

facilitando, em alguns casos, uma espécie de salto para a ação que tem como marca a formação de ideias adequadas ou noções comuns. Como podem as paixões alegres nos aproximar de nossa potência e favorecer a formação de noções comuns? Vimos anteriormente, que quando encontramos um corpo que não convém com o nosso, ele tem por efeito nos afetar de tristeza, diminuindo nossa potência de agir. Nesse caso, não havendo algo partilhado em comum entre os corpos, não havendo composição de suas relações e potências, nada nos inclina a formar uma noção comum: vemos-nos, na realidade, em uma situação que dificulta o nosso pensar.

os afetos que são contrários à nossa natureza, isto é, que são maus, são maus à medida que impedem a mente de compreender. Portanto, durante o tempo em que não estamos tomados por afetos que são contrários à nossa natureza, a potência da mente, pela qual ela se esforça por compreender as coisas, não está impedida.

Com efeito, a potência da mente vê-se expandida quando encontramos um corpo externo com o qual o nosso corpo comum se integra. Isso ocorre porque um corpo mais composto e potente é formado. A paixão alegre, por meio desse aumento de nossas potências, experienciada com as paixões alegres, somos então induzidas a formar a ideia daquilo que é comum entre o nosso corpo e o corpo com o qual nos compomos. Essa ideia é uma 'noção comum', isto é, uma ideia adequada das relações de composição ou composição entre o corpo externo e o corpo comum. Deleuze (2002, p. 98) explica que as noções comuns não são durante a produção de um corpo mais composto.

assim chamadas por serem comuns a todas as mentes, mas por

## APRENDIZADO COMO POTÊNCIA DE AGIR: UMA TENTATIVA NA ALFABETIZAÇÃO

Fernanda Reginato Busato

expansão d  
menas potên

EVPT02  
138 D

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA REGINATO BUSATO**

**APRENDIZADO COMO POTÊNCIA DE AGIR:  
UMA TENTATIVA NA ALFABETIZAÇÃO**

**NOVA PRATA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B976a Busato, Fernanda Reginato

Aprendizado como potência de agir [recurso eletrônico] : uma tentativa na alfabetização / Fernanda Reginato Busato. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Sônia Regina da Luz Matos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Aprendizagem. 2. Alfabetização. 3. Educação. I. Matos, Sônia Regina da Luz, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.013

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

**FERNANDA REGINATO BUSATO**

**APRENDIZADO COMO POTÊNCIA DE AGIR:  
UMA TENTATIVA NA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Sônia Regina da Luz Matos.

Nova Prata, 16 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

---

Dra. Carla Beatriz Valentini (Universidade de Caxias do Sul)

---

Dr. Vanderlei Carbonara (Universidade de Caxias do Sul)

---

Dr. Cleber Gibbon Ratto (Universidade La Salle)

---

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gratidão a Deus por me fazer acreditar na possibilidade de ser e fazer o melhor todos os dias. Gratidão pela coragem de seguir adiante, mesmo perante os desafios e as fragilidades que se atravessaram pelo caminho. Gratidão pela vida e pela oportunidade de pesquisar com saúde em meio à pandemia.

Singular agradecimento aos que estiveram envolvidos em meu percurso de escrita, seja por meio de incentivos ou entendimento nas ausências. Às colegas queridas, Alice, Cátia e Viviane, com quem tive o prazer de dividir alegrias, vitórias, angústias e dúvidas: obrigada pela parceria.

À UCS e aos professores do PPGEduc, que oportunizaram experiências únicas de aprendizado, de diálogos intelectuais e de amizades especiais. Gratidão especialmente à professora e orientadora Dra. Sônia Regina da Luz Matos, por acreditar que esta dissertação poderia se tornar realidade. Obrigada pelos incentivos, pelas palavras de apoio, pelo profissionalismo e pela empatia com que conduzia as aulas, mesmo quando sua atenção era dividida também entre meus filhos.

Aos professores Dra. Carla Beatriz Valentini, Dr. Vanderlei Carbonara e Dr. Cleber Gibbon Ratto, por generosamente aceitarem o convite para contribuírem com seus olhares a esta pesquisa nas bancas de qualificação e defesa.

Gratidão à equipe diretiva e aos colegas da Escola Angela Pellegrini Paludo, pela compreensão e pela escuta nestes últimos dois anos. Aos meus alunos, minha vivência diária, obrigada por me fazerem lembrar todos os dias do tamanho amor pela profissão que escolhi.

Aos meus pais, José e Laurecida, que me ensinaram a importância do estudo desde cedo, valorizando e contribuindo para que a escrita seguisse, mesmo nos momentos difíceis e de desânimo.

Ao meu esposo, João Otávio, pela colaboração e paciência, ajuda e cuidadosa dedicação ao ficar com os meninos para que eu pudesse estudar tantas e tantas vezes. Certamente, foi um dos maiores incentivadores desta conquista, a qual só foi possível em virtude de sua disposição a doar, a mim e aos nossos filhos, boa parte de seu tempo.

Gratidão aos meus filhos, Pedro e Gustavo. Vocês são a minha força, a minha luta, a minha vida. Obrigada por serem o meu acalento tão suave e, ao mesmo tempo, tão necessário. Eu amo vocês mais do que a mim mesma.

## RESUMO

O tema alfabetização ensaia junto à filosofia da educação da diferença por meio de uma tentativa de aproximar o aprendizado como potência de agir à alfabetização. A partir da problematização, o objetivo ensaia a tentativa por meio de três capítulos, nos quais a primeira parte traz as memórias de infância que conduziram à problematização da posição de não-aprendizagem a partir do tema aprendizado e a potência de agir; a seguinte mostra a aprendizagem e sua ligação com as pedagogias de alfabetização e a representação; e a terceira e última parte é a tentativa, por meio da qual o estudo da potência de agir dos corpos de Spinoza, por Deleuze (2002; 2019), e sua capacidade de afecção em encontros uniu-se à educação, e ensaiou-se uma abertura, traçando assim, possibilidades na alfabetização. A tentativa afirma o aprendizado como potência de agir, ou seja, o aprendizado que entra no jogo das afecções (DELEUZE, 2002; 2019) e a ideia-afecção (o corpo é mais afectado do que afecta outro corpo) permite abrir a defesa de na área da alfabetização investindo na perspectiva da ética.

**Palavras chave:** Aprendizado; Alfabetização; Aprendizagem; Potência de agir.

## ABSTRACT

The literacy theme rehearses with the philosophy of education of difference through an attempt to bring apprenticeship as a power to act to literacy with the research problem that asks: can we approach apprenticeship as a power to act in literacy? Starting from the problematization, the objective is to rehearse the attempt to approach apprenticeship as a power to act in literacy. The research method expresses a conceptual essay composed of three chapters, the first part brings the childhood memories that led to the problematization of the non-learning position from the theme apprenticeship and the power to act; The next one shows learning and its link to literacy pedagogies and representation; the third one is the attempt, through which the study of the power to act of Spinoza's bodies, by Deleuze (2002, 2019), and its capacity to affect in encounters joined the education, and an opening was rehearsed through the approximation of learning as the power to act, thus tracing possibilities in literacy. The attempt affirms apprenticeship as a power to act, that is, apprenticeship that enters the game of affections (DELEUZE, 2002, 2019) and the idea-affection (the body is more affected than it affects another body) allows opening the defense of in the area of literacy investing in the perspective of ethics.

**Keywords:** Apprenticeship; Literacy; Learning; Potency to act.

**LISTA DE FOTOGRAFIAS**

Fotografia 1	Afecções em pesquisa .....	01
Fotografia 2	Sol .....	12
Fotografia 3	Gustavo e Pedro .....	20
Fotografia 4	Tentativa de escrita .....	33

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

COVID	Corona <i>Virus Disease</i> .....	13
OMS	Organização Mundial da Saúde .....	13
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior .....	17
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul .....	18
FACED	Faculdade de Educação UFRGS .....	18
UNAM	Universidade Nacional Autónoma de México .....	19
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro .....	23
CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica .....	23
PNA	Política Nacional de Alfabetização .....	26
PNE	Plano Nacional de Educação .....	26
Ph. D	Philosophy Doctor .....	29
NY	New York .....	43
UECE	Universidade Estadual do Ceará .....	43
GT	Grupo de Trabalho .....	43

## SUMÁRIO

<b>UMA ESCRITA E PESQUISA QUE SE CONSTITUEM ENQUANTO TENTATIVA .....</b>	<b>9</b>
<b>I - EXPIRAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
DIFICULDADE E NÃO-APRENDIZAGEM.....	15
RASTROS DA PALAVRA-CHAVE: POTÊNCIA DE AGIR NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO .....	16
<b>II - APRENDIZAGEM E AS PEDAGOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
ALGUMAS IMAGENS DAS PEDAGOGIAS DA ALFABETIZAÇÃO.....	21
MÉTODOS DE ÊNFASE BASE ALFABÉTICA.....	24
<i>Método sintético.....</i>	25
<i>Método analítico.....</i>	25
APRENDIZAGEM E A PSICOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO .....	27
<i>Psicogenética: a representação da escrita.....</i>	28
APRENDIZAGEM COMO REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA.....	30
<b>III - A TENTATIVA .....</b>	<b>33</b>
CORPOS E A POTÊNCIA DE AGIR.....	35
<i>AFECÇÃO</i> : ENCONTRO ENTRE OS CORPOS.....	36
VARIAÇÃO DA POTÊNCIA DE AGIR: <i>AFFECTIO</i> .....	37
<i>AFECÇÃO</i> : ENCONTRO .....	38
<i>Ideia-afecção: corpo é mais afetado do que afetante pelo acaso do encontro .....</i>	39
<i>Ideia-noção: mistura de composição e/ou decomposição do encontro dos corpos.....</i>	40
<i>Ideia-essência: Extrai da mistura de composição/decomposição do encontro dos corpos.....</i>	41
COMPOSIÇÕES NA EDUCAÇÃO .....	41
SPINOZA E EDUCAÇÃO .....	42
ENCONTRO EM EDUCAÇÃO .....	45
CORPOS EM <i>AFECÇÃO</i> .....	46
APRENDIZADO .....	48
ACASO DO ENCONTRO: IDEIA- <i>AFECÇÃO</i> .....	49
APRENDIZADO EM ALFABETIZAÇÃO.....	50
DA TENTATIVA.....	52
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>

## UMA ESCRITA E PESQUISA QUE SE CONSTITUEM ENQUANTO TENTATIVA

Esta dissertação e sua escrita inicialmente planejada deram lugar a acasos que a fizeram mudar de rumo algumas vezes, assim como a grama, que não se fixa facilmente e pode ser mudada de lugar, mas sem deixar de ser grama. Trata-se de uma escrita que perpassou e é perpassada por afecções a partir do conceito de potência de agir de Spinoza, por Gilles Deleuze (2002, 2019), e faz uma tentativa de aproximação do aprendizado com a alfabetização.

E no movimento da escrita, a dissertação **ensaia**. Ensaia possibilidades de encontros com Spinoza, pelas vozes de Juliana Merçon (2009), Gilles Deleuze (2002, 2019) e Tomaz Tadeu da Silva (1993, 1994, 2002), por meio dos quais resultam dados que não possuem identidade ou representações em seus efeitos, mas que carregam possibilidades de experimentação e encontram o inacabado e suas múltiplas faces.

Escrever como ensaiar é problematizar, impulsionar o pensamento que tem um problema para expressar vida e política, ao pensar; desvia pelas curvas da escrita, sem almejar o destino final, elaborando outras problemáticas no percurso do ensaio.

E, diante de dúvidas que a pesquisa produziu, a dissertação questiona: **podemos aproximar o aprendizado como potência de agir em alfabetização?** Por meio dessa provocação, o objetivo é ensaiar a tentativa<sup>1</sup> de aproximar o aprendizado como potência de agir em alfabetização.

Esta experimentação de ensaio ganha força na perspectiva da *tentativa* de Deligny (MATOS, 2017), abrindo o debate como tema da alfabetização, a qual, junto à filosofia da educação da diferença, provoca questionamentos e amplia o debate da alfabetização na medida em que se compõe com uma partida para cruzar o tema alfabetização pelas linhas da filosofia com a leitura que Deleuze (2019) faz de Spinoza, principalmente no livro *Cursos*. Uma rede de livros, pesquisas e autores possibilitaram que fosse construída a escrita desta dissertação, a qual se constitui pelos capítulos:

---

<sup>1</sup> “A tentativa é um movimento ético e estético de Deligny (1913-1996), que começou seu trabalho como *instituter* em instituições francesas. O movimento de tentativa trama um pequeno conjunto, uma rede da realidade que é inseparável da experimentação que ele produziu junto aos adolescentes e crianças autistas. O movimento de tentativa aconteceu desde o asilo em Armentières (de 1939 a 1943), *La Grande Cordée* (de 1948 a 1967) e a rede – aracnianos - em Cévennes (de 1968 a 1986). Assim, Deligny diz que experimentar uma tentativa consiste em ter uma posição que não representa nada e não serve para nada. Experimentação como tentativa consiste em inventar novas possibilidades de vida que criam redes ao se tramarem.” (MATOS, 2017, p. 2)

**I – EXPIRAÇÃO:** O primeiro ano escolar foi o ponto de partida para que a escrita começasse a ter sentido. Memórias de infância que, ao serem traduzidas nesta dissertação, poderiam se tornar um fio condutor de composições de escrita.

Enquanto a ideia inicial era pesquisar pelo foco das dificuldades de aprendizagem, no decorrer da pesquisa passamos a considerar na (não)aprendizagem (LOPES; FABRIS, 2005) e (SILVEIRA, 2007) as possibilidades que poderiam surgir dos conceitos de Spinoza, por Deleuze, (2002, 2019), em educação.

Seguindo a linha de Merçon (2009), chegamos aos temas spinozanos em educação, os quais, apesar de escassos, mostraram pistas para a composição do tema desta dissertação, trazendo consigo o conceito de potência de agir como uma oportunidade de tensionamento-experimentação na educação por meio da alfabetização.

**II – APRENDIZAGEM E AS PEDAGOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO:** no segundo capítulo é mostrada, inicialmente, a representação de Deleuze (2018) e seus efeitos sobre o ato de pensar. A continuidade dá-se na representação e na investigação de seus rastros, quando expandidos para as pedagogias de alfabetização brasileiras, as quais, junto com Mortatti (2000) e Matos (2009, 2014), são problematizadas. Os questionamentos seguem e compõem pistas que permitem mostrar a representação nos métodos e na psicogenética.

Junto aos autores Silva (1993, 1994) e Corazza (1994, 1996) é feita a (des)construção dos conceitos construtivistas por meio da identificação dos rastros de representação e psicologização. E, além, é investigada a aprendizagem para os métodos e para a psicogenética, em contraposição ao aprendizado ético como potência de agir de Spinoza.

**III – A TENTATIVA:** Neste terceiro e último capítulo, definimos o conceito de potência de agir do filósofo Spinoza<sup>2</sup>, por Gilles Deleuze nos livros: *Espinosa: Filosofia Prática*, (2002) e *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978 - 1981)*, (2019), e seguimos para a identificação deste conceito como aprendizado, estabelecendo a relação com os tipos de conhecimento: ideia-afecção, ideia-noção e ideia-essência.

---

<sup>2</sup> Uma importante observação nesta dissertação é que não temos Spinoza em sua contribuição mais direta. Mesmo sabendo de outros autores pesquisadores de Spinoza para a educação, fizemos a opção por limitar-nos a Gilles Deleuze dos anos 1970/1980, em virtude de já termos estudado algumas produções que tangenciam este autor, como Silva (2002), Merçon (2009) e Matos (2014).

Os temas spinozanos em educação abrem fissuras para o início da aproximação do aprendizado como potência de agir, o qual é marcado pelas leituras de Silva (2002) e de suas composições com a teoria de Spinoza.

Por fim, a tentativa que expressa a aproximação para a alfabetização dispara, junto à Matos (2009, 2014), inquietações que fazem com que a possibilidade ganhe vida neste ensaio-dissertação por meio do aprendizado como potência de agir que surge ao acaso dos encontros.

A dissertação mostra fotografias no início, na abertura dos capítulos e ao final. Elas compõem, entre tantos, alguns encontros que tive, ao acaso, enquanto mãe-professora-pesquisadora: afecções dos meus filhos Gustavo e Pedro, de 5 (cinco) anos de idade, os quais vivem em constante imersão em livros, letras e números, de modo voluntário e espontâneo. A cultura escrita é presente desde seu nascimento, e as suas possibilidades de criação são infinitas.

Tanto a composição como a identificação das fotografias foram feitas por eles: dois corpos que se alfabetizam em meio à pesquisa da mãe mestranda.



**I - EXPIRAÇÃO**

## *Pandemia COVID-19*

*Mortes no mundo em março de 2020: 252 mil*

### *Catástrofe*

Vivemos tempos estranhos<sup>3</sup>. Tempos em que as relações mudaram bruscamente e seguirão se modificando. “Não só não sabemos o que está por vir, como não sabemos como reagir ao que está por vir”, disse Peter Pál Pelbart<sup>4</sup>, na *live Assombro e esgotamento*, transmitida ao vivo pelo Youtube em 14 de julho de 2020. Nesta *live*, Pelbart (2020) fala sobre catástrofe, utilizando o termo para se referir à situação pandêmica que assola o mundo.

Uma pandemia não permite restringir o imperativo ético a uma esfera individual, mas sim coletiva, o que exigirá das pessoas uma forçosa ética que, advinda de uma catástrofe global, mudará a vida de todos, numa espécie de co-imunidade, na qual todos são responsáveis por todos.

O autor questiona: qual será o resultado das diferentes medidas tomadas durante a pandemia sobre a afetividade individual e coletiva, sobre os laços amorosos ou solidários, sobre a relação com a morte e o luto? A partir disso, levantam-se questões pertinentes que desafiam o pensamento, inclusive neste escrito.

Pelbart (2020) ainda diz que precisamos de menos “normopatia” e de uma maior crença na força das coisas e das palavras. Ele teme que o descaso e a desafeção<sup>5</sup> tornem-se um afeto dominante depois que essa ideia de catástrofe passar.

Estamos sendo atingidos humana, política e economicamente por uma situação em que uma só pessoa, em sua individualidade, depende de todas as outras às quais ela

---

<sup>3</sup>Ao utilizar a expressão “tempos estranhos”, refiro-me ao isolamento social devido à pandemia do Novo Coronavírus, que assola o mundo desde o final de 2019. Tempos fora do comum, que causam sentimento de incômodo, sensação e hábitos excêntricos. O Novo Coronavírus, batizado de Covid-19, pode causar síndrome respiratória aguda grave. Os primeiros casos foram detectados na cidade de Wuhan, na China. O primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro de 2019 e, pouco mais de dois meses depois, em 11 de março de 2020, a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarava que havia uma pandemia de Covid-19. No Brasil, o registro do primeiro caso pelo Ministério da Saúde ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 e, desde então, mais de meio milhão de pessoas morreram no país em decorrência da Covid-19.

<sup>4</sup>Peter Pál Pelbart possui graduação em Filosofia pela Sorbonne (Paris IV - 1983) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trabalha com Filosofia Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Deleuze, Foucault, tempo, loucura, subjetividade, biopolítica. (Texto informado pelo autor na Plataforma Lattes)

<sup>5</sup> Nas palavras de Pelbart (2020), afeto contrário à empatia.

está entrelaçada, uma trama que propõe modos de existência múltiplos, nos quais “as relações de afetividade são ressignificadas”. (PELBART, 2020)

Escolas, comércio e indústria em expressiva reorganização e adequação. Máscaras, álcool em gel, distanciamento. E a vacina?

Diante dessas inquietações, como escrever um projeto de pesquisa? Como dar movimento a uma escrita que é desafiada pelos acasos que atravessam? Mesmo envolvida nessa estranha existência, a escrita seguiu movendo-se na pandemia, tentando traçar linhas de fuga que as libertasse e as constituísse.

Na catástrofe pandêmica que nos sufoca, expirar, colocar para fora, produzir, traçar, alinhar, tecer, escrever. Respirar é um alívio! É vida!

E, nas produções pandêmicas que foram surgindo em meio à catástrofe, memórias escolares compuseram oportunidades de escrita, como a que segue: neste período pandêmico, vem há tempo uma aproximação familiar, principalmente nos aspectos emocional e afetivo. Oportunidade de nos conectarmos ainda mais com aqueles que dividem o mesmo espaço, os mesmos sonhos e os mesmos motivos conosco. E, entre tantas outras coisas, mexermos nas nossas gavetas. Algumas antigas, que guardam cheiros, expressões e palavras que nos fazem viajar no tempo e reviver experiências significativas das nossas vidas.

Ao abrir uma delas, foi inevitável sentir o cheirinho de giz de cera que era guardado no estojo de tecido rosa. Essa gaveta reporta a uma sala de aula que existiu há aproximadamente 25 anos: a primeira sala de aula da minha vida, da qual sinto como se as paredes ainda estivessem erguidas. Era a única sala de aula de uma simples escola rural multisseriada do interior de Fagundes Varela (RS), situada a poucos metros de casa.

O ano era 1997. 1ª (primeira) série. A ansiedade e a inquietação daqueles dias fizeram com que eles nunca mais saíssem da minha memória. Latejam como se tivessem sido vividos recentemente. As paredes brancas, o chão de madeira, as classes antigas, unidas duas a duas, o laboratório de ciências, o cantinho da leitura, inúmeros detalhes ainda se mantêm muito vivos. A felicidade que eu sentia naquele lugar era extraordinária. Poderia ser porque eu já havia construído uma certa intimidade com as letras e números há algum tempo, de uma maneira que eu mesma não sei explicar. O processo de leitura e escrita estava consolidado antes mesmo do primeiro contato escolar, tamanha era a vontade de estudar. Nem minha mãe sabe dizer como. Mas eu

sabia. E a professora percebia que eu sabia. Não só percebia, mas acreditava tanto em mim, que tentava fazer com que eu me desenvolvesse cada vez mais. Nem que para isso fosse necessário me agrupar com alunos maiores de modo a realizar atividades de outras séries. E eu fazia todas, querendo mais.

A professora, percebendo a facilidade com que eu fazia cada atividade, propôs à Secretaria Municipal de Educação da época a minha promoção à 2ª série, justificando que eu já tinha conhecimento suficiente para vencer a primeira etapa e estava preparada para avançar. No entanto, a solicitação foi negada. Junto com isso, foram desacreditadas as potencialidades de uma aluna que tinha conhecimento suficiente para ir além. Foram negadas as chances das oportunidades que aquele lugar poderia me proporcionar.

Dessa época, restam muitos questionamentos que hoje se unem a um propósito maior: a escrita de uma mestranda que busca o conhecimento de uma pesquisa, na medida em que abraça oportunidades que situam a educação pelas lentes de Deleuze: um Spinoza.

## **DIFICULDADE E NÃO-APRENDIZAGEM**

Ao escrever sobre este recorte pessoal, surge o tema inicial de pesquisa, o qual vem aproximar-se de uma questão comum ao cotidiano das escolas, e que merece a devida importância: *como está a aprendizagem dos alunos?* Ao nos reportarmos a esta questão, surge um problema que nos provoca a pensar as posições de aprendizagem em relação ao que se denomina senso comum: as dificuldades de aprendizagem.

Por meio da leitura do texto *Dificuldades de aprendizagem: uma invenção moderna*, de Lopes e Fabris (2005), é discutido o lugar ocupado pelo sujeito na escola, a qual quase não possibilita espaço para a manifestação de diferenças. Em decorrência disso, são produzidas posições e falas sobre os alunos como tendo dificuldades de aprendizagem, apesar do discurso docente de que a aprendizagem é individual e que cada aluno aprende no seu tempo.

As autoras fazem a crítica ao sistema dominante das instituições escolares e dizem sobre o lugar de não-aprendizagem em referência ao de aprendizagem. Diante da problematização, sugere-se um rompimento dos padrões de normalidade que são produzidos pela escolarização, pensando a diferença como modo de heterogeneidade, no qual o sujeito não-aprendente é uma possibilidade, buscando outras leituras do sujeito na escola.

Ainda sobre a problematização das posições do sujeito aprendente na escola, outro texto, *Alunos não-aprendentes*, de Silveira (2007), questiona os padrões impostos na escola que classificam alunos que apresentam baixo desempenho e/ou mau comportamento, como também tendo dificuldades de aprendizagem. Ao interrogar essas representações sobre a não-aprendizagem, Silveira (2007) utiliza o termo “não-aprendentes” para fazer referência aos alunos que não se enquadram nas normas institucionais, ou seja, que estão em condição de não-aprendizagem determinadas pela institucionalização do aprender escolar e que acabam sendo encaminhados a consultórios psicopedagógicos e médicos, em função do diagnóstico de patologias representadas pelas nomenclaturas de dificuldades de aprendizagem.

No cotidiano escolar, ouvimos repetidas vezes a denominação “alunos com dificuldades de aprendizagem”, quando frente a heterogêneos modos e tempos de pensar, que são marcados por uma variedade muito distinta de saberes, os quais não se encaixam nos padrões estabelecidos pela escola. Os alunos que são rotulados como indisciplinados ou demonstram uma certa lentidão ao realizar as tarefas, são classificados como “alunos mais fracos”. Segundo a autora, é uma invenção que volta a perspectiva patológica para a aprendizagem.

Uma pista de pesquisa é a problematização da não-aprendizagem, no sentido de questionar não o aluno e sim como se determina a noção de aprendizagem e aprendizado, por isso a pesquisa ora ganha, ora perde corpo pelo encontro com Spinoza através das lentes de Deleuze (2002, 2019). Tal perspectiva leva a arriscar uma pedagogia que abre o problema da aprendizagem e estende a abertura para problematizar pelo aprendizado, ou seja, abre o problema pela via da ética (MERÇON, 2009) no território da alfabetização.

## **RASTROS DA PALAVRA-CHAVE: POTÊNCIA DE AGIR NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**

Ao procurar pela palavra-chave *potência de agir* e identificar como ela está sendo constituída nos materiais de pesquisa no Brasil, construímos um breve indicador para apontar o pouco ou quase nada sobre esse tema nas pesquisas em educação. No entanto, o mais relevante é que temos apenas uma tese produzida sobre esse tema no território de alfabetização.

Para isso, fizemos o levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES, com relação à palavra-chave *potência de agir*. Essa procura de dados ocorreu durante os meses de maio a novembro de 2020. Por meio dela, buscamos dissertações, teses e artigos produzidos sobre o tema. Todas as palavras-chave pesquisadas foram submetidas aos mesmos critérios de seleção de busca: últimos dez anos (período de tempo compreendido entre 2010 e 2020), idioma português e tópico: educação. Obtivemos os dados a seguir:

Ao pesquisar a palavra-chave *potência de agir*, somente 3 (três) dissertações e 4 (quatro) teses foram localizadas. Das dissertações:

1. *Subjetivações em meio à vida universitária: aprender inventivo num tempo de escrituras*, de Lisandra Berni Osório (2016), utiliza a linguagem da filosofia da diferença citando diversos conceitos em um estudo contextualizado no ensino superior. A autora cita o aumento da *potência de agir* em contraposição às imagens dos alunos, os quais demonstraram se sentir aprisionados e reprodutores de modelos na universidade.
2. *O que pode um corpo na escola? Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização*, de Mirelle Correa (2017), aproxima-se à proposta de estudo deste projeto na medida em que utiliza, entre outros, o conceito de *potência de agir* ao falar sobre o currículo, um dos corpos pesquisados pela pesquisadora.
3. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*, de Maria Dilma Andrade Vieira dos Santos (2018), explora a pedagogia do riso, utilizando-o como potência motivadora do desejo, elemento fundamental para a aprendizagem em movimento, citando a *potência de agir* do corpo na sua relação com o riso e com a arte circense que o produz.

Entre as teses resultantes da busca:

1. *A arte do teatro de bonecos como disparadora de encontros na constituição de currículos afetos na escola*, de Dulcimar Pereira (2013), fala dos bons encontros que produzem possibilidades de aprender e de ensinar, os quais aumentam a *potência de agir* e tecem relações mais harmônicas no ambiente escolar.
2. *Percursos, fragmentos e encontros: Singularidades na docência*, de Marli Somionato Possebon (2014), escreve sobre as singularidades de sua trajetória

docente, por sua própria percepção, e problematiza questões recorrentes no ambiente educacional sob as lentes da teoria de Spinoza.

3. *Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural*, de Sônia Regina da Luz Matos<sup>6</sup> (2014). Na tese, a autora parte do *logos* alfabetizador, traçando historicamente os métodos de alfabetização no Brasil, e segue falando sobre o sentido representacional que a linguagem assume nas pedagogias alfabetizadoras. Oportunizando *ateliers* de alfabetização junto ao Observatório da Educação UFRGS/FACED, no *Projeto Escrileituras: um modo de ler e escrever em meio à vida*, a autora toma as escrileituras produzidas pelas crianças e expressa o lugar que a singularidade de seus traços emite, num jogo de afecções que determina a expressão errante de suas intensidades.
4. *Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos*, de Caroline Machado Castelli (2019). Esta investigação surge a partir do questionamento quanto à possibilidade de contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza no contexto da educação infantil e as afecções que aumentam a *potência de agir* destes corpos em estudo.

Diante dessa abreviada busca de dados sem pretensão de fazer um estudo da arte sobre o tema *potência de agir* e nem alfabetização, procura-se apontar que, na última década, não foram produzidas teses ou dissertações relacionando alfabetização e *potência de agir*, o que incentiva a importância de dar-se continuidade a estes estudos.

Isso não quer dizer que esta dissertação preencherá um vazio, no sentido de comprovação ou constatação, mas sim que a pesquisa vai fazendo sentido conforme vai espreitando, elaborando sintomas pela afirmação deste conceito até então muito pouco explorado em alfabetização.

Localizamos apenas a tese da pesquisadora Matos (2014) que, não por acaso, é a orientadora desta dissertação e trata da alfabetização em relação ao conceito de *potência de agir*. A partir dela, há continuidade da problemática da alfabetização diante da conexão entre a linha de pesquisa e as pesquisas da orientadora.

---

<sup>6</sup> Orientadora da mestranda e desta dissertação.

## POTÊNCIA DE AGIR: UMA APROXIMAÇÃO

O segundo rastro da palavra *potência de agir* inquieta e perturba ao mesmo tempo em que dá mais força para tamanha tentativa de problematização do tema desta dissertação. Antes de tratar especificamente de pontos da alfabetização, localizamos o tema em educação por meio de um estudo filosófico que tece uma linha entre a potência de agir de Spinoza e o aprendizado: o encontro com o livro *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*<sup>7</sup>, da filósofa Merçon<sup>8</sup> (2009).

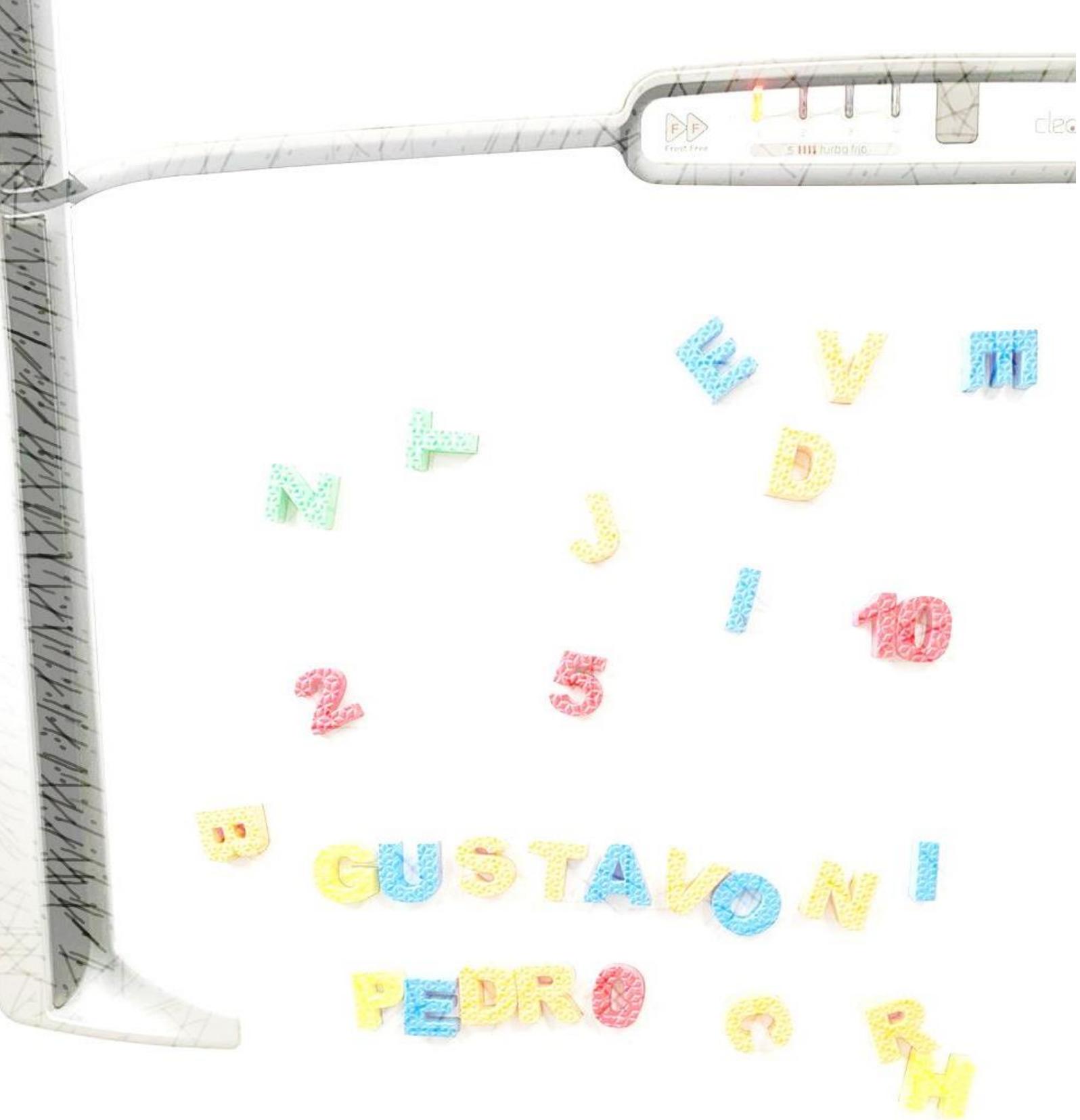
Merçon (2009), citando Spinoza e Deleuze, abre a ênfase de um aprendizado-ético afetivo. Afirma em sua pesquisa que o aprendizado experimenta os encontros, a variação da potência de agir e, no final, nomeia três mitos em educação, nos quais se baseiam poderes morais (da representação) que nos afastam ou impedem de conhecer nossas forças de existir e agir.

Diante da própria pesquisa, a filósofa afirmou que os estudos relativos à educação e Spinoza ainda são poucos. Apesar disso, faz uma leitura criteriosa e muito complexa dos conceitos do filósofo e extrai deles elementos para arrastar o aprendizado ético-afetivo como abertura para educação. Ela, em sua pesquisa, deixa-nos um outro rastro, ou o segundo rastro para ampliarmos o nosso estudo.

---

<sup>7</sup>Este livro resulta da tese de doutorado em educação de Juliana Merçon, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, concluída em 2007.

<sup>8</sup>Juliana Merçon é doutora em Filosofia pela Universidade de Queensland e doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui experiência docente em Universidades do Brasil, Austrália e México. É docente e orientadora no doutorado em Ciências da Sustentabilidade da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e do mestrado em Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade da Universidad Veracruzana. (Texto informado pela autora na Plataforma Lattes)



## **II - APRENDIZAGEM E AS PEDAGOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO**

## ALGUMAS IMAGENS DAS PEDAGOGIAS DA ALFABETIZAÇÃO

Para dar continuidade aos dois rastros anteriores, antes precisaremos mostrar a representação quando toma as pedagogias de alfabetização no Brasil e, conseqüentemente, seus efeitos sobre o pensamento.

A constituição das pedagogias de alfabetização deu-se no período moderno<sup>9</sup>, o qual, imerso em um movimento de revolução científica, enfatizava a verdade e o domínio da razão (MATOS, 2009).

Com a modernidade, crenças fortemente ligadas à religião foram dando lugar a um novo território. As premissas que tradicionalmente movimentavam o conhecimento foram imersas na substituição do velho pelo novo, e o dogma da verdade passou a evidenciar a identidade e a representação da realidade em forma de (re)apresentação. Concepções científicas e de racionalidade que foram substituindo as antigas crenças trouxeram consigo a ideia de progresso e renovação, mas também o plano da representação.

Quanto à representação como um dos fortes postulados de verdade do pensamento moderno, fez-nos tomar a imagem dogmática do pensamento junto ao filósofo Deleuze (2018), especificamente no livro *Diferença e repetição*<sup>10</sup>, no terceiro capítulo, chamado *A imagem do pensamento*, no qual é possível traçar alguns vestígios acerca da representação.

O autor descreve postulados que constituem o que ele denomina de uma imagem dogmática do pensamento, a qual é caracterizada pelo francês como uma impotência do pensamento, uma limitação que prende o pensar e o submete à mediação, ou seja, à representação. Isso significa que quando se está sujeito a esta imagem, não se pensa, se faz representação. (DELEUZE, 2018).

Esse postulado, o da representação, arrasta dois princípios: o da universalidade e o do senso comum, os quais caracterizam o funcionamento do modelo da reconhecimento. O filósofo cita que o modelo restaura, recupera, reconhece e compreende na imagem do pensamento como pressuposto que pensar envolve a reconhecimento (DELEUZE, 2018).

---

<sup>9</sup>Matos (2009, p.11-12) diz que “o modernismo é movimento de produção nas áreas da arte, da história, da filosofia, das ciências e em outras. Ele carrega acontecimentos marcados de um período entre os séculos XVII até meados do século XX [...]”

<sup>10</sup>O Gilles Deleuze que trazemos aqui é o de 1968. Escrito como tese de doutorado e publicado em 1968, *Différence et répétition* foi traduzido por Luiz Orlandi e Roberto Machado no ano de 2018 em comemoração aos cinquenta anos da primeira edição.

Nesta face da representação, para o autor, há a impotência do pensar: é a ação de (re)produzir e (re)apresentar o que sempre foi feito, remetendo a alguma coisa pressupostamente determinada. (DELEUZE, 2018)

Assim, a reconhecimento funciona na condução à conformidade e à universalização, conservando a forma da representação. Isso quer dizer que ao partir do representado, tenho que me apegar ao que já está dado, não tenho abertura para produzir desvios que me possibilitem tensionar o pensamento.

Nesse sentido, a representação tem o poder de aprisionar e arrastar o pensamento à conformidade e à unidade. Deleuze (2018) diz que somos convocados a estranhar os signos, e os estranhamos quando o acaso de um encontro se faz por afecção.

As coisas dadas pela certeza fazem o movimento da representação, ou seja, fazem reconhecer. Sobre isso, Matos (2009), no livro *Alfabetização e Escritura*, diz que, nas pedagogias da alfabetização, o ato de pensar é, muitas vezes, entendido como correspondente ao ato de reconhecer a leitura e a escrita porque há o risco de que, ao reconhecer pode-se ficar preso (ao universal e/ou senso comum) à representação.

Tantas outras ações têm o mesmo objetivo, como as palavras precedidas pelo prefixo<sup>11</sup>-RE: (re)presentação, (re)apresentação, (re)construção, (re)conhecimento, (re)ação, (re)leitura, as quais são apenas alguns exemplos dos conceitos que a representação arrasta consigo, pressupostos dados subjetivamente e que compreendem a universalidade e suas premissas tomadas como fixas e imutáveis.

Outro texto pertinente a este lugar é dos autores Manguiera e Mauricio (2011). O artigo, intitulado *Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação*, foi publicado na *Fractal: Revista de Psicologia*. O escrito fala do combate de Gilles Deleuze à hegemonia do universal e do senso comum da representação, a qual aprisiona o ato de pensar. Os princípios do universal e do senso comum, ao serem responsáveis por parte da construção da imagem dogmática do pensamento, predispõem a aprendizagem como parte do conhecimento sobre a verdade.

Os autores, no entanto, dizem que a verdade por meio do aprendido (afecção) faz parte do ato involuntário, não deve ser direcionado, moldado, formado, calcado, restringido.

---

<sup>11</sup> O prefixo RE, ao preceder as generalidades da representação, significa a impotência de pensar a diferença em si mesma, reproduzindo, repetindo mecanicamente a relação entre o conceito e seu objeto. (DELEUZE, 2018)

As pedagogias de alfabetização, ao serem tomadas pelos efeitos dos princípios da representação, têm a sua prática aliançada aos modelos alfabetizatórios que atualizam a aprendizagem (ou não-aprendizagem) como parte da imagem dogmática do pensamento. Afirma-se tal porque tanto os métodos de ênfase na base alfabética quanto os conceitos psicogenéticos investem na prática da representação via a língua escrita ou a cultura escrita.

Ainda falando sobre as pedagogias de alfabetização, e por meio do objetivo que questiona a aprendizagem baseada na representação, o artigo *A escola como primado da representação: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze*, escrito por Silva (2014)<sup>12</sup> e publicado na *Revista Conjectura*, explica como a instituição escolar e seu sistema estão mergulhados no plano da representação. O autor faz uma análise dos conceitos de diferença e de repetição, do filósofo francês, e a sua relação com a representação na escola. Inicia a terceira parte do texto falando sobre a constituição da escola, solidificada em diretrizes, modelos e padrões, os quais não conseguem dar conta de todos os corpos envolvidos no processo de escolarização. O autor ainda diz que aqueles que não se enquadram em quaisquer modelos impostos pelo sistema ou pelas teorizações educacionais são os excluídos da escola, assunto já citado nesta dissertação em consonância com o texto *Dificuldades de aprendizagem: uma invenção moderna*, de Lopes e Fabris (2005).

Como abertura diante deste modelo excludente, Silva (2014) sugere a aproximação com o pensamento de Deleuze no sentido de pensar meios de romper com a repetição dessa perspectiva pela crença na representação, visto que o modelo escolar está sedimentado em crenças, procedimentos e categorias de intervenção pedagógica representados por padrões impostos pelos dois princípios do postulado da representação: teorias que universalizam (modelos) à prática pedagógica, tornando-a senso comum.

Assim, as tanto práticas pedagógicas alfabetizadoras como os métodos de ensino e os discursos epistemológicos constituídos pela *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1999) norteiam as pedagogias de alfabetização.

Com a intensificação de formas de dominação e intervenções impostas pelo sistema escolar cunhado por meio das práticas pedagógicas representacionais, a

---

<sup>12</sup> Marcos Carneiro Silva é professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenador dos cursos de pós-graduação (CESPEB - RJ).

aprendizagem é determinada e justificada como parte de uma representação classificadora que padroniza a aprendizagem ou/e não-aprendizagem.

A representação atuante na escola funciona pela certeza de que as pedagogias alfabetizadoras, por meio dos métodos e do processo psicogenético, podem controlar o encontro com a língua escrita quando eles se voltam para o uso e função instrumental, ou seja, representa-se a leitura e a escrita para escola, para execução de exercícios para avaliação e correção. Eis o modelo universal das pedagogias da alfabetização?

### **MÉTODOS DE ÊNFASE BASE ALFABÉTICA**

A constituição das pedagogias de alfabetização na modernidade captura e generaliza os conceitos com base nos postulados da representação. Mergulhadas em alguns dogmatismos, as pedagogias de alfabetização organizaram-se em métodos: técnicas que visam a resultados, sob os quais é possível comprovar verdades universais e absolutas, sendo utilizadas com o mesmo padrão de aplicabilidade para todos os corpos aprendentes.

Quanto aos estudos em alfabetização e como as pedagogias da alfabetização funcionam, escolhemos as autoras Matos (2014), na tese *Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças* e Mortatti (2000) no livro *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*<sup>13</sup> para rastreamos vestígios da representação estabelecida nos métodos de ênfase na base alfabética e na psicogenética da alfabetização, os quais serão tratados a seguir em suas individualidades.

Os métodos que compõem as pedagogias de alfabetização brasileiras foram elaborados a partir da base alfabética, ou seja, os objetos da aprendizagem são os signos do alfabeto, os quais, de acordo com Matos (2014), dominam o funcionamento da língua escrita por meio da compreensão e da representação dos signos da escrita alfabética.

Os métodos, somados aos traços da alfabetização no Brasil mostram como a ciência esteve e continua presente na estrutura dos métodos de ensino alfabetizadores que fazem parte da escolarização desde o século passado. Tentaremos mostrar a

---

<sup>13</sup> Considerando os estudos de Mortatti (2000), sabemos que temos outros discursos de alfabetização no Brasil. Porém, decidimos ficar neste campo, pois, para adentrarmos nas questões da linguística e da sociolinguística, seria necessário um estudo mais rigoroso.

representação no funcionamento de algumas das pedagogias de alfabetização que compõem o sistema de ensino a seguir:

### Método sintético

Desde o século XIX, com a introdução do primeiro método sintético de alfabetização no Brasil, vindo de Portugal, a constituição do movimento alfabetizador propunha, como diz Mortatti (2000, p. 43) uma “a ideia de revolução no ensino, entendida e praticada como reforma que visa à substituição do antigo pelo novo”, no sentido de melhorar o ensino tradicional das primeiras letras.

Com isso, segundo Matos (2009), o método passou a ser teoria e prática pedagógica central da alfabetização, com a adoção, nas escolas de primeiras letras, da *Cartilha Maternal* e divulgação do *Método João de Deus* (MORTATTI, 2000).

O método sintético iniciava com o estudo das vogais, seguidas das consoantes. Após o conhecimento de todas as letras, era iniciado o processo de juntar vogais e consoantes e, assim, iniciar a formação de palavras. A leitura era posterior a esse processo e, portanto, considerada como sequência à aprendizagem da escrita. (MORTATTI, 2000, p. 64) Exercícios rotineiros eram recorrentes para que fossem cada vez mais aperfeiçoados (MORTATTI, 2000). Traços esses que são identificados por Matos (2014, p.25), quando diz que, no método sintético, “ler equivale a decodificar e sonorizar a escrita”, características de um método mecanicista.

Atualmente, métodos muito próximos a esse ainda são utilizados nas escolas.

### Método analítico

Com a autora Mortatti (2000, p. 82) destacamos que, entre os anos de 1909 e 1910: “O método analítico para o ensino da leitura é oficialmente indicado e passa a ser adotado em grupos escolares da capital e do interior do Estado<sup>14</sup>, com o objetivo de uniformizar esse ensino e consolidar o modelo considerado cientificamente verdadeiro.” Com isso, o método disseminou-se pelas instituições de ensino.

---

<sup>14</sup>O estudo de Mortatti (2000) refere-se ao Estado de São Paulo.

Para ensinar por meio do método analítico, cabia aos professores partir do todo, representado por uma palavra, frase ou texto, para depois trabalhar as partes menores (letra, sílaba ou fonema) - fragmentando o todo em pequenas unidades de ensino.

A cartilha deste método impulsionou o mercado de editoras no Brasil a produzir livros e cartilhas. Com isso, um grande número de materiais de apoio pedagógico foi se disseminando no país, alargando a propagação de exercícios de cópia e treino da letra para a aprendizagem da escrita e posteriormente, da leitura - características das normatizações, controle e imposição da instituição escolar no campo docente que marcaram o período<sup>15</sup> no qual o método analítico tomou espaço nas salas de aula brasileiras.

Ainda em um destaque sobre a pedagogia da alfabetização que envolve os métodos, Mortatti (2000) considera o período compreendido entre 1920 e 1970 como o segundo momento importante para a constituição da alfabetização no Brasil, no qual as discussões sobre o ensino inicial da representação da leitura e da escrita como parte da psicologia da educação “vão gradativamente enfatizando [...] os aspectos psicológicos - em detrimento dos linguísticos e pedagógicos [...]” (MORTATTI, 2000, p. 144). Os novos ares percorrem os âmbitos da educação, discurso “que focaliza a medida do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita.” (MORTATTI, 2000, p. 146). Dito de outro modo, focalizam o nível de maturidade psicológica vinculada à aprendizagem ou à dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os métodos que tomam conta da alfabetização desde o século XIX chegam na atualidade com uma nova roupagem. As políticas públicas, no Brasil, retornam ao império do ensino pelos métodos por meio da PNA (Política Nacional de Alfabetização)<sup>16</sup>. Em vigor no país desde 2019, é composta por princípios<sup>17</sup>, objetivos<sup>18</sup> e

---

<sup>15</sup>De 1890 até meados de 1920.

<sup>16</sup> Em função da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, referente ao decênio 2014-2024, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Por meio dela, “a alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas. A PNA traz definições precisas, o que possibilita um debate sério sobre políticas de alfabetização”. (BRASIL, 2019. p. 40)

<sup>17</sup> Os princípios da PNA dizem: “Respeito aos entes federativos e adesão voluntária; literacia e numeracia; centralidade no papel da família na alfabetização; fundamentação nas ciências cognitivas; alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social.” (BRASIL, 2019. p. 40)

<sup>18</sup> Os objetivos da PNA são: “Promover a cidadania por meio da alfabetização; elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem; contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do PNE.” (BRASIL, 2019. p. 40)

diretrizes<sup>19</sup> que objetivam um constante monitoramento e avaliação das ações docentes e discentes, padronizando um sistema universal de alfabetização em rede nacional.

Com o reforço da legislação, a PNA evoca a base alfabética via ênfase no ensino dos fonemas, indicando-o como um dos principais fatores para uma alfabetização de qualidade. Ela diz que “para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado [...]” (BRASIL, 2019, p. 33), o qual favorece, segundo a política, a compreensão do sistema alfabético no sentido de identificação e manipulação intencional dos signos do alfabeto.

A PNA caracteriza-se por uma estrutura de ordem impositiva por meio de uma categoria universal de um método científico que representa a verdade sobre o ensino da alfabetização na escola. Além disso, constitui um império majoritário do qual a aprendizagem e ou não-aprendizagem é o resultado de um processo de representação da escrita e da leitura de modo mecanicista e determinado pelo método, seja ele sintético ou analítico.

## **APRENDIZAGEM E A PSICOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO**

Seguindo com a sua hegemonia, a ciência tentava consolidar o seu poder nas pedagogias de alfabetização, desta vez por meio da psicologia, que, seguindo Mortatti (2000), marca o terceiro momento crucial do ponto de vista da constituição dos métodos, com a presença de Lourenço Filho<sup>20</sup>, entre as décadas de 1920 e 1970, autor do *Testes ABC*<sup>21</sup>. Por meio do teste, ele via a psicologia afirmar a maturidade de

---

<sup>19</sup> As diretrizes da PNA dizem: estímulo aos hábitos de leitura e escrita; priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental; integração das práticas motoras e expressões artísticas; respeito às particularidades das modalidades especializadas; valorização do professor alfabetizador.” (BRASIL, 2019, p. 40)

<sup>20</sup>Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) influenciou o projeto para o ensino da leitura e da escrita diretamente articulado às urgências sociopolíticas, ocupando cargos estratégicos na administração educacional nacional. Educador de prestígio no Brasil e no exterior, sua influência fez com que seu pensamento escolanovista fosse difundido através dos *Testes ABC* (1934), *Cartilha do povo* (1928), e *cartilha Upa, Cavalinho!* (1957). (MORTATTI, 2000, p. 146,156)

<sup>21</sup>“Os Testes de ABC (1934) apresentam-se como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequados. [...] Com um protocolo pré-estabelecido e rígido para sua aplicação, os Testes ABC são compostos por oito provas que analisam os seguintes pontos: “coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fadigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral.” (MORTATTI, 2000, p. 151; 160) Utilizado largamente nas salas de aula de alfabetização brasileiras - e ressoando internacionalmente - sua última edição é datada de 1974.

aprendizagem ou não-aprendizagem na alfabetização com o argumento de que pretendia combater “as altas taxas de repetência” que ocasionaram um “fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2000, p. 147), apresentando a possibilidade de mensurar níveis “como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2000, p. 147) e, assim, classificar os alunos em grupos, níveis de representação e classificação retirados da testagem e controlar a prática alfabetizadora por meio da psicologia que representa o nível de maturidade e prontidão dos envolvidos e se estão aptos para alfabetização.

Matos (2014), referindo-se aos dias atuais, diz que a psicologia ainda permeia o campo pedagógico alfabetizador, ainda que com menos força; menciona que “o teste, na íntegra, não é aplicado nas escolas, porém são encontrados exercícios e atividades em cartilhas e livros didáticos de alfabetização que são inspirados nos exercícios do teste ABC.” (MATOS, 2014, p. 27-28). A visibilidade dessas atividades, há quatro décadas, segue funcionando junto às atividades de prontidão como habilidades mecânicas voltadas para representação do treinamento e memória como preparo da leitura e da escrita.

A psicologia, que marcou presença na alfabetização no *Testes ABC*, ganha espaço nos anos oitenta não mais pela maturação psicológica ou para o preparo da motricidade da alfabetização, mas por meio da psicogenética. Estes novos conceitos orientaram a prática pedagógica a localizar os níveis de escrita e leitura como parte da experiência da representação da cultura escrita das crianças não alfabetizadas.

#### Psicogenética: a representação da escrita

Ainda mostrando algumas das pedagogias de alfabetização no Brasil, a problematização que ganha força é a representação da escrita psicogenética, a qual, por meio da pedagogia construtivista, abala a ordem que mantinha os métodos de ênfase base alfabética.

Os discursos de aprendizagem que se sustentaram, a partir dos anos 1980, com o construtivismo (psicogenética), em alfabetização, começaram a questionar e problematizar a ordem no “movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo” (MORTATTI, 2000, p. 253). Como afirma Matos (2014), enquanto a pedagogia dos métodos de alfabetização ocupa-se com perguntas didáticas e pedagógicas

centralizadas no ensino, os cenários das epistemologias do construtivismo<sup>22</sup> e do interacionismo<sup>23</sup> são montados sobre outras perguntas didáticas e pedagógicas voltadas para a representação da escrita e aprendizagem.

O movimento psicogenético enfraquece os valores e as crenças dos discursos da alfabetização e da aprendizagem como representação da base alfabética (métodos) nas atividades e nos exercícios escolares, os quais são um sistema de aplicabilidade que acomoda o pensamento.

Com o construtivismo e o interacionismo, distintas bases teórico-metodológicas são consideradas, como a história da educação, a filosofia, a sociologia, a psicologia, e a linguística. Nomes como Jean Piaget (1896-1980), **Emília Ferreiro, Ana Teberosky**, com o construtivismo, e Lev Vygotsky (1896 - 1934) e Alexander Romanovich Luria (1902 - 1977), com a perspectiva interacionista, começam a circular nos âmbitos de formação docente.

Estas perspectivas epistemológicas e pedagógicas foram considerando outra representação da aprendizagem como expressão da criança, uma que considerava a cultura e as relações sociais – esta foi ganhando força no sistema educacional brasileiro.

No entanto, ao rastrear pesquisas sobre o construtivismo e a psicogenética, as quais, a partir da década de 90, estavam no auge de seu movimento na formação de professores e nas práticas alfabetizadoras brasileiras, encontramos algumas problematizações que foram ganhando lugar nesse amplo e novo território conceitual. Os autores Silva (1993) e Corazza (1994, 1996), em dois clássicos textos da educação, tensionam a pedagogia construtivista. Podemos destacar alguns pontos que mostram suas fragilidades e limitações enquanto teoria inovadora.

Se acompanharmos esses estudiosos, no intitulado *Desconstruindo o construtivismo pedagógico* (SILVA, 1993), o autor chama-o de “nova onda pedagógica” e marca seu discurso com a forte relação entre o construtivismo e a psicologia, e os decorrentes processos de controle e regulação sobre a representação da aprendizagem, seja dos aprendentes ou dos não-aprendentes. Ele afirma que essa é uma das marcas da particularidade da classificação alfabetizadora. Além disso, Silva (1993) menciona sobre

---

<sup>22</sup>“‘Construtivismo’ é o nome [...] que vimos dando, enquanto comunidade educativa escolar, a múltiplas e diferentes tentativas de aplicar, nas salas de aula e nas escolas, as concepções desenvolvidas pela Epistemologia Genética de Piaget, revitalizadas pelas pesquisas básicas acerca da alfabetização, que Ferreiro e equipe desenvolvem ao final da década de 70. (CORAZZA, 1994, p. 122)

<sup>23</sup> Ao falarmos sobre a perspectiva interacionista, entramos na psicogenética de Vygotsky e Luria. Sabemos que neste estudo, há especificidades epistemológicas e de representação que não pretendemos debater. Por isso o corte será direcionado aos conceitos da psicogênese de Piaget, Ferreiro e Teberosky.

a ênfase psicológica, a qual podemos arrastar para a alfabetização: partia-se do princípio de que, o quanto mais se conhece e classifica a representação da escrita e da leitura na alfabetização (os níveis psicogenéticos), mais se faz a dominação sobre o aprendente e o não-aprendente na sala de aula.

O poder de controle instaurado nas pedagogias denominadas construtivistas se efetua quando essa tendência psicológica institucionalizada, somada à ênfase de compreensão do processo de construção das estruturas mentais do sujeito, o isola de suas funções sociais e políticas (SILVA, 1993), acabando por se efetivar uma pedagogia instrumental, ou “ferramenta pedagógica” para alfabetização: a classificação psicogenética.

Já Corazza (1994), no texto *Construtivismo: que lugar é este?*, também enfatiza a tendência psicológica do construtivismo ao definir a psicologia como o lugar natural da representação da aprendizagem. O construtivismo fixa suas raízes sobre o pressuposto universal que a aprendizagem da alfabetização passa pela representação dos níveis de escrita e leitura psicogenéticos, sendo que esses níveis de representação da escrita feita pelas crianças não alfabetizadas têm como “fundamento” a Epistemologia Genética de Piaget.

Ela também aponta algumas críticas ao construtivismo. Duas em especial nos interessam: quando cita a concepção utilizada por Piaget ao tratar da criança como “universalizada e genérica, na qual não há marca de singularidade [...]” (CORAZZA, 1994. p. 122), demarcando a homogeneidade como um dos principais vestígios da representação; o outro é que nas práticas pedagógicas em sala de aula ficaram no senso comum da formação de professores os níveis da *Psicogênese da Língua Escrita* por se tratar de uma substituição por outro método.

Além disso, a autora destaca o fato de que, consecutivo ao construtivismo, a entrada dos estudos de Emilia Ferreiro, com a *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), abala o que até então se tinha de conhecimento sobre a ação de alfabetizar pela representação no foco do ensino da base alfabética da língua escrita. No entanto, a autora evidencia que, a partir das conceitualizações de Ferreiro para a alfabetização, o construtivismo foi “adotado” e disseminado como uma linha metodológica classificatória da representação da escrita.

## **APRENDIZAGEM COMO REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA**

Ao movimentar alguns traços das pedagogias da alfabetização, é possível deslocar os vestígios que demarcam a identidade do aprendente e do não-aprendente em alfabetização. O aprendente que se alfabetiza é aquele que se produz nas pedagogias da alfabetização como o que faz as atividades de certo ou errado. Os níveis de escrita da psicogenética nas práticas alfabetizadoras servem como mensuração, classificação, hierarquização.

Por meio desse sistema pedagógico, os que não podem ser representados nesta máquina universal e classificatória são produzidos para a representação das dificuldades de aprendizagem em alfabetização.

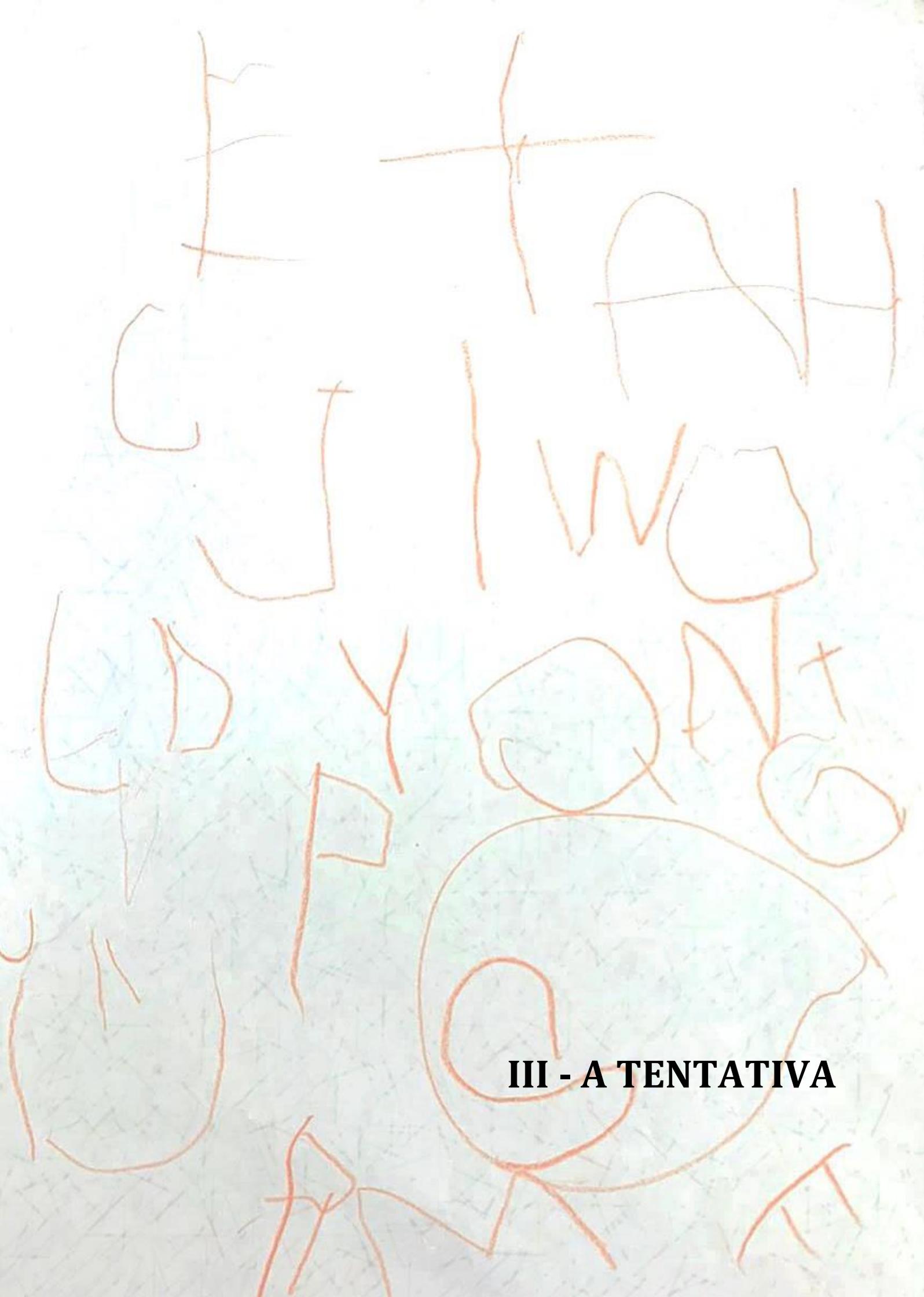
Os corpos representados pelas pedagogias da alfabetização que desqualificam os não-aprendentes e os corpos de dificuldades de aprendizagem não apreendem o esperado pelo sistema, ou seja, os corpos que não se encaixam nos significados representados são afecção da língua e da linguagem escrita, são corpos que vivem o aprendizado.

Com aprendizado como afecção, saímos deste para problematizar os padrões impostos pelas pedagogias da alfabetização que classificam alunos que apresentam baixo desempenho e/ou mau comportamento como tendo dificuldades de aprendizagem, os quais, por sua vez, acabam lotando consultórios médicos e psicopedagógicos em busca de diagnósticos de patologias representadas pelas nomenclaturas de dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem, deste modo, foi capturada pelas pedagogias da alfabetização por um tipo de imagem dogmática do pensamento (DELEUZE, 2018), pois determina a situação do que se passa nos corpos quando situados fora do padrão imposto pela representação da escrita e da leitura na escolarização.

Junto a isso, também a linguagem, quando sujeita às ordens do pensamento dogmático presente nos métodos, enclausura o ato de ler e escrever, tornando-o uma prática transmissora de significados da reprodução dos exercícios, caracterizando uma das principais marcas da representação no ensino da alfabetização. Essa reprodução é parte dos procedimentos tradicionais utilizados para o ensino da base alfabética como reprodução, cópia, transcrição, treino e decodificação, os quais são utilizados pelos métodos para padronizar o que se determina pela aprendizagem. É por essas razões que estar com a abertura do aprendizado em alfabetização, não o reduz ao funcionamento

instrumental, mas ao funcionamento ético, o que, nesta dissertação, materializa-se como uma tentativa.



**III - A TENTATIVA**

A tentativa se encontra com dois movimentos: um com o aprendizado no sentido ético retirado da pesquisa no livro de Merçon (2009), *Aprendizado Ético-Afetivo: Uma leitura spinozana da Educação*. No prefácio, Rocha (2009) fala sobre a expansão da filosofia de Spinoza nas últimas décadas, o que fez com que se constituíssem diversas abordagens a partir de seus conceitos.

Nesta última parte, o aprendizado estende-se pela tentativa do encontro das pistas para constituir-se junto à leitura que o filósofo Gilles Deleuze<sup>24</sup> faz de Spinoza.

Por isso, o objetivo é o de identificar o conceito que assume a potência de agir como aprendizado em relação aos tipos de conhecimento a partir, primeiramente, da leitura de *Espinosa: Filosofia prática*<sup>25</sup>, de Gilles Deleuze (2002). Organizado pelo autor em seis capítulos, a obra evidencia a vida de Spinoza e movimenta os principais conceitos da *Ética*, na forma de um glossário com sessenta e nove itens. Ao final, Deleuze compõe uma tentativa de compreensão do filósofo holandês a partir de seus princípios. Este livro teve a sua primeira versão publicada em 1970, caracterizando-se como a obra que introduz Deleuze ao pensamento de Spinoza. Foi reformulado e republicado 11 (onze) anos depois, em 1981.

A outra leitura, *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978 - 1981)*, de Gilles Deleuze (2019), permitiu conhecer e identificar os principais conceitos presentes nesta dissertação. O livro foi produzido com as traduções dos cursos proferidos por Deleuze em Vincennes (França) sobre Spinoza, no período de 24 de janeiro de 1978 a 24 de março de 1981, os quais foram traduzidos para o espanhol e, depois, para o português. São transcrições de fitas cassetes gravadas no decorrer dos cursos, com características próprias de sala de aula, inclusive contendo as interrupções decorrentes do processo de gravação e as intervenções dos alunos ao longo das aulas. Gilles Deleuze ministra, nesta obra, um total de doze cursos, cada um representado por um capítulo, uma parcela de conceitos de Spinoza, os quais fazem a conexão entre as ideias e o pensamento de Spinoza e a filosofia contemporânea.

---

<sup>24</sup>Gilles Deleuze é um renomado filósofo nascido em 18 de janeiro de 1925, na França. Foi professor de Filosofia em várias escolas francesas. Amigo de Michel Foucault, lecionou na Universidade de Lyon, em Vincennes e na Universidade Experimental de Paris VII, onde ficou até a sua aposentadoria. Morreu em 4 de novembro de 1995. O pensamento da diferença é o núcleo de sua filosofia. Admirador de Spinoza, Deleuze escreveu vários livros sobre sua teoria.

<sup>25</sup>O livro utilizado neste projeto é a tradução brasileira feita por Daniel Lins e Fabien Pascal Lins e publicada em 2002, pela editora Escuta, a partir da versão francesa do livro de 1981. O título original em francês é *Spinoza - Philosophie Pratique (Les Éditions de Minuit, 1981)*.

## CORPOS E A POTÊNCIA DE AGIR

As conceitualizações spinozistas que compõem a trama desta dissertação partem da definição do conceito *potência de agir*, o qual Deleuze (2002) diz estar enraizado (ao modo de rizoma) na teoria das afecções. Mas antes disso, é preciso marcar um ponto de partida: o corpo.

Deleuze (2019, p. 215) fala que o corpo<sup>26</sup> é composto de uma infinidade de partes, muitas camadas que são chamadas pelo autor de dimensões de individualidade, as quais mantêm relações com outros corpos o tempo todo:

I - a primeira dimensão expressa que o corpo é relacional<sup>27</sup>, necessitando de trocas com outros corpos e com o ambiente;

II - a segunda dimensão de individualidade expressa graus de potência de agir ou de existir. Cada corpo é um grau de potência único, singular, ou seja, corpos diferentes são graus de potências diferentes: o grau de potência de um adulto é diferente do grau de potência de um bebê, por exemplo. E os graus de potência, variando entre corpos, possuem diferentes intensidades;

III - em uma terceira dimensão, corpos são modos finitos dotados de dois atributos: pensamento e extensão. Como disse Santiago (2020) na *live Spinoza e nós*, “[...] Constituídos pelo atributo pensamento e, portanto, dotados de uma mente. E pelo atributo extensão e, portanto, dotados de um corpo.” Isso quer dizer que corpo e mente são unificados, consolidados, “são modos que pertencem a uma mesma substância [...]” (MERÇON, 2009, p. 39), ou seja, não podem estar numa relação dissociada.

Além das três dimensões de individualidade, ao relacionar-se, os corpos também expressam variações, ou seja, são marcados pela existência de uma combinação entre movimentos de diversas velocidades e repouso. Merçon (2009) explica a relação de velocidade/repouso com outros corpos como “a potência de um corpo corresponde a esses dois aspectos que definem a sua existência, possuindo, assim, duas faces inseparáveis: o afetar e o ser afetado”. (MERÇON, 2009, p. 41) Desse modo, quanto mais um corpo tem relação com outros, mais é afetado por eles, pois a variação entre movimento e o repouso varia de modo a ser determinante para se afirmar o quanto um

---

<sup>26</sup>Deleuze (2002, p. 132) comenta: “Um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade.”;

<sup>27</sup>Juliana Merçon utiliza o termo *corpo relacional* para se referir à dependência que os corpos tem de relacionar-se constantemente com outros corpos. (MERÇON, 2009)

corpo será afetado pelos outros. E a mente será afetada do mesmo modo, na medida em que sofre as variações de movimento e repouso em unidade com o corpo, reagindo de maneira diferente em cada encontro com os outros corpos. A essa reação, Deleuze (2002) chama de *afecção*.

Quando os corpos são afetados por outros corpos em afecção, o que acontece? Deleuze, (2002, p. 33) diz que: “o poder de ser afetado apresenta-se então como potência de agir [...]”. Este poder de ser afetado é sempre preenchido por *afecções*: encontros que poderão adicionar ou subtrair a potência de agir, de acordo com o efeito de um corpo sobre o outro.

### **AFECÇÃO: ENCONTRO ENTRE OS CORPOS**

Relações acontecem constantemente entre os corpos, nas quais eles afetam e são afetados uns pelos outros. É o que chamamos de *afecção*. A *afecção* (*affectio*) “é o estado de um corpo enquanto sofre a ação de outro corpo.” (DELEUZE, 2019, p. 44). Na composição, na mistura de corpos, há afetantes e afetados. É, de fato, um encontro, no qual corpos se relacionam.

Em cada afecção ou encontro haverá o envolvimento de paixões<sup>28</sup>: ideias referentes ao corpo afetante, ou seja, as imagens que um corpo tem do outro que lhe afeta determinarão a variação da potência de agir deste corpo com relação ao corpo afetante. Ao encontrar-se com outro corpo, o corpo afetado não permanecerá do mesmo modo como estava antes da afecção. “Essas durações ou variações contínuas de perfeição são chamadas ‘afetos’, ou sentimentos (*affectus*).” (DELEUZE, 2002. p. 55) Por sempre haver variações da potência de agir, os afetos estão diretamente ligados a ela. Desse modo, o conhecimento das relações que o próprio corpo estabelece com outros corpos e como as relações que acontecem dependem da ideia que um corpo tem do outro durante a *afecção*, de suas percepções.

É por meio da paixão que afeta o corpo em uma *afecção* que a potência de agir de um corpo é modificada, sofrendo variações.

[...] quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso, (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração, uma fixação:

<sup>28</sup> Há autores que não vão utilizar a palavra ‘paixão’, porém, como o estudo parte de Deleuze, preferimos estar em consonância com o vocabulário utilizado pelo autor.

dizemos nesse caso que a nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de *tristeza*. Mas, ao contrário, quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de alegria, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida. (DELEUZE, 2002, p. 33)

Compreendemos, assim, que em quaisquer relações entre corpos há paixões ou afetos envolvidos. As ideias e percepções que um corpo tem do outro são determinantes na relação, afetando a maneira com que os corpos são afetados em um encontro, de acordo com a variação da potência de agir, ou, força de existir<sup>29</sup>.

### **VARIAÇÃO DA POTÊNCIA DE AGIR: *AFFECTIO***

A variação da potência de agir é o que movimenta os corpos em *afecção*. Ela determina o que um corpo pode. Ao infinito. Perpetuamente. Inúmeras possibilidades de um vir a ser que exprime em corpo a existência de uma força humana infinita: a potência de agir. A partir disso, nada mais potente do que a relação de Deleuze com os estudos de Spinoza para provocar os conhecimentos singulares que nos desafiam nesta composição de dissertação.

Em um dos cursos ministrado por Gilles Deleuze, em 24 de janeiro de 1978, o filósofo francês aborda o conceito de *affectus* relacionando-o ao conceito de potência de agir, explorado por Merçon (2009) sobre a investigação do aprendizado e a educação. Deleuze considera importante diferenciar as palavras *affectio* e *affectus*, pois possuem significados distintos e devem ser consideradas e empregadas conforme a sua correta definição. Segundo ele, “*affectio* é a mistura de corpos, o estado de um corpo enquanto sofre a ação de outro [...]”, enquanto “*affectus* é a variação da potência de agir”, “remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 56). Mas o que é essa variação?

[...] Eu cruzo na rua com Pedro, que me é muito antipático e depois que eu o ultrapasso, digo ‘bom dia, Pedro’, se bem que eu tenho medo; e depois eu vejo de repente, Paulo, que me é muito encantador e eu digo ‘bom dia Paulo’, tranquilizado, contente. Bem. O que está acontecendo? Por um lado, sucessão de duas ideias, a ideia de Pedro e a ideia de Paulo. (DELEUZE, 2019, p. 39)

---

<sup>29</sup>Força de existir, para Gilles Deleuze (2019), pode ser relacionada como parte da potência de agir. Por isso, a ética do aprendizado de Merçon (2009).

Esse exemplo demonstra que as ideias que um corpo tem com relação a outro variam a todo o momento, de acordo com a ideia que ele representa. Ou seja, a afecção é determinada pelas ideias que se tem do corpo que afeta, manifestando as paixões que elevam ou diminuem a potência de agir dos corpos em uma constante substituição de ideias, o que faz com que a potência de agir se manifeste em seus afetos continuamente, em uma constante variação. Mas, o que pode determinar sua força ao afetar os corpos?

Ao ser aumentada, favorecida, ampliada, ela está mais próxima da potência de agir do corpo afetante, ou seja, aos corpos em *afecção* convêm uns aos outros e a paixão que afeta é a alegria. Merçon (2009, p. 78) complementa dizendo:

A afirmação da paixão alegre como experiência que facilita a ativação de nosso pensar por meio das noções comuns leva-nos a delinear o devir ético como um aprendizado prático de nossas alegrias: um aprendizado que constitui-se como arte do encontro.

Portanto, o afeto/alegria gerado pela potência de agir em uma relação constituinte de noções comuns que nos conectam a outros corpos gera um aprendizado afetivo. Através da alegria, as pessoas aproximam-se do saber, tornando-se inteligentes.

E, pelo contrário, a potência de agir é inibida ou destruída quando os corpos não convêm um com a natureza do outro. Deleuze diz que é “o momento que estamos separados ao máximo de nossas potências de agir [...]” (DELEUZE, 2002, p. 34), a qual pode ser comparada a um tipo de impotência, quando não há ação, há tristeza. O filósofo complementa dizendo que a tristeza não dá oportunidade ao saber, ela “não nos torna inteligentes”. (DELEUZE, 2019, p. 61) Se o afeto gerado em uma relação for a tristeza, o poder de ação dos corpos será diminuído e, com isso, as ações serão afetadas da mesma forma, resultando em uma retração, ou destruição da força de existir.

## **AFECÇÃO: ENCONTRO**

Como Deleuze (2002, p.32) diz que há em Spinoza uma “filosofia da vida.”, os tipos de conhecimento são, segundo o autor, modos de existência, modos de viver (DELEUZE, 2019), os quais, relacionados às ideias dos corpos em afecção, representam características singulares de conhecimento. Deleuze (2019) cita, em *Cursos*, a existência de três espécies de ideias que, determinadas pelos afetos, apresentam conhecimentos distintos: **ideias-afecções (*affectio*)**, **ideias-noções** e **ideias-essências**.

Ideia-afecção: corpo é mais afetado do que afetante pelo acaso do encontro

O primeiro tipo de conhecimento, chamado de ideia-afecção (*affectio*) pode ser descrito como “o estado de um corpo enquanto sofre a ação de um outro corpo”. (DELEUZE, 2019, p. 44) Isso representa o efeito por um contato, a ação que um corpo produz sobre o outro. O autor simplifica sua explicação com o exemplo da ação da luz do sol em um corpo. Ao tocar-nos, o sol provoca uma afecção, uma mistura de corpos, e isso só é possível através do contato físico. Isso também implica sobre as percepções que cada corpo tem do outro que o afeta. Cada corpo terá a sua percepção sobre o corpo afetante, cada corpo perceberá o outro a sua maneira. Estas percepções são determinadas pelas ideias que se tem em relação ao próprio corpo.

Deleuze (2019, p.45) ainda diz que, “este primeiro tipo de ideias corresponde ao que Spinoza chama o primeiro gênero de conhecimento. É o mais baixo”. Isso porque as ideias conhecem os corpos, não sabem das suas causas e dos seus efeitos. Elas não sabem justificar as representações que ocorrem nas misturas de corpos. Não sabem por que a água fervente endurece o ovo, ao mesmo tempo que amolece a batata, por exemplo. Elas não conhecem as suas causas, somente sofrem a ação de outro corpo durante a afecção.

Em um encontro qualquer, se o corpo de Pedro não me agrada, o efeito do seu corpo sobre o meu, da sua alma sobre a minha, afeta-me de maneira desagradável, como comenta Deleuze (2019, p. 46-47), “esta ideia-afecção, esta mistura, é forçosamente confusa e inadequada, pois eu não sei absolutamente nada, neste gênero, em virtude de que e de como o corpo de Pedro está constituído”. Dessa forma, as percepções de um corpo acerca do outro influenciam a afecção. Se forem negativas, as ideias que se formarão serão inadequadas<sup>30</sup>. Este primeiro tipo é definido por “*signos* equívocos, signos indicativos que envolvem o conhecimento inadequado das coisas.” (DELEUZE, 2002, p. 64) Ou seja, os corpos não possuem a ideia adequada do corpo que lhe afeta, por isso um corpo é mais afetado do que afetante.

Deleuze (2019) ainda explica que as ideias-afecções podem ser classificadas em dois modos: a ideia que favorece ou compromete a relação com outros corpos. Estes

---

<sup>30</sup>Ideias inadequadas são as ideias que provém da mistura de dois corpos, e representam o que acontece ao nosso corpo, o efeito de outro corpo sobre o nosso. São geradas nas condições naturais de nossa percepção. Elas *indicam* nosso estado atual [...] elas não *exprimem* a essência do corpo exterior, mas indicam a presença desse corpo e o seu efeito sobre nós. (DELEUZE, 2002)

modos correspondem à variação de movimentos de aumento ou diminuição da potência de agir, ou como o corpo afetante convém ou desconvém com o corpo afetado.

Ideia-noção: mistura de composição e/ou decomposição do encontro dos corpos

O segundo tipo de conhecimento denominado ideia-noção “é a ideia de uma mistura; isto é, a ideia de um efeito de um corpo sobre o meu”. (DELEUZE, 2019, p. 58) Se na primeira, as ideias conheciam os corpos, neste nível as ideias conhecem os efeitos e as causas da ação de um corpo sobre o outro. Digamos que é um tipo um pouco mais profundo das ideias, envolvendo a compreensão dos efeitos da ação de um corpo sobre o outro na relação.

Deleuze (2019, p. 252) diz que “o conhecimento do segundo gênero é o conhecimento das relações, de sua composição e de sua decomposição”. É quando o corpo conhece os efeitos da ação de um sobre o outro na afecção. Há, aqui, a percepção das relações características que se compõem ou decompõem.

Sendo assim, uma ideia-noção é baseada no conhecimento pelas causas, na compreensão das causas. Ela sabe por que isto ou aquilo acontece. Sabe da constituição dos corpos e sabe o que acontece quando se encontram. É concreta, não representa, de maneira alguma, uma abstração. Aqui há a formação de noções comuns<sup>31</sup>, concretas, ou ideias adequadas, as quais decorrem do conhecimento das causas e dos corpos.

Além disso, a ideia-noção não se forma na tristeza, pois quando os corpos não se compõem em um encontro, e a potência de agir é inibida, as ideias-noções não serão formadas. Não teremos a ideia dos efeitos de um corpo sobre o outro nessas condições.

Por outro lado, no encontro que faz elevar a potência de agir, os corpos se compõem de tal maneira que formamos a ideia-noção do que é comum aos dois corpos, “nesse sentido, a alegria nos torna inteligentes.” (DELEUZE, 2019, p. 62) Uma criança pulando em um trampolim demonstra muita alegria. Isso porque ela forma a ideia do que é comum ao trampolim e ao seu corpo, e dessa maneira sua potência de agir é aumentada. O autor ainda diz que a alegria é uma espécie de “gatilho” que nos faz formar

---

<sup>31</sup>“As noções comuns não são assim nomeadas por serem comuns a todos os espíritos, mas primeiramente porque representam algo de comum aos corpos: quer a todos os corpos (extensão, o movimento e o repouso), quer a alguns corpos (no mínimo dois, o meu e outro). [...] Ela exprime as relações de conveniência ou de composição dos corpos existentes. [...] As noções comuns são necessariamente ideias adequadas [...]” (DELEUZE, 2002, p. 98-99)

noções-comuns, ou seja, compreender a nossa relação com qualquer outro corpo. “O ‘eu compreendi’ que se diz, às vezes é o momento em que vocês formaram uma noção comum.” (DELEUZE, 2019, p. 63)

Quando temos a noção e como resultará tal encontro, se convém ou não, saberemos direcionar as nossas paixões, e selecionar os encontros que elevam a nossa potência de agir. Digamos que são habilidades que, com o passar dos anos, ao ponto que envelhecemos e vamos diminuindo a potência de agir, “devem fazer-nos compreender em que as coisas e os outros corpos não convêm com o nosso.” (DELEUZE, 2019, p. 67). Com isso, adquirimos uma espécie de aprendizado, que nos permite, mesmo que com algumas limitações em nossa potência, selecionar encontros alegres.

Ideia-essência: Extrai da mistura de composição/decomposição do encontro dos corpos<sup>32</sup>

O terceiro tipo de conhecimento são ideias-essências. É um tipo complexo e necessita da compreensão sobre o tipo das ideias-noções: das características e noções de cada relação e da compreensão da ação de cada corpo sobre o outro.

Deleuze diz que o terceiro tipo alcança a essência que se exprime nas relações [...] (DELEUZE, 2019), ou seja, é o grau de potência que se manifesta em afecção. Sendo assim, o conhecimento do terceiro tipo é o conhecimento das essências singulares, ou seja, os graus de potência que são os limites de intensidade dos corpos.

Ao mesmo tempo em que são ideias adequadas, as que compõem o segundo e o terceiro tipo de conhecimento são muito diferentes entre si, pois ali está a ideia de Deus. (DELEUZE, 2002) Além disso, é singular, pois não se aplica a todos os corpos em afecção, mas especificamente a cada substância.

## **COMPOSIÇÕES NA EDUCAÇÃO**

A tentativa segue querendo reconhecer a relevância de expandir Spinoza para educação. Neste texto, encontra as forças de Merçon (2009), Silva (2002), Rabenort (2016), Fragoso (2020) e outros achados spinozanos com a educação, até porque é por isso que tentamos expandi-lo para a alfabetização, mesmo que por ora, usando a leitura

---

<sup>32</sup>Em função da composição e da complexidade da ideia-essência, decidimos por limitar-nos à superfície do estudo e aprofundá-lo em tese de doutorado.

de Deleuze (2002, 2019). Então, o objetivo é situar em educação os temas spinozanos e o aprendizado como potência de agir na educação, expondo aqui o que foi encontrado daquilo se ocupa com a educação.

## **SPINOZA E EDUCAÇÃO**

Tomamos este espaço como disparador de estudos do filósofo Spinoza em educação e seu modo de funcionamento, mesmo depois de termos definido o recorte do ensaio conceitual pela perspectiva de Gilles Deleuze (2002, 2019). Aqui, daremos o foco deste pensador em relação à educação, considerando que até agora o texto tratou de Spinoza pela perspectiva do filósofo francês.

Pois bem, poucos foram os filósofos que se desafiaram a estudar Spinoza. A complexidade de seus conceitos e a quebra dos padrões impostos na época desestabilizaram a racionalidade que se atravessava diante do mundo moderno. Talvez seja esta a afronta que Deleuze (2002, 2019) também traduz em sua obra, ao marcar sua filosofia junto a Spinoza. Possivelmente, os ventos do pensamento da diferença já estivessem atravessando o século XVII e, depois, com a leitura do filósofo francês Deleuze, alargando-se em debates filosóficos mundo afora.

Assim, diremos que Baruch de Spinoza nasceu em Amsterdã, na Holanda, em 24 de novembro de 1632, filho de família judaico-portuguesa, a qual fugiu de seu país de origem em função da inquisição da época. Ao lado de René Descartes, caracterizou-se como um dos grandes filósofos do século XVII, principalmente em virtude de seu pensamento acerca de Deus e da natureza como uma única substância. Foi excomungado da comunidade judaica. Amaldiçoado e isolado, passou a viver em casas de famílias e amigos. A partir disso, Spinoza reconstruiu sua vida através da profissão de polidor de lentes para telescópios e seguiu mantendo interlocuções com diversos pensadores e participando da política da época, mas sem exposição. Junto a isso, produziu obras célebres, como é o caso de *Ética*. Faleceu aos 44 anos, em fevereiro de 1677. (DELEUZE, 2019)

Pouco se produziu até hoje de Spinoza com relação à educação. Os poucos vestígios que temos foram inicialmente localizados em Merçon (2009) e, portanto, decidimos seguir suas pistas. Por tal rastro, chegamos ao livro *Spinoza como educador*, de William Louis Rabenort (2016). Este é a tradução da obra centenária *Spinoza as*

*educator*, e mostra as inquietações de um leitor de Spinoza, constituindo um dos primeiros e únicos encontros da filosofia de spinozista com a educação.

Este livro foi escrito como requisito para obtenção do título de doutor pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Columbia - NY e publicado em 1911. Nele, o autor analisou e interpretou as teorias do filósofo holandês e demonstrou possibilidades de aproximação com a educação, ao longo dos cinco capítulos, tratando desde a essência e existência, substância, atributo, e demais conceitos que buscam explicação na natureza dos corpos e suas relações. No quinto capítulo, a educação aparece por meio da filosofia de Spinoza traçando linhas entre os objetivos, métodos, extensão, sujeito e uma reflexão sobre problemas educacionais, escritos que, apesar de centenários, provocam o pensamento em questões atuais.

Ainda que poucos tenham sido os registros da ligação de Spinoza com a educação da época, Rabenort (2016) destaca que Spinoza recusou a oportunidade de tornar-se formalmente professor, mantendo alguns pupilos particulares. Este mesmo sentimento se manteve também com relação aos seus escritos: Spinoza “[...] não estava ansioso com a circulação em grande escala. Seus manuscritos foram copiados com o seu consentimento relutante.” (RABENORT, 2016, p. 72). Talvez esses excertos nos deem uma noção da ideia de Spinoza para a educação, o qual, embora acreditasse, hesitava em assumi-la.

Integrante de um grupo de estudos colegiantes, Spinoza sempre se manteve em processo educativo. Foram encontradas algumas cartas sobre este assunto. Há quem diga que ele não só fazia parte deste grupo, como era o mestre - disse em *live* Emanuel Angelo da Rocha Fragoso (2020)<sup>33</sup>: “Muitas das cartas são de membros dos colegiantes que pedem explicações sobre a sua filosofia.” Inclusive, o autor fala que o texto de o *Breve Tratado*<sup>34</sup> pode ter sido ditado aos seus alunos colegiantes, pelo fato de que ele mesmo afirmava em suas cartas que o holandês não era sua língua materna.

Junto a isso, uma série de indícios confirma a ideia de que Spinoza teve uma vida de docência em particular. Fragoso (2020) fala que “ele produziu uma obra, ele produziu um sistema, ele ensinou o seu sistema, ensinou também outras coisas [...]” referindo-se à

---

<sup>33</sup>Emanuel Angelo da Rocha Fragoso é professor da Universidade Estadual do Ceará - UECE, desde 2003, colabora como Membro do Conselho Editorial da EdUECE - Editora da Universidade Estadual do Ceará, também é Membro do Conselho Editorial de vários periódicos, incluindo a Revista Conatus - Filosofia de Spinoza (ISSN 1981-7509 - versão eletrônica), vinculado ao GT Benedictus de Spinoza. Falou sobre Spinoza e a educação em *Live* transmitida no dia 31 jul. 2020, pelo canal *Agenciamentos Contemporâneos*, no Youtube. (Texto informado pelo autor na Plataforma Lattes)

<sup>34</sup>Cópia encontrada no século XIX, escrita em holandês.

teoria de Descartes, que Spinoza ensinava. Um de seus alunos é prova disso: Spinoza escreveu um livro sobre a teoria de Descartes e acredita-se que este livro decorre das aulas de Spinoza a Casearius<sup>35</sup>, sendo inclusive ditado a ele. (FRAGOSO, 2020).

Mesmo em silêncio, os poucos traços históricos mostram que Spinoza criou e ensinou sua teoria à juventude da época. Em função de sua situação religiosa, ele nunca se vinculou a nenhuma universidade, apesar de ter sido convidado. Spinoza queria se proteger, mas ao mesmo tempo, não queria deixar de contribuir com a sociedade enquanto professor. (FRAGOSO, 2020) Mantinha os estudos no grupo de jovens colegiantes, pois não poderia escrever publicamente, em função da excomunhão, preferia manter-se impessoal e “prover a multidão que poderia ler seus livros” (RABENORT, 2016, p. 72) posteriormente a sua morte.

Os posicionamentos dos autores fazem com que os estudos sobre Spinoza e as gerações posteriores tenham a força intelectual capaz de elaborar algumas implicações educacionais que, mesmo sem a pretensão, hoje são parte de encontros e afecções para a filosofia da educação.

Portanto, nesta pesquisa, o que tentamos fazer, por meio de Deleuze (2002, 2019), é retirar de Spinoza o jogo de afecções ao modo que Merçon (2009) e Silva (2002) já fizeram em educação, mas, desta vez, com uma dobra para a alfabetização: abrir ainda mais o espaço do panorama ético pela perspectiva das afecções (DELEUZE, 2002, 2019) e seu funcionamento numa tentativa de encontro com este campo da educação.

Assim, a composição de relações e a experimentação do aprendizado afetivo como potência de agir dos corpos são marcas spinozistas que surgem como uma possibilidade de permear a educação e permitir que a conexão de cada corpo com a sua singularidade possa promover um processo de aprendizado que potencialize a multiplicidade da potência dos corpos em educação. Com isto, seguiremos tais pistas na tentativa do aprendizado em alfabetização.

---

<sup>35</sup>Johannes Casearius (1642-1677) teria sido aluno de Spinoza, para o qual o filósofo ditou a segunda parte dos Princípios da Filosofia Cartesiana, tendo como título completo *Renati Des Cartes Principiorum Philosophiæ Pars I & II more geométrico demonstraæ per Benedictum de Spinoza Amstelodamensen*. (RABENORT, 2016. p. 70).

## ENCONTRO EM EDUCAÇÃO

Tomaremos o posicionamento de que a educação, para a filosofia da educação da diferença, avança num entendimento ético, é “um modo de vida, modo de existência dado na política de relações que experimentamos pelos afetos”. (SILVA, 2017, p. 148). Neste plano de existência, pensando na composição das relações entre corpos que buscam conhecimento, os corpos produzem afecções e nelas, a expressão da variação da potência de agir.

Um material relevante que nos remete à educação é de Silva (2017)<sup>36</sup>, em seu artigo *Por um modo de vida alegre*. Ela delinea um posicionamento ético que, no encontro com a educação, compõe-se nas relações que são experimentadas enquanto modo de vida. Silva (2017) menciona os afetos de Spinoza e Deleuze, dizendo que somos movidos pelo aumento das nossas potências. Desse modo, lança proposições acerca do afeto da alegria como singularidade que instiga a pensar e, assim, afirmar nossa existência.

Sobre os encontros, a autora afirma que “é neles que existimos e expandimos nossa potência porque os encontros são ideias, que fora de nós podem nos forçar a expandir essa potência de existir.” (SILVA, 2017, p. 149) Existência que expressa nas afecções a potência de agir, na qual os afetos da alegria ou tristeza se mostram presentes no processo educativo. Corpos mantêm relações constantemente e, nesses encontros, sua potência de agir sofre variações contínuas:

Alegres, elevamos a potência do corpo, mudamos de forma, experimentamos novos pensamentos, ideias, querer. Tristes, diminuímos a potência do corpo, nossos conjuntos afetivos não compõem como a nossa potência e experimentamos a estagnação. [...] Alegres, tendemos a ser mais fortes, mais potentes, a conhecermos as causas que nos convém para nós produzirmos. [...] (SILVA, 2017, p. 151).

Nesta leitura, direcionamos nossas forças para fazer com que a potência de agir seja expandida pelo afeto ativo da alegria, o processo educativo ocorra potencialmente “oferecendo caminhos práticos para a transição da nossa passividade e impotência à atividade que alcançamos pelo exercício do nosso pensar”. (MERÇON, 2009, p. 120).

---

<sup>36</sup>Renata Ferreira da Silva é atriz, graduada em Licenciatura em Artes Cênicas (Universidade Estadual de Santa Catarina). Tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina). É professora/pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de processos criativos em pedagogia do teatro com pesquisas nos seguintes temas: mímica e teatro físico, filosofia da diferença, educação, ficção e formação de professores. (Texto informado pela autora na Plataforma Lattes).

Encontros que oportunizem a expansão do poder do pensamento dos corpos envolvidos no processo educativo exigem perguntar pela existência e não pelo produto, perguntar pela vida e não pelo resultado.

E mais, é importante, em se tratando da instituição escolar, perceber e direcionar as oportunidades em sala de aula para que sejam encontros potencializadores capazes de aumentar o aprendizado, o qual, “eticamente é um aprender que coloca em seu centro a força do pensamento, diz-nos Spinoza, de um pensamento que é sempre afetivo.” (MERÇON, 2009, p. 20) Sendo assim, os afetos, na proporção em que emergem da variação da potência de agir, são determinantes também no modo como os corpos apreendem.

### **CORPOS EM AFECÇÃO**

Uma possibilidade da educação em afinidade ao posicionamento dos tipos de conhecimentos em relação à potência de agir do corpo é nos direcionarmos para a contribuição do artigo *A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze*. Nele, Silva (2002) abre os conceitos de Deleuze em relação a Spinoza e faz do aprendizado um encontro de corpos presente na educação. A partir desta dobra, aprendizado e encontro são posicionamentos acerca de como os corpos se combinam e o que indica isso, no sentido do aumento ou da diminuição da potência de agir. O autor traça, ainda, as linhas de movimentos e afectos, as quais são comuns na composição dos corpos, expondo uma fala distinta sobre o encontro:

[...] o currículo e a educação podem ser concebidos como uma arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo. (SILVA, 2002, p. 47)

Com Deleuze (2019), encontro é afecção, na qual se movimentam as forças de um corpo com relação ao outro, no caso da educação e currículo, movimentando a potência de agir. A maneira como os corpos combinam diz muito sobre o que acontece no processo educativo e o que resulta dessa combinação. O autor faz provocações sobre como é composta a relação entre o currículo e a pedagogia e o que ela pode. E a pista para essa questão pode ser a “intersecção das linhas dos movimentos [...]” (SILVA, 2002, p. 53-54) que, ao se cruzarem, definem o corpo, mostrando sua potência, o que o autor também chama de capacidade. Das três linhas:

I - A primeira linha, que todo encontro faz, é a **cinética** do corpo: movimentos de repouso, lentidão e velocidade. O autor diz que só começamos a saber o que é um corpo quando nos fixamos nas relações de movimentos que ele entretém com outros corpos. “O corpo A se movimenta e encontra outro corpo, B. [...] Qual o resultado do encontro desses dois vetores de movimento? [...]” (SILVA, 2002, p. 54). Pergunta para não ser respondida, mas para percebermos a incapacidade que temos de controlar, universalizar e classificar o que pode o corpo situado neste posicionamento do encontro dos corpos em movimentos de afecção (os três conhecimentos) e o quanto pode a sua capacidade de ser afetado pelos outros.

II - A segunda linha, todo encontro sofre: dos **efeitos** dos movimentos de afetar e de ser afetado (em maior ou menor grau). O autor investiga “que efeitos um corpo tem sobre o outro. Quando dois corpos se encontram, de que forma um afecta o outro?” (SILVA, 2002, p. 54). Quais efeitos um corpo movimenta sobre o outro? Não podemos controlar os efeitos dos encontros nem universalizá-los, muito menos categorizar os movimentos dos corpos, os efeitos são alguns dos sintomas de expressão dos encontros, sem mediação.

III- A partir das duas primeiras, citamos a terceira: o **aprendizado**. A capacidade dos corpos, através do movimento e do efeito que um tem sobre o outro em afecção, acreditamos que poderá resultar no aprendizado por meio das ideias-noções que foram determinadas. Além disso, de acordo com a afecção, e a elevação ou diminuição da potência de agir, o aprendizado será diferente em cada encontro: se diante do encontro com um corpo, a minha ideia com relação a ele é negativa, desagradável, ocasionará na diminuição da potência de agir e, conseqüentemente, isso fará com que o meu aprendizado também seja contraído. Já, no encontro com outro corpo, por meio do qual a relação traz bem-estar e alegria, minha potência de agir se eleva, aumentando o aprendizado decorrente desse encontro. (SILVA, 2002)

As pistas do autor já nos permitem alertar que o encontro não é a simples junção de corpos, “mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos”. (SILVA, 2002 p. 56) E também sob o aprendizado que surge do encontro, pois, os corpos, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializa o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo, uma vez que é através dessas afecções que se produz o aprendizado.

## APRENDIZADO

Esta dissertação, ao tentar movimentar o aprendizado para a educação, aponta que, apesar dos poucos estudos, temos algumas pistas que nos fizeram afirmar o **aprendizado como potência de agir**, uma tentativa na alfabetização.

As relações entre os corpos fazem com que o aprendizado expresse as possibilidades de cada corpo e permita que o acaso dos encontros com outros corpos os conheça. O esforço da razão em selecionar os encontros está exatamente em “fazer tudo o que está em meu poder para aumentar minha potência de agir, isto é, para experimentar alegrias [...]”. (DELEUZE, 2019, p. 193). É nele que o aprendizado encontra sentido, na seleção de relações que fazem com que a potência de existir se expanda.

Selecionar as alegrias (afecto) e tristezas (afecto) que surgem no jogo de afecções. Perceber que o aumento da potência de agir é bom, ao passo que “tudo o que envolve a tristeza merece ser denunciado como mau, pois nos separa de nossa potência de agir. [...] É nesse sentido que a razão, em vez de flutuar ao acaso dos encontros, procura unir-nos às coisas e aos seres cuja relação se compõe diretamente com a nossa”. (DELEUZE, 2002, p. 61). Com isso, Deleuze explica que a razão está presente na variação da potência de agir, ela não surge ao acaso. Ela procura a manifestação da alegria que expande as ações dos corpos.

Portanto, para que haja aprendizado, a potência de agir, expandida pelo afeto da alegria, determinará o poder de ação entre os corpos envolvidos na afecção. O afeto alegre faz com que ocorra a ação externa e a potência de agir seja aumentada. Assim, a relação entre causa e efeito, entre o corpo que afeta e o que é afetado resultará em aprendizado, um aprendizado como potência de agir.

Nesta proposta de dissertação, a tentativa localiza pistas de pesquisa já tensionadas e que afirmam ainda mais nosso propósito sobre o aprendizado como potência de agir.

Abaixo, alguns movimentos desta tentativa:

1. Tese *Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural*, da orientadora e autora Matos (2014):

Localizada no site de produção de pesquisas da CAPES, a tese toma escrituras produzidas por crianças em *ateliers* e expressa o lugar que a singularidade de seus traços emite, num jogo de afecções que determina a expressão errante de suas intensidades. A filosofia da educação da diferença ocupa lugar ao discutir o jogo da afecção expresso pelo aprendizado de crianças em alfabetização no nível das ideias-afecções, noção desenvolvida a partir da leitura que Deleuze (2019) fez de Spinoza no livro *Cursos*.

Ainda na tese, a contribuição para o ensaio é que este estudo relaciona-se aos tipos de afecções: corpos afetam e são afetados o tempo inteiro, relações nas quais estão envolvidas as ideias que um corpo tem do outro. Nesse sentido, falar em aprendizado como potência de agir é falar das ideias que determinam cada um dos tipos de afecções que se tornam afectos, ou seja, encontro se torna *afecto*. As percepções dos corpos variam se considerarmos que cada corpo percebe o outro de uma maneira justamente por compor modos de apreensões perceptivas heterogêneas.

2. Livro *Ética*, de Spinoza, traduzido por Silva (2019). Sugestão da qualificação - este estudo não foi aprofundado na pesquisa. Restringimo-nos, na dissertação, a ficar com Gilles Deleuze (2002, 2019).
3. Outra sugestão da banca de qualificação foi aproximar a filosofia da diferença à cognição. Todavia, optamos em continuar seguindo o viés de Gilles Deleuze (2018), movimentando suas forças pós-estruturalistas no sentido de combate à representação.

Estes traços foram disparadores de questionamentos relacionados à possibilidade da proposta de aproximação com alfabetização: o que nos impulsiona a seguir compondo os rastros para o aprendizado ético.

### **ACASO DO ENCONTRO: IDEIA-AFECÇÃO**

Assim como Silva (2002) faz com o currículo, também seguimos esta dobra na pesquisa: compor, juntar, misturar, aproximar. E, desse modo, é possível identificar como se conjugam os corpos envolvidos no encontro.

O autor cita Deleuze, ao relacionar o ato de pensar ao de aprender: “O pensar é o momento do choque do encontro com o outro do pensamento.” (SILVA, 2002, p. 50) Ou seja, quando as ideias se encontram por meio dos corpos em afecção, há composição.

Neste deslocamento, identificamos um dos tipos de conhecimento na pesquisa: a **ideia-afecção**. Já dizia Deleuze, em *Cursos*: “Enquanto eu tenho ideias-afecções, eu vivo ao acaso dos encontros [...]” (DELEUZE, 2019. P. 46), vivo sem previsibilidades, o que importa é que, ao acaso, os encontros não carregam dados, e sim possibilidades de aprendizado.

No entanto, não é só isso. Depois de identificar o modo como ocorre a afecção, implica saber o que acontece aos corpos no encontro: “não se trata apenas de uma questão de soma, [...] mas de composição”. (SILVA, 2002. p. 56) Uma composição que aumenta ou diminui a potência de agir de acordo com os efeitos da ideia-afecção sobre os signos a que se mistura pelo acaso, pela apreensão. Além disso, nos encontros ao acaso, as experiências não incluem controle ou prognóstico, são expressões que, por meio das ideias difusas do primeiro tipo de conhecimento são mais afetadas do que afetam. (DELEUZE, 2019)

Fazendo o deslocamento desse estudo para a alfabetização, a dissertação toma o acaso dos encontros no sentido de não estar voltado para a intencionalidade da aprendizagem que é representada nas pedagogias de alfabetização, mas na expressão de traços, rastros, rasuras, linhas e gestos que, fora e dentro do sistema alfabético, mostram a relação do alfabetizando com os objetos da língua. A criança-corpo terá percepções singulares sobre os corpos que lhe afetam, quando falamos nos signos que compõem o processo alfabetizador, os quais afetarão mais do que serão afetados. E as ideias destas percepções é que irão determinar o tipo de conhecimento e o aprendizado como potência de agir pelo acaso do encontro com os signos da escrita e da leitura como parte do processo alfabetizador, seja dentro ou fora do sistema alfabético e do sistema escolar ou não.

## **APRENDIZADO EM ALFABETIZAÇÃO**

Não pretendemos, nesta dissertação, silenciar o que a aprendizagem, seus pensadores e sua história fizeram de contribuições para a educação, mas sim problematizá-las por meio do pensamento da educação da diferença, o qual, como diz Matos (2009), atua como elemento perturbador, que faz pensar. Isso não significa

exaltar, excluir, comparar ou classificar, mas mostrar que há uma alfabetização fora dos postulados da representação, ou seja, das pedagogias alfabetizadoras, e este lugar se aproxima do sentido do *aprendizado*.

O aprendizado remete às experiências que os corpos carregam e arrastam dos encontros no campo ético, como afirma Merçon (2009). Dele, retira-se o próprio do encontro e do que pode o corpo diante do encontro, seja ele acaso ou não. A singularidade tem espaço quando os corpos são tomados pelo encontro: as experimentações de modos de existência e multiplicidades de relações com a leitura e a escrita, com os signos alfabetizadores e com os significantes alfabetizadores impedem que o caráter normativo (ensino da língua) e utilitarista da alfabetização (voltada para as técnicas alfabetizadoras e aplicadoras de atividades mecanicistas, treinamento da língua e da base alfabética) tome conta das expressões de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Deleuze (2018) diz que o aprendizado acontece na relação do signo com o encontro com o outro, citando o jogo de afecções de Spinoza. É necessário que o signo dos regimes linguísticos alfabetizadores, como a base alfabética, seja desligado da submissão à representação. O encontro das relações com os signos linguísticos, por acaso ou não, deve ser liberado por meio das experimentações durante o processo que a escola denomina alfabetização - uma liberação da linguagem que apreende os sentidos do ato de ler e escrever por meio das afecções que aumentam e afirmam a vida.

Nessa tentativa, o sentido do aprendizado em alfabetização atravessa diante do ensino escolar, pois suspende a supremacia das pedagogias de alfabetização e abre espaço para uma possibilidade: o debate filosófico na alfabetização por meio das experiências que os corpos carregam dos encontros no jogo das afecções, o afetar e ser afetado, as quais são ações que movimentam a potência dos corpos e produzem o aprendizado.

Por meio desta tentativa, damos lugar à um movimento que não é o epistemológico, no qual as pedagogias de alfabetização e a psicogenética prevalecem. Mas sim, oportunizamos o debate ético que, por meio do jogo de afecções dado pelos conceitos que Deleuze (2002, 2019) traz de Spinoza, arrasta o aprendizado como potência de agir.

O aprendizado que retiramos da leitura de Deleuze (2002, 2019) prioriza a ética do encontro dos corpos que nunca param em modos de afecção. Os afetos movimentam

a produção de sentido diretamente tomado pelo encontro com os signos linguísticos e extra-linguísticos, oportunizando ora acaso, ora composições que abrem, estendem o corpo, ou seja, apreendem pelas experiências entre o que retiram e são retirados, o que sofre e fazem sofrer, o que violentam e são violentados, o que estranham e são estranhados. Os corpos vibram e isso é aprendido em meio à vida e pela ética.

## **DA TENTATIVA**

*Pandemia COVID-19*

*Mortes no mundo em novembro de 2021: 5.004.855*

*Apesar da catástrofe...*

A escrita deste ensaio-dissertação não se propôs a concluir o tema sobre o aprendizado, pelo contrário, objetivou trazer a problematização que envolve perguntar por ele no território da alfabetização.

Junto aos questionamentos, trouxemos possibilidades para provocar e desestabilizar as pedagogias da alfabetização, principalmente quando, desde o início, mostramos o tensionamento que se dá ante a dificuldade de aprendizagem quando se tem como foco a alfabetização reduzida à experiência normativa e instrumentalizadora da linguagem escrita e lida para escolarização.

Nesse sentido, mesmo a dissertação tendo optado pelo estudo dos jogos de afecção, destacamos a relevância do estudo acerca das posições de aprendizagem e expandimos o tensionamento quando a posição é ocupada pelas pedagogias da alfabetização, reduzindo a aprendizagem e transformando-a em padrões de normalidade e ou patologia.

Já na introdução apontávamos que as autoras (LOPES e FABRIS, 2005) e (SILVEIRA, 2007) criticam tal dicotomia no ensino da alfabetização e sugerem um rompimento com os modelos de institucionais de normalidade. Nesta pesquisa, com tal tensionamento, fizemos a tentativa abrir o debate e a investigação a partir da posição na qual o não-aprendente faz aprendizado. É dele que retiramos uma possibilidade de juntarmo-nos com o aprendizado pela vida no acaso de encontros com uma heterogeneidade de signos que a ética do jogo das afecções, aquela que permite pela força da ideia-afecção, faz o movimento do apreender pela vida.

Por meio deste tensionamento, a pesquisa chega ao conceito *potência de agir* e sua experimentação em educação, em Merçon (2009). Seguir seu rastro permitiu que compuséssemos um breve percurso de Spinoza em educação, com o qual foi possível pensar em uma aproximação ainda mais pertinente à atuação desta professora-pesquisadora: a alfabetização.

Apesar de poucos, os rastros sobre alfabetização localizados na tese começam a fazer sentido em relação aos tipos de conhecimento. No entanto, na dissertação optou-se pela ideia-afecção, visto que teríamos que avançar mais para entrar na abordagem da ideia-noção e ideia-essência, o que seria oportuno na tese de doutorado.

Com este recorte, o foco mantém-se na ideia-afecção: o primeiro conhecimento, no qual a ideia é chamada de difusa, pois apenas conhece o corpo que lhe afeta, não sabendo das suas causas e dos seus efeitos. Encontrando-se ao acaso, neste tipo de ideias, o corpo é mais afetado do que afetante - o signo alfabético afeta mais do que é afetado pelo corpo que se alfabetiza.

É por meio da ideia-afecção que o não-aprendente é retirado desse lugar. A imprevisibilidade dos encontros faz com que não haja expectativas ou metas a serem superadas. Não há posições a serem ocupadas. Não há modelos a serem seguidos. Há a constante variação da potência de agir, sendo aumentada ou destruída, de acordo com os efeitos da ideia-afecção e os corpos a que se mistura, sejam eles da base alfabética ou não.

Diante desta abertura, se perguntarmos pela aprendizagem, estaremos perguntando pelo dado, pelo previsível, pelo padrão, pelo modelo homogêneo que aplica e reproduz signos dados como verdadeiros. Sendo assim, os métodos de ênfase na base alfabética, a aprendizagem e a representação são a forma de expressão pelos meios da língua escrita, enquanto a psicogenética representa a linguagem escrita.

Contudo, e se perguntarmos fora disso? Há outras possibilidades para pensar a aprendizagem na alfabetização? Sim! Experimentando pensar a aprendizagem de outro modo, este ensaio-dissertação volta os olhos para a vertente filosófica que possibilita pistas importantes para a (des)construção da aprendizagem: a filosofia de Spinoza trazida por Deleuze (2002, 2019) que (des)constrói as dificuldades de aprendizagem criadas pela representação e cria fissura, sugerindo outra possibilidade: **o aprendizado**.

Embora exista o campo da representação na alfabetização, este ensaio mostra que há outros, os quais não são substitutivos ou sobrepostos. O aprendizado, neste lugar,

está além da discussão dos métodos ou da psicogenética, o aprendizado com relação à ideia-afecção é experiência ética.

O aprendizado suspende a supremacia das pedagogias de alfabetização e abre espaço para outro movimento, outro debate: a ética dos jogos de afecção, que permite a experiência de atos de expressão e dá lugar ao mundo sensível dos traços, gestos, rasuras, rabiscos que surgem ao acaso nos encontros em alfabetização.

É o que esta dissertação tenta e ensaia: afirmar a alfabetização pelo aprendizado, dando um giro às pedagogias de alfabetização carregadas pela representação, e propondo uma linha de fuga que é o aprendizado como potência de agir de Spinoza. Uma possibilidade que não passa pela representação, mas pelo acaso dos encontros, o qual não pode ser representado, é singular.

Portanto, o encontro com o filósofo holandês permitiu alargar as possibilidades da alfabetização, oportunizando aos corpos-alfabetizados heterogêneos que se movimentem e produzam algo que não é pensado, ao mesmo tempo em que experimentem práticas que diminuem as ações de controle e classificação voltadas para o utilitarismo da língua.

Libertar-se das amarras da representação é oportunizar a violência do pensamento e o exercício máximo da potência de agir. Pensando nisso, sugerimos uma alfabetização que deseja ativar pensamentos e proporcionar novas experimentações em educação.

Deste modo, esta ruptura não objetiva substituir, aniquilar ou sobrepor, mas questionar, desacomodar, tecer outras possibilidades, as quais lidam com a fragilidade que passa pela vida. Aprendizado é vida. Aprendizado tem corpo. Aprendizado é encontro.

Como afirma Kastrup (2007), não podemos esperar que grandes rupturas cheguem prontas, mas sim, no limite das nossas possibilidades, contribuir para as aberturas do pensamento. É o que objetiva este ensaio-dissertação, com uma pequena contribuição de uma mãe-professora-pesquisadora-alfabetizadora que pesquisa com coragem em meio à pandemia.

Enfim, esta escrita ainda não chegou ao final. Não cessou de compor entre os movimentos de uma trama de múltiplas dúvidas que variam conforme a lua, cada qual com suas fases e intensidades heterogêneas. A potência dessa escrita compõe-se numa

inquietação que fala mais alto do que as certezas, pois ainda há rastros potentes para seguir compondo em alfabetização.

Apesar de catástrofe, ensaiamos.

Apesar de catástrofe, pesquisamos.

Apesar de catástrofe, vivemos.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Retirado de *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector (2020).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. BNCC Base Nacional Comum Curricular – Brasília: MEC, 2017. Disponível em <[BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc/bncc-ei-ef-110518-versaofinal-site.pdf)> Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. PNA Política Nacional de Alfabetização– Brasília: MEC, 2019. Disponível em <[CADERNO PNA FINAL.indd \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/caderno_pna_final.indd)> Acesso em 19 set. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Construtivismo: que lugar é este?** Educação & Realidade. Porto Alegre. Vol. 19, n. 1, p. 121-125. 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. **Construtivismo: evolução ou modismo?** Educação & Realidade. Porto Alegre. Vol. 21, n. 2, p. 215-232. 1996.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo mar**. Organizado por Sandra Mara Corazza. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença**. Organizado por Sandra Mara Corazza. São Leopoldo: 2020.

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; RODRIGUES, Lisete. **Reflexões sobre a educação de Spinoza**: a experiência do encontro como segundo nascimento. Revista Filosofia e Educação V. 5. N. 1. Set. de 2013. Disponível em <[Vista do Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento \(unicamp.br\)](https://www.unicamp.br/vista-do-reflexoes-sobre-a-educacao-em-espinosa-a-experiencia-do-encontro-como-segundo-nascimento)> Acesso em: 03 nov. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta. 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**/Gilles Deleuze; tradução para o português Emanuel Angelo da Rocha Frágoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EdUECE, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRAGOSO, Emanuel Angelo da Rocha. **Spinoza e a Educação**. In: Agenciamentos Contemporâneos. 2020 (2:00:30). Disponível em: <[45.Emanuel Frágoso - Spinoza e a Educação - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=45.EmanuelFragoso-Spinoza-e-a-Educacao)> Acesso em: 11 dez. 2020.

FUGANTI, Luiz. **Desejo segundo Spinoza, Deleuze e Guattari**. In: Agenciamentos Contemporâneos. Brasil, 24 de julho de 2020. 1 vídeo (2:12:38) [live]. Disponível em: <[41.Luiz Fuganti - Desejo segundo Spinoza, Deleuze e Guattari - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=41.LuizFuganti-Desejo-segundo-Spinoza-Deleuze-e-Guattari-YouTube)> Acesso em: 09 dez. 2020.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí-Henn. **Dificuldades de aprendizagem**: uma invenção moderna. *In*: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): 40 anos de pós-graduação em Educação no Brasil. 2005. Disponível em: <[28ª Reunião Anual da ANPEd](#)>  
Acesso em: 12 mai. 2020.

MANGUEIRA, Mauricio; MAURICIO, Eduardo. **Imagens do pensamento em Gilles Deleuze**: representação e criação. Revista de Psicologia. Fortaleza. Vol. 23, n. 2, p. 291-304. 2011.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul: Educus, 2009.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças. Abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural**. Tese (Doutorado). Porto Alegre, UFRGS, 2014.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Diga-me: o que vale?** Revista ALEGRAR nº20 - p. 95 - 104. Dez/2017. Disponível em <[RA 20 10.pdf - Google Drive](#)>. Acesso em 13 out. 2020.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MODELO DE DISTANCIAMENTO CONTROLADO DO RIO GRANDE DO SUL.  
**Monitoramento do Processo de Distanciamento Controlado**. Disponível em:  
<<https://distanciamentocontrolado.rs.gov.br/>> Acesso em: 14 out. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PELBART, Peter Pál. **Assombro e esgotamento**. Canal Agenciamentos Contemporâneos. Brasil, 14 de jun. de 2020. 1 vídeo (2:01:28) [live]. Disponível em: <[37.Peter Pál Pelbart - Assombro e Esgotamento - YouTube](#)>. Acesso em: 07 de out. de 2020.

RABENORT, William Louis. **Spinoza como educador**. Tradução para o português GT Benedictus de Spinoza. 1ª edição. Fortaleza: EdUECE, 2016.

SANTIAGO. Homero Silveira. **Spinoza e nós**. *In*: Agenciamentos Contemporâneos. Brasil, 19 de outubro de 2020. 1 vídeo (1:50:40) [live]. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=9vKZDKdpP9s>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marcos Carneiro. **A escola como primado da representação**: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze. *Conjectura*. Caxias do Sul: v. 19, n. 1, p. 157-172, 2014.

SILVA, Renata Ferreira da. **Por um modo de vida alegre**. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas. v. 35. n. 70. p. 147-157, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico**. *Educação & Realidade*. Por-to Alegre: vol. 18, p. 3-10, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Em resposta a um pedagogo “epistemologicamente” correto**. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: vol. 19, n. 2, p. 9-17, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A arte do encontro e da composição**: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.

SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. **Alunos não-aprendentes**. *In*: LOPES, Maura Corcini; DAL’IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)**. Disponível em <<https://covid19.who.int/table>> Acesso em 02 nov. 2021.