenta que a Filosofia na modernidade, cujo epicentro é o pensamento de Kant, gerou duas linhas principais de pensamento: aquelas da analítica da verdade e da ontologia do presente (KASTRUP, 1999, p. 28).

A analítica da verdade, vertente que se alia ao Kant da *Crítica da razão pura* e deságua na escola positivista de Auguste Comte e no movimento da Filosofia Analítica anglo-saxônica, tem como preocupação basilar a pesquisa e o estabelecimento das condições invariantes do conhecimento verdadeiro, ao qual só o saber de natureza científica teria acesso.

Segundo Kastrup, a ontologia do presente, à diferença da analítica da verdade, encontra poucos ou nenhum representante na história da Psicologia cognitiva moderna, eminentemente voltada à pesquisa das condições invariantes e universais da “correta” cognição. Todos os processos que escapariam a essa lógica circular, que apontariam possíveis processos de invenção *ad hoc* de novas regras, são transformados por estes sistemas psicológicos em resíduos desnecessários. Nega-se que o tempo e o devir estejam incrustados no próprio funcionamento da cognição, que esta seja passível de transformação, de invenção de novos modos imprevistos de pensar e conhecer. Contudo, “só concebendo a cognição como feita desta espécie de substância que é o tempo, substância que é a transformação mesma e não algo que se transforma [...], a invenção pode comparecer como tema no interior de seus quadros” (KASTRUP, 1999, p. 48).

Dito de outra maneira, à hegemonia da vertente da analítica da verdade, tantas vezes confundida com o próprio projeto filosófico da modernidade e seus correlatos epistemológicos, deve-se antepor uma ciência ou um saber em que tempo, devir e invenção sejam levados em consideração. Tratar a cognição somente sob o prisma da regularidade, necessidade e repetição é focar apenas seus aspectos recognitivos. Estes existem, inegavelmente, mas enquanto tendências, dotadas de instabilidade intrínseca, em tensão constante com as tendências à desestabilização. Esta tensão criativa está no cerne dos processos de invenção.

Em que pese a histórica negligência de estudos psicológicos que levassem em consideração a invenção, Kastrup vai identificar na contemporaneidade o surgimento de um novo campo de estudos em que os processos inventivos assomam como o grande problema que movimenta as pesquisas. Seus principais interlocutores desta nova seara são os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela.

Ambos os cientistas trabalham com processos que alcunham de autopoiese (apud KASTRUP, 1999, p. 112), caracterizados por uma inventividade intrínseca que seria, de fato, o elemento distintivo dos seres vivos, ditos sistemas autopoieticos, que produzem a si mesmos e seus ambientes de vida.

Se o vivo define-se como sistema autopoietico, seu agir é indissociável do próprio processo de criação de si e do mundo, em outras palavras, da invenção de um domínio cognitivo, rede processual de perturbação recíproca organismo-meio. Dado que este agir não está preso a alguma necessidade imperiosa e determinista de adaptação ao meio, mas se adapta com este segundo estratégias imprevistas, o domínio cognitivo daí advindo não pode estar constricto por leis invariantes de funcionamento, pois deve manter-se constantemente permeável a metamorfoses.

Maturana e Varela formulam, então, o conceito de *breakdown* como processo fundamental que precede toda essa variedade de ações autopoieticas. Trata-se de uma espécie de hesitação ou problematização antecedente ao agir, uma quebra na continuidade cognitiva que asseguraria o fluir da conduta (KASTRUP, 1999, p. 130), como quando nos damos conta, de repente, de que nos esquecemos de algo e a partir de então precisamos mobilizar uma série de ações para tentar solucionar este tropeço.

O *breakdown* é um processo contínuo de desestabilização de estruturas sedimentadas de conduta, uma convocação ao aqui e agora do choque fortuito com os signos do mundo, atinente a uma ontologia do presente que, sabemos a partir de agora, oferece-nos a trilha para o tão propalado “ensino diferencial” que estamos procurando.

Finalizamos esta parte mostrando que o conceito de aprendizagem inventiva fica enriquecido com as contribuições teóricas deleuzianas e vigostskianas. Pois, para Kastrup (2005), a aprendizagem inventiva seria uma série de processos subjetivos no âmbito de ensino-aprendizagem, propiciados por práticas de ensino pautadas em uma concepção de cognição inventiva. Esta, por sua vez, comportaria uma série de processos subjetivos que tenderiam à *divergência* e à *diferenciação* (KASTRUP, 2000), características que em nossas análises foram encontradas nas concepções de Deleuze sobre a irrupção do pensamento sem imagem, para além da reconhecimento; na própria Kastrup e em seu panorama da cognição recheado de *breakdowns* e tendências não recognitivas e em Vygotsky, principalmente em seus trabalhos sobre a ZDP, os processos de internalização e mediação.

DELEUZE + VYGOTSKY + KASTRUP = APRENDIZAGEM INVENTIVA DO JOÃOZINHO?

Desejamos agora ir um pouco mais além na conceituação da aprendizagem inventiva. Para tanto, destrincharemos as ressonâncias temáticas de nossos três aliados teóricos, no que tange à conceituação dessa modalidade de prática de ensino-aprendizagem, a partir de dois tópicos ilustrativos das principais problemáticas compartilhadas.

a) Desindividuação do Sujeito da Aprendizagem

A sina de Joãozinho é longa, já acompanha gerações. Já nos tempos de nossos pais e avós, ele era sinônimo do aluno-problema, incompetente, burro. A piada ainda é constantemente recontada nos dias atuais, nas salas de aula contemporâneas, mas não por piadistas ou humoristas profissionais. Ela é proferida por professores e alunos, furtivamente, em gestos aparentemente inofensivos, corriqueiros: um sorriso de escárnio a uma pergunta *fora de contexto*, um olhar de reprovação a uma *resposta inconveniente*, o regozijo verborrágico do *bom aluno* calando de vergonha o *mau aluno* infenso a verborragias, distraído...

Mas deixemos nossas intenções mais claras, Joãozinho, em nosso trabalho, é uma metáfora. Ele é o emblema maior de uma prática de ensino-aprendizagem, pois ele é seu efeito maior, seu resultado subjetivo. É o aluno que surpreende o professor e sua boa vontade de Verdade com perguntas inesperadas, que rouba a atenção e abre a aula para um Fora insuspeito. É também o aluno que costuma ser negligenciado, ridicularizado, por ser, geralmente, um inconveniente às retas pretensões pedagógicas de educar para o *Saber*, assim, maiúsculo.

Muito se ouve falar que o que faltaria a esses "alunos-Joãozinho", no fundo, é motivação. Motivação para aprender e se interessar em *ser alguém*, para se afeiçoar a um modo de pensamento *mais complexo* e *completo* contra a inércia do *senso comum*, do *lugar-comum*. Nesses momentos, constrói-se a figura de um sujeito da aprendizagem, fonte exclusiva de potencialidades e deficiências individuais, e encerra-se na interioridade psíquica de cada um dos Joãozinhos a causa de baixos rendimentos, aulas inférteis, disciplinas naufragadas, ementas subvertidas...

Em todos os autores analisados em nosso referencial, surge como ponto em comum a *expansão das fronteiras* desse sujeito da aprendizagem que, no fim das contas, passa por um grande processo de desindividuação e ampliação, alcançando novas dimensões que imputamos fundamentais para a construção de uma aprendizagem inventiva.

Deleuze põe a aprendizagem do lado de Fora, quando o choque violento com os signos do mundo interrompe a sensação de *continuidade subjetiva* (é o mesmo *eu* que pensa, que se lembra, que escuta, que imagina...), e passa-se a pensar em um agenciamento com estes signos, que funcionaríamos em um regime de *devoir* não identitário⁴. Uma aula de Psicologia Social, por exemplo, arrasta para o bojo de seus questionamentos e conceitos, *momentaneamente*, a atenção e o interesse de alguns alunos, mas isso seria suficiente para declará-los *psicólogos sociais*? Ao fim da aula é provável que se descubra que um dos mais instigados na discussão prefere a Psicologia Escolar, outro a Psicanálise ou a Psicologia Organizacional, mas que, ainda assim, por estranho que seja, algo os chamou à participação, à discussão e à invenção de afetos e pensamentos.

Este algo, a partir de Deleuze, diríamos tratar-se daquela faceta do signo (uma opinião do professor, uma imagem, um trecho do texto...) que resiste à *reconhecimento* (DELEUZE, 2006) e faz com que o estudante de Psicologia Hospitalar e o de Clínica, por exemplo, *sejam afetados* por um tema, aparentemente alheio, de Psicologia Social e passem a engajar seus pensamentos em uma discussão. É provável que haja uma reverberação desse signo em temas e opiniões que lhes sejam familiares, quicá um conceito ou temática afins com suas abordagens, mas afirmamos que este reverberar, este *elo*, só se instaura quando algo, um ponto infinitesimal que seja, escapa à *reconhecimento*. O primado, tanto em Deleuze como em Kastrup e Vygotsky, é da relação, não só entre sujeitos, mas também entre estes e os signos do mundo.

Enfim, parece-nos ser crucial aos propósitos de uma aprendizagem inventiva a consideração desta exterioridade da relação de aprendizagem, pois é no plano do agenciamento, da relação, extrapolando o foro íntimo dos indivíduos, que sua principal matéria-prima vem à tona: a invenção.

b) Ordem e Progresso ou Intempestivo e Imprevisível?

As relações de ensino-aprendizagem são imprevisíveis por excelência, pois é nelas que podemos sentir com mais clareza a deriva intrínseca da cognição em seus turbilhões de devir (KASTRUP, 1999). Não obstante, vários esforços são encetados para a elaboração de estratégias pedagógicas que, de alguma maneira, diminuam ou atenuem esta imprevisibilidade em diversos âmbitos dos processos de ensino-aprendizagem.

De todo modo, é bastante improvável que ocorra um total controle e administração do processo de aprendizagem. O que o professor ou a universidade espera de um aluno ou de uma turma dificilmente se concretiza *ipsis litteris*, tal e qual suas expectativas, seja no conteúdo das provas, trabalhos e pesquisas, seja no aproveitamento relativo e absoluto (VYGOTSKY, 2004) de cada um deles. Quanto a isso não nos resta dúvida, o que nos interessa arguir é como proceder diante desta constatação.

Deleuze (2007) afirma que o que vem primeiro é sempre a linha de fuga, a tendência ontológica ao escape, à descentralização, ao desmonte de quaisquer estruturas fixas. Nos processos de ensino-aprendizagem, o que seria fundamental é justamente a grande variedade de fenômenos que acontece na periferia das grandes expectativas, dos planos e estratégias pedagógicas: assuntos que fugiriam do conteúdo planejado, respostas e perguntas inesperadas, interferências nem sempre desejáveis, enfim, *surpresas* e *sustos* que sempre estão presentes no cotidiano de qualquer instituição de ensino.

Entre os modos possíveis de trabalhar esta profusão de linhas de fuga está o de submetê-las ou atrelá-las a esquemas fixos de representação, isto é, fazer convergir todas as divagações, mesmo as mais absurdas, dignas de Joãozinho, aos sentidos estabelecidos no sistema de conceitos de uma ou mais teorias, operando uma *lógica de convergência* que não temeríamos associar ao que Deleuze classifica como primado da Representação ou da Identidade (DELEUZE, 1988).

O problema para o filósofo francês é que isso gera uma insossa operação de subjugação daquilo que é essencial ao próprio pensar e lhe é inexpugnável: seu violento e inesperado irromper no funcionamento disjunto das faculdades e a produção da Diferença, júbilo nascido no calor da invenção. Só assim sabota-se o que há de intempestivo e imprevisível nos processos de aprendizagem.

Estaríamos afirmando então que uma aprendizagem inventiva deve ser pautada por uma *anarquia metodológica*, forjada no princípio do "tudo-vale" sugerido por Feyerabend (1977)? Não parece ser essa a opinião de nossos autores.

Kastrup (1999), ao comentar a problemática da previsibilidade e do intempestivo nas ciências da cognição, prefere falar em tendência à reconhecimento e tendências à invenção, escapando assim de delimitar de maneira determinista um procedimento recognitivo ou inventivo *por excelência*.

A aprendizagem inventiva pende sempre para a invenção, uma vez que trabalha no espaço do Fora, da irrupção do imprevisível e do estranho, não só de maneira passiva, mantendo uma abertura a toda sorte de acontecimentos trazidos no contexto de uma aula, por exemplo, mas produzindo ativamente dispositivos que fomentem essa tendência que, lembremos, trabalha nas antípodas da imagem dogmática do pensamento e do primado da Representação e da Identidade.

Concordamos com Dias (2005, p. 15) quando esta diz que "a aprendizagem só pode surgir quando as soluções não saturam as problematizações, senão quando são, elas mesmas, questões; quando as respostas não preenchem as questões, senão quando são, elas mesmas, questões".

O que não é muito diferente da opinião da própria Kastrup (1999, p. 193):

[...] outras práticas cognitivas podem ser efetuadas para a manutenção do caráter inventivo ou problemático das formas da cognição. O que elas possuem em comum é não submeterem a aprendizagem a seus resultados, mas abrirem a possibilidade da continuidade da operação da cognição no campo coletivo das multiplicidades e dos agenciamentos.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Então o que é mesmo uma aprendizagem inventiva no ensino de Psicologia?

É, antes de tudo, uma visão coerente e pragmática dos processos de ensino-aprendizagem baseada em uma concepção de funcionamento cognitivo centrado na invenção, processo subjetivo imprevisível e indomável por excelência, mas que pode ser estimulado e trabalhado ao se privilegiarem determinadas circunstâncias no contexto das práticas pedagógicas.

Vimos ao longo de todo este artigo algumas destas circunstâncias, quais sejam, a ênfase na relação, no Fora e no agenciamento enquanto mediadores do processo de produção de saberes; o caráter positivo e produtivo conferido à divergência, ao desvio e à discordância, em uma abertura atenciosa ao Intempestivo; o foco voltado à invenção de problemas mais do que à resolução de questões prefixadas; o estímulo à prática, ao trabalho de campo, não como uma Representação ilustrativa da teoria, mas como devir imanente a esta, que é reconduzida à sua origem enquanto problema; um diálogo horizontal entre o saber científico ou acadêmico e o senso comum e, por fim, a valorização da experiência vivida singular de cada aluno e professor.

Encontramos em todos nossos aliados teóricos uma característica invariável que emprestamos à aprendizagem inventiva, que é o estímulo à relação, ao encontro, ao agenciamento com os seres, coisas e signos do mundo. Este é o verdadeiro combustível de qualquer relação significativa de ensino-aprendizagem e de todas as funções psíquicas nela implicadas, cuja gênese é social e relacional, como bem apontou Vygotsky (2004).

Agora, ao fim de nossa jornada, temos subsídios suficientes para afirmar que práticas de aprendizagem inventiva podem efetivamente produzir o *diferencial* esperado por todos aqueles, alunos e professores, que anseiam experiências significativas na graduação em Psicologia?

A aprendizagem inventiva, proposta que vimos construindo ao longo de todo este trabalho, pode constituir sim uma ruptura com essa linha de continuidade. Entre estas radicais diferenças está Joãozinho. As políticas da reconição (KASTRUP, 2005) são seu berço, é nelas que ele é constantemente gerado, mas só para imediatamente ser censurado, capturado, posto em quarentena. Seu lugar é na piada, não no Saber... Acontece que Joãozinho é legião e pô-lo para fora é expulsar muitos e afugentar uma iniludível e inestimável tendência da cognição humana que está encarnada em suas invencionices matreiras.

As políticas de invenção (KASTRUP, 2005) partem justamente daí, do ponto em que as outras pararam e viraram as costas... Aqui, Joãozinho se torna um paradoxo digno de nota, pois atinge seu apogeu ao mesmo tempo que desaparece por completo. Sim, pois não permanece em vigor o xadrez pedagógico que o encurralou no âmbito do ridículo e do inconveniente, atmosfera que respirava e alimentava sua própria vida. Agora sua sanha inventiva e imprevisível está disseminada e se ele olha ao redor já identifica seus colegas como pares. Seu nome, sinônimo de excludente singularidade, dissolve-se em um número ainda maior de singularidades, desta vez com outros nomes... O que permanece, alçada a sua devida importância, é sua intempestiva e estrangeira invencionice.

Ademais, pensamos não ser preciso fazer projeções ou simulações para chegarmos a uma resposta satisfatória a esta problemática. Ela é ensaiada todo dia, toda hora, a cada momento em que um Joãozinho se vinga de uma longa tradição, enfadonha e insossa, da Educação Maior e apronta das suas, atualizando a educação menor...

REFERÊNCIAS

DA JUSTA, R. F. **A vingança de Joãozinho ou a aprendizagem inventiva no ensino de Psicologia**. Monografia apresentada no Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. 2008.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007. v. 4.

DIAS, E. Fracasso escolar e subjetividade: a complexidade do fazer educativo. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar/educacional. São Paulo: ABRAPEE, 6 a 8 de julho de 2009.

DIAS, R. O. Paradoxos entre Deleuze, Freire e Varela: dimensões filosóficas, educacionais e política cognitiva. 28ª Reunião Anual da ANPED: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005, Caxambu. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 1, p.1-17.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOHAN, W. O. O que pode um professor? In: _____. **Deleuze pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2007.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição. São Paulo: Papyrus, 1999.

_____. *O devir-criança e a cognição contemporânea*. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300006&lng=pt&nrm=iso>.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/pospsi/politicas.pdf>>.

KASTRUP, V., TEDESCO, S., PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MACHADO, A.; FERNANDES A.; ROCHA, M. (Org.) **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PASCUAL, J. G. **Desempenho discente sob a ótica curricular na Graduação da Universidade Federal do Ceará**. Tese de Doutorado. Biblioteca do CH da UFC, 2005.

POZO, I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUBINSTEIN, E. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LASSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRINDADE. H. **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação/ANPed**, 1999b, n. 10, p. 5-15.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes Ed., 2004.

WERTSCH, J. **Vygotsky y la formación social de la mente**: cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1988.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação/ANPed**, 1999, n. 10, p. 5-15.

Endereço para correspondência

Jesus Garcia Pascual
E-mail: garciapascual2001@yahoo.com.br
Rômulo Justa
E-mail: romulojusta@gmail.com

Submetido em: 04/09/2009
Revisto em: 27/10/2009
Aceito em: 22/11/2009

¹ Isto é, devir-algo (por exemplo, devir-psicólogo, devir-aluno, devir-professor) tem o sentido de transformar-se neste algo, mas não como em uma metamorfose de uma forma prefixada em outra, conhecida de antemão (como se todos soubessem o que é ser psicólogo, aluno etc. e como fazer para se tornar um deles), mas sim à maneira de uma invenção, agenciamento singular que produz algo no *interstício* destas formas. O devir está sempre aquém ou além das grandes expectativas identitárias. Ver Deleuze (2007).