CARIME ROSSI ELIAS
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
São Leopoldo, Brasil
carime@terra.com.br

Ensaio sobre relações entre linguagem e aprendizagem

Por quais mundos andariam nossos alunos enquanto falamos (talvez excessivamente)? O que compreendem? No que pensam? Quando são afetados e violentamente, como dizia Deleuze (1987), instigados a pensar? Que relações estabelecem? Por quais operações são tomados para olhar o mundo? Quando estariam somente reproduzindo modelos através de memorização? Por onde passam os movimentos do aprender não visibilizados pelos modos escolares que olham o que se repete e/ou o que deve ser dito?

Não se pretende aqui que essas perguntas sejam respondidas. Formuladas nesses termos, talvez nem seja possível. Busca-se compor uma cena escolar/acadêmica bastante cotidiana para problematizar a questão da aprendizagem e suas relações com a linguagem nas práticas pedagógicas modernas de ensino.

Comenius, ainda no século XVII, em seu livro "Didática Magna", propõe a sistematização de um método universal que permitiria ensinar tudo a todos, a *didacografia*. Ao final da obra, apresenta, por itens seqüenciais e em analogia explícita com a arte tipográfica – invenção do século XV -, como deveria ser a organização universal e perfeita da escola, e mais especificamente da sala de aula, incluindo o papel do professor, do aluno, dos materiais didáticos, do planejamento, da disciplina para que fosse possível ensinar tudo a todos.

> (...) o professor sempre deverá ilustrar com palavras a tarefa que está sendo desenvolvida em determinado momento, lendo, relendo e explicando de tal modo que tudo seja entendido com clareza. (...) Logo depois as folhas são postas uma após a outra sob a prensa, para que os caracteres tipográficos imprimam sua imagem sobre cada folha. Assim, o professor, depois de esclarecer suficientemente o sentido geral e mostrar com exemplos como é fácil imitá-lo, deverá mandar cada aluno fazer o mesmo, para que eles acompanhem sempre suas explicações (...) A seguir, as folhas impressas são expostas ao vento e ao ar para secar. Na escola, essa operação consistirá na repetição, nos exames e nas competições, até ficar claro que tudo está perfeitamente impresso nas mentes (COMENIUS, 2000, p. 369)

A proposta de Comenius, um dos fundadores da discursividade pedagógica moderna ocidental, ainda ecoa produzindo efeitos de verdade nas práticas pedagógicas da escola. Segundo ele, o professor deveria, através da linguagem oral, "esclarecer suficientemente o sentido geral e mostrar com exemplos como é fácil imitá-lo". A mente do aluno, como no papel na tipografia, deve ser "impressa com os caracteres da ciência". A aprendizagem é apresentada como um processo de imitação, repetição do que foi previamente dito pela voz do professor que, assim como a tinta na tipografia, "transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos." (COMENIUS, 2000, p. 364). Por sua vez, uma linguagem que pode ser transmitida tão eficientemente, consiste em um sistema fechado e estável, no qual não há deslocamentos constantes de significações e onde os ruídos são tomados como falhas na comunicação.

Uma concepção de ensino como transmissão de informações, e de aprendizagem como recepção, estabelece relações com uma concepção de linguagem como código transparente a ser transmitido, de modo claro, nos moldes das teorias da informação que propõem modelos comunicacionais baseados na fórmula: emissor, receptor e mensagem/código. Ou seja, uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação articulada a uma concepção de aprendizagem como apreensão de informações, têm produzido modos de ensinar concebidos como transmissão de informações, emissão de mensagens, enquanto os modos de aprender são tomados como necessidade de apreensão literal da mensagem. O agenciamento entre uma concepção de linguagem como código transparente, como sistema de representação do mundo e uma concepção de ensino-aprendizagem como transmissão e recepção de conhecimentos permite que o processo de aprendizagem possa ser entendido como indo de um ponto inicial a outro, determinado antecipadamente pelo professor (o que o aluno deve aprender naquela aula, até o final do semestre, ao final do ano letivo e como ele deve demonstrar sua aprendizagem). O professor fala/ensina/transmite a mensagem que o aluno deve escutar/apreender/repetir. É a operação da identidade, de reconhecimento que define o aprender. Ela é posta em funcionamento como parte de um discurso pedagógico que tende a levar em consideração o que restringe, o que circunscreve: um modo de ministra a aula, uma modalidade de aprendizagem, uma concepção estática de linguagem.

Mas, ao pensarmos que esse discurso pedagógico foi produzido historicamente, somos conduzidos também à possibilidade de imaginar que ele poderia ser diferente. Um outro agenciamento ensino-aprendizagem pode ser produzido quando se concebe a linguagem de um outro ponto de vista. Segundo Deleuze (2000), a concepção clássica de linguagem funda-se em uma lógica das proposições considerada a partir de três dimensões: a manifestação (que diz respeito a quem diz), a designação (refere-se ao objeto sobre o qual se diz) e a significação (dimensão das regras, das significações conceituais)[1]. Nesta perspectiva, a linguagem poderia ser entendida como código transparente e passível de ser plenamente decodificado, produzindo efeitos de uma

[1] ELIAS, Carime R.; AXT, Margarete. Quando aprender é perder tempo...compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. In: Revista Psicologia e Sociedade - ABRAPSO, vol. 16, n.2 – 2004.

linguagem organizada e que representa o mundo. No entanto, segundo o autor, estas dimensões não dariam conta de explicar os próprios movimentos da linguagem: o princípio de organização segundo o qual ela própria seria linguagem e sua alta potência de falar sobre as palavras.

Para isso, seria preciso ir além das dimensões clássicas da proposição e considerar uma quarta dimensão: o sentido[2]. "É difícil responder àqueles que julgam suficiente haver palavras, coisas, imagens e idéia"[3], porque o sentido não é algo que existe mas que subsiste e insiste. Não estando nem nas coisas, nem nas proposições, o sentido/acontecimento diria de uma trama constituída no deslizamento permanente, produzido pelos efeitos das proposições e pelos efeitos da mistura de corpos. "Tudo se passa na fronteira entre as coisas e as proposições", diz Deleuze[4], tudo se produz na superfície a partir de *alguma coisa* que não tem existência, mas que, ainda assim, insiste e subsiste.

Segundo Deleuze (2000), o sentido é constituído por paradoxos. Dentre eles, o paradoxo da regressão/proliferação afirma que poder-se-ia infinitamente tentar capturar o sentido de uma primeira enunciação em uma regressão infinita; no entanto, o que se conseguiria seria fazê-lo proliferar cada vez mais, ou seja, quanto mais se tenta explicar, mais os sentidos proliferam, vazam por diferentes direções, pois ele próprio "cria os caminhos que traça e faz bifurcar"[5]

No limite, em relação à linguagem, poderíamos dizer que só existe um outro signo, porque o primeiro era incompleto em função do sentido que sempre vaza e que faz a linguagem se modificar permanentemente. Nessa perspectiva, a linguagem não é um código estático, mas é algo vivo, sempre em processo de deslocamento, de produção de outras significações, e que não se define somente pelas regras lógicas, por uma lógica do discurso, mas também pelos paradoxos, pelo que foge, em suma, pelo sentido.

A consideração da dimensão do sentido como constitutiva da linguagem traria para as práticas pedagógicas um efeito de deslocamento da própria concepção de aprendizagem (e também o de ensino). Ou seja, um conceito de linguagem como opacidade, que produz o mundo (não o representa) e que vaza, que foge, sem direção pré-definida, abriria espaço para uma outra concepção de aprendizagem que não se sustentaria a partir de um movimento de transmissão e recepção de mensagem que supõe um único modo de aprender.

Que diferenças teríamos então ao pensar no professor que fala/ensina a partir de uma linguagem que não é transparente e nem representa o mundo? Uma concepção de linguagem que considere o movimento "louco" do sentido que produz movimento incessantemente? Algumas hipóteses podem ser levantadas aqui. Primeiro que o professor fala/ensina não conhecimentos naturais e universais, mas conhecimentos construídos, selecionados e organizados de tal modo que funcionam como discursos de verdade. Poder-se-ia pensar aqui nos processos de desnaturalização dos saberes e da própria sala de aula moderna, tal como a conhecemos. O que aconteceria? Por outro lado, que o que ele fala/ensina não é aprendido tal e qual pelos alunos, à medida que não se tem somente um código a ser transmitido, mas sistemas semióticos de significação que vazam, fogem, porque constituídos pelo movimento do sentido/acontecimento. Se as dimensões clássicas da proposição atuam na perspectiva de imprimir uma direção ao que é dito, e daí constituírem as linhas molares do processo de comunicação, o seu plano estratificado, é a dimensão do sentido que marca os percursos não esperados, que foge por todas as direções, que escapa, corta, provoca linhas de fuga,

Pensar o movimento do aprender a partir da atuação do jogo de forças do sentido, pode contribuir para uma outra concepção de aprendizagem. Pensar que questões diferenciadas capturam cada aluno. É outro modo de aprender que se produz aqui. Não linear, mas complexo. Rizomático, como diria Deleuze. Não vai de um ponto a outro, mas funciona por conexões inesperadas, por afectos que irrompem e produzem caminhos indeterminados.

Portanto, um dos efeitos advindos da consideração da dimensão do sentido no movimento do aprender seria a problematização da prática pedagógica da transmissão direta de conhecimentos. Não mais uma aprendizagem que supostamente percorra um caminho pré-determinado, que vai de um ponto inicial a outro. Ela se desloca por caminhos inesperados, faz conexões imprevistas, com intensidades diferenciadas. Envolve afecções, corpos, mundos por onde são interpelados os alunos. Diz Deleuze

> 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 inconfessáveis) lhe serviram 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. [6]

É importante ressaltar que a consideração da dimensão do sentido/acontecimento no movimento do aprender/ensinar, objeto de reflexão inicial neste texto, não significaria uma proposta de ênfase nos interesses pessoais dos alunos. Mas, para além disso, de problematização destas relações que se estabelecem no movimento de aprendizagem que têm sua inscrição no social. Em última instância, o sentido/acontecimento é da

---

[2] Segundo o próprio autor, o conceito de sentido/acontecimento foi descoberto pelos estóicos e posteriormente duas outras vezes, nos séculos XVI e XIX. *Lógica do Sentido***.** São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 20.
[3] DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido.* São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 21.
[4] DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido.* São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 9.
[5] DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 98.
[6] DELEUZE, Gilles*. Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 22.

ordem do desejo, das afecções, dos processos de subjetivação sempre inscritos em agenciamentos maquínicos político-sociais. Sua consideração como dimensão constitutiva da linguagem e, neste caso, no encontro com o campo das práticas pedagógicas, sugere uma concepção de aprendizagem (e, porque não, de ensino) que considere os movimentos de criação/invenção que a constituem.

Referências Bibliográficas

COMENIUS. *Didática Magna.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido.* São Paulo: Perspectiva, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ELIAS, Carime R.; AXT, Margarete. Quando aprender é perder tempo...compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. In: *Revista Psicologia e Sociedade* - ABRAPSO, vol. 16, n.2 – 2004.