



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DELEUZE, EDUCADOR DO APRENDIZADO:
POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS**

FABIANA FERNANDES RIBEIRO MARTINS

RIO DE JANEIRO

2010

FABIANA FERNANDES RIBEIRO MARTINS

**DELEUZE, EDUCADOR DO APRENDIZADO:
POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro como requisito parcial para a obtenção
do grau de bacharelado e licenciatura em
Pedagogia.

Prof. Dr. Walter Omar Kohan – Orientador externo (UERJ)
Prof. Dra. Ângela Maria Martins – Co-orientadora

RIO DE JANEIRO

2010

Agradecimentos

À vida, pela arte do encontro

Aos colegas da UNIRIO, em especial às amigas Ana Luiza Rodrigues, Diana Milman, Isis Couto, Raquel Simon e Yanna Costa, educadoras de novos amanhãs, poetizas das práticas escolares, que me fazem sorrir e acreditar numa educação afetiva;

Aos professores da UNIRIO, em especial à professora Ângela Martins, pelo acolhimento e incentivo, e à professora Sandra Albernaz, pela leitura afetiva;

À Ana Luiza Leal, Carolina Amaral, Taís Benevides e Thaís Camargo, pessoas especiais na minha vida, amigas de longa data, pelo compartilhamento de sonhos e vitórias;

Aos colegas da UERJ, em especial a Larissa Benkendorf, Paola Almeida, Bruno Sarmet e Roberta Cassiano, amigos que entraram comigo no primeiro período da faculdade e acompanharam este meu percurso, entre idas e vindas, entre uma faculdade e outra;

Aos colegas do NEFI, em especial ao amigo Sérgio Carreira, educador-artista que me ajuda a pintar minha vida com cores mais vivas e alegres; a Fabiana Olarieta, Maximiliano Lopes e Bernardina Leal, que acompanham meu crescimento desde a época em que eu freqüentava o grupo do NEFI como bolsista de iniciação científica júnior, e que não perdem oportunidade de me falar doces palavras de incentivo.

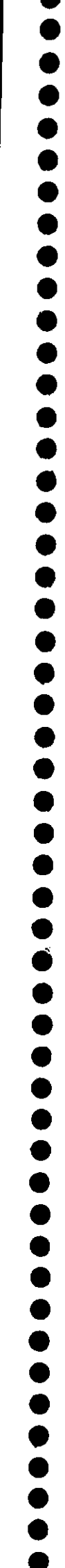
A Walter Kohan, orientador, mestre, amigo e torcedor do Vélez, pelo acolhimento, pela confiança e pela presença que apóia afetivamente minhas escolhas;

Aos familiares, em especial aos primos Edoardo Nazareth e Tito Silva, por me fazerem ver o mundo sempre como se fosse a primeira vez; à Luiza Silva, madrinha e amiga, pela grandeza de sua generosidade; à família Chagas, pelo acolhimento mineiro.

Aqueles que abraçam comigo meus sonhos e me ajudam a tecer uma colorida colcha de retalhos da minha vida, em especial Antonia Iannini, Isabel Cristina e Marly Guedes.

A Joel Martins, ausência vividamente presente na minha vida, por seus signos que ainda hoje busco decifrar;

À Fatima Ribeiro, mãe, amiga, mulher batalhadora, pelo exemplo, pela presença e força; pela estranha mania de ter fé na vida.



*Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
E deixo e recebo um tanto
Passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas
Passado, presente
Participo sendo o mistério do planeta
O triplice mistério do stop
Que passo por e sendo ele
No que fica em cada um
No que sigo o meu caminho*

(Mistério do Planeta, Novos Bahianos)

Resumo

Nesta monografia, apresentamos um breve estudo filosófico sobre o aprender, pois consideramos que há uma tendência nos discursos pedagógicos em tratar a aprendizagem demasiadamente centrada no binômio ensinar-aprender, concebendo o aprender como o reflexo de um ensino metodologicamente bem aplicado. Partimos da constatação de que o binômio ensinar-aprender criado pela pedagogia, e adotado por muitas correntes pedagógicas, subjaz na importância dada ao método, o qual seria capaz de dar conta da aprendizagem de um determinado conteúdo por parte do aluno. Visando um estudo sobre a aprendizagem desarticulada do ensinar, encontramos o filósofo francês Gilles Deleuze como nosso interlocutor, quando afirma que aprender é interpretar signos. É justamente a esta concepção que nos aliamos e sobre a qual trabalhamos nesta monografia. Para entendermos o ponto de vista de Deleuze, partimos dos estudos filosóficos, feitos por ele, sobre a história da filosofia, destacando a crítica ao que ele chama de “imagem dogmática do pensamento” em oposição ao “pensamento sem imagem”. Trazemos, em seguida, a “lógica do sentido”, e a questão da criação de sentido, fundamentais para entendermos a concepção filosófica deleuziana sobre a aprendizagem. A partir de então, podemos trazer os quatro tipos de signos pensados por Deleuze, articulando-os com a literatura e as artes plásticas, de forma a torná-los mais compreensíveis ao leitor. Na última parte, intitulada “Deleuze, educador da aprendizagem”, retomamos os principais aspectos trabalhados nesta monografia, a fim de aprofundar o estudo sobre a aprendizagem como interpretação de signos, articulando aí os conceitos de “pensamento”, “criação” e “problema”, essenciais ao pensamento educativo deleuziano. Finalizamos esta monografia, enfim, propondo um outro olhar sobre a aprendizagem, de um lado, aliando-nos à concepção da aprendizagem como interpretação de signos, conforme propõe Deleuze, e, de outro, trazendo a concepção de uma “pedagogia dos afetos” comprometida com a descolonização do pensamento e a criação de novas formas de vida.

Palavras-chave: aprender; método; signos; Deleuze; pedagogia dos afetos

Sumário

1. História de um aprendizado: de como as coisas nos afetam e marcam nossa história.....	p.7
2. História de um aprendizado: circunscrevendo o problema.....	p.10
3. Referencial teórico.....	p.16
4. Crítica à tradição da filosofia.....	p.18
4.1 Filosofia e amizade.....	p.18
4.2 O “problema do começo”.....	p.20
4.3. Imagem dogmática do pensamento.....	p.24
5. Por uma outra filosofia: o pensamento sem imagem.....	p.26
5.1 Por uma outra lógica: a lógica do sentido.....	p.26
5.2. Por um pensamento sem imagem: a criação de novos possíveis	p.29
6. A vida como a arte dos encontros: dos signos.....	p.33
6.1. Os signos mundanos.....	p.35
6.2. Os signos amorosos.....	p.37
6.3. Os signos sensíveis.....	p.40
6.4. Os signos das artes.....	p.43
7. Deleuze, educador da aprendizagem.....	p.45
7.1. Aprendizagem e decifração de signos.....	p.45
7.2. Aprendizado.....	p.47
8. À guisa de conclusão: por uma pedagogia dos afetos.....	p.52
9. Referências bibliográficas.....	p.55

1. História de um aprendizado: de como as coisas nos afetam e marcam nossa história¹

No ano de 2004, ainda estudante do 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ), fui participar, como aluna de Iniciação Científica Jr (IC Jr)² do NEFI³. Meu intuito neste grupo era começar a ter alguma aproximação com os estudos relativos à educação, conforme interesse despertado desde o início do Ensino Médio.

Durante um semestre do ano de 2004, estive participando semanalmente das discussões deste grupo de estudos, que privilegiavam, especificamente, o ensino de filosofia para crianças. Algumas questões que tangenciavam a filosofia até então me eram alheias, mas começaram a despertar meu interesse. Ainda em 2004, o grupo organizou o *II Colóquio Franco Brasileiro de Educação*, que destacava como pensador principal o filósofo Gilles Deleuze. Nesse evento, tive a oportunidade de participar de alguns debates e comunicações que ampliaram meu interesse pelo tema.

No ano seguinte, em 2005, participei do curso de extensão *Filosofia, Educação e Infância: uma introdução*⁴. Ainda em 2005, logo após esse curso, precisei parar minha IC Jr para me dedicar ao vestibular.

Esta foi, resumidamente, minha primeira aproximação institucional, na Universidade, com a educação e a filosofia.

No ano seguinte, em 2006, aprovada para cursar a Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), receberia um convite do professor Walter Omar Kohan para voltar a frequentar o grupo. Eram todos novos, todos

¹ Nos capítulos nos quais conto a “história de um aprendizado”, tomo a liberdade de contá-la em primeira pessoa, pois se trata da minha história pessoal; em todos os outros, escrevo usando a terceira pessoa.

² Iniciação científica Jr é um programa que visa “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas” CNPq.

http://www.cnpq.br/normas/rn_06_017_anexo5.htm. Acessado em: 22 de junho de 2010

³ Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pelo professor Walter Omar Kohan. Para saber mais, ver: www.filoeduc.org/nefi

⁴ Primeiro curso de extensão de duração de quatro dias, organizado pelo grupo do NEFI na reserva de El Nagual, em Santo Aleixo, município de Magé/RJ. Para saber mais, ver: <http://www.filoeduc.org/curso>

outros, mas eu mesma era também nova, e eu mesma era outra. Na época, o grupo estava organizando o *III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos* e eu já não era mais a mesma que ajudava a organizar o II Colóquio. Envolvi-me de outra forma, mais ativa e mais curiosa. A partir de então, senti a necessidade de aprofundar os estudos sobre a educação a partir de um olhar filosófico.

Logo no ano seguinte (2007), entrei para a Faculdade de Filosofia, na UERJ, onde daria, então, um novo rumo aos meus estudos, me tornando, inclusive, bolsista de Iniciação Científica do NEFI, sob a orientação do professor Walter Kohan.

Durante algum tempo, como bolsista, ajudei a desenvolver o Banco de Dados Bibliográficos sobre o Ensino de Filosofia (<http://www.filoeduc.org/base/>)⁵. Neste período, eu pesquisava e selecionava, juntamente com meu orientador, diversos materiais sobre Ensino de Filosofia.

As procuras por materiais para o Banco, e o trabalho para sua organização, me possibilitaram maior aproximação com diferentes realidades sobre o Ensino de Filosofia, em diferentes níveis – desde a educação infantil até o ensino universitário –, me levou ao desenvolvimento de um estudo que tangenciava primordialmente as questões da institucionalização e das políticas educacionais referentes à filosofia como disciplina curricular, em diferentes níveis e contextos. Inicialmente, minha pesquisa sobre o ensino de filosofia focava-se num tripé, a saber: “como”, “o que” e “por que” ensinar filosofia. Contudo, com o desenvolvimento desta pesquisa, encontrei um paradoxo no seio de um campo que para mim se apresentava consolidado: como pensar a educação, permanentemente comprometida com a articulação ensino-aprendizagem, e a filosofia, comprometida com a problematização do mundo e dos estados de coisas? Ou, ainda, como pensar, por um lado, uma educação que toma para si a responsabilidade da aprendizagem, e, por outro, um ensino, o de filosofia, que questiona a possibilidade de sua aprendizagem e problematiza o ensinar e o aprender (institucionalizado)?

⁵ O Banco de Dados Bibliográficos sobre o Ensino de Filosofia é uma base de dados on-line disponível em quatro línguas diferentes – português, espanhol, inglês e francês - e é parte de um projeto de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado “Filosofia para crianças? Análise crítica dos fundamentos de uma área emergente”.

Questões como estas me levaram para outro campo de problematização até então desconhecido, o qual, de alguma maneira, sinalizava que o ensino de filosofia era uma questão também filosófica e não somente pedagógica. Percebi, ainda, a questão pedagógica como uma questão filosófica, pois o par ensino-aprendizagem (em filosofia ou em qualquer outra área), binômio caro à pedagogia, é uma noção que, utilizada pela grande maioria de correntes educacionais⁶, traz consigo um determinado entendimento do que é ensinar e do que é aprender. Constatei, uma vez mais, que essa noção, bem como a própria pedagogia, pode se enriquecer, e muito, quando problematizada filosoficamente.

Os estudos das concepções pedagógicas acerca da educação me traziam, continuamente, o binômio “ensino-aprendizagem”, como se a aprendizagem fosse a consequência direta de um processo estruturado em etapas – o “ensino” - e como se uma relação causal pudesse ser estabelecida entre o ensino e a aprendizagem. Uma aprendizagem condicionada por um processo configurado de antemão! Se assim for, onde estariam as singularidades, as diferenças, comumente chamadas de “aluno”, que povoam as salas de aula?

Neste período, o professor Walter Kohan me chamou para trabalhar na editoração do periódico eletrônico semestral *Childhood & Philosophy* (www.periodicos.proped.pro.br). No trabalho com o periódico, as indagações sobre o aprender tornaram-se mais intensas e encontraram novos interlocutores.

Fui começando a perceber que, durante todos os anos em que estive na faculdade de educação, se falava muito do ensinar, mas pouquíssimo do aprender. Minhas aulas eram, em sua grande maioria, direcionadas à formação de professores aptos a ensinar com esperado sucesso. Os professores diziam como a criança aprendia, como o processo de aquisição de conhecimento ocorria na criança que aprende e como, por conseguinte, deveríamos estruturar nossas aulas de forma com que houvesse uma articulação harmoniosa entre o ensinar e o aprender.

Busquei, então, pensar o ensino e a aprendizagem fora desta prescrição pedagógica. Contudo, pesquisar ensino e aprendizagem seria uma tarefa difícil e pretensiosa para uma

⁶ Citaríamos, dentre outras, a corrente da Escola Nova, no nome de Johan Dewey, e a corrente do Construtivismo, no nome de Emília Ferreiro, à guisa de exemplo.

monografia. Optei por estudar somente a aprendizagem, tarefa também árdua para uma estudante de pedagogia em vias de terminar o curso. Da aprendizagem se falava muito pouco, ou, quando isso acontecia, tratava-se de discurso demarcado, definido, fechado. Posta esta questão para mim, era-me preciso, ainda, decidir sobre qual aprendizagem falar.

Com o trabalho de Iniciação Científica na editoração do periódico *Childhood&Philosophy*, e, paralelamente, com as leituras que fazia - tanto dos artigos com os quais trabalhava para indexação na revista, quanto dos livros em que eu buscava o que seriam as “referências primárias” daqueles textos – me deparava novamente com Gilles Deleuze. Lembro-me, como se fosse hoje, de ler o primeiro capítulo do *Proust e os Signos* e me maravilhar.

Era uma leitura poética, uma escrita sábia que me comoveu. Enfim, alguém falando do aprender fora das perspectivas prescritivas das didáticas metodológicas. Talvez o que mais tenha me tocado tenha sido a intensidade com que Deleuze afirmava a potência do espaço suspensivo entre o ensinar e o aprender. “O mundo vacila na corrente do aprendizado”, dizia Deleuze (2010/1976: 25); o mundo não sabe da potência do aprendizado, eu pensava. Deleuze é um filósofo que pensa a aprendizagem como interpretação de signos, processo singular entre o aprendiz e os signos que ocorre à margem do espaço circunscrito pelo ensino, ou, pelo menos, não tem toda sua potência posta à sorte do ensino.

2. História de um aprendizado: circunscrevendo o problema

Comecei a perceber que a questão do aprender era tangenciada majoritariamente pelas psicologias da educação, sobretudo pelo campo institucional da psicologia da aprendizagem. Nele, percebia certa tendência a estudar o aprendizado como um processo realizado pelo sujeito que pensa o objeto que se lhe apresenta, ou seja, percebia a aprendizagem entendida como processo realizado por um sujeito que apreende cognitivamente um objeto que se lhe apresenta. Paralelamente, eram-me mostrados, por parte dos professores, diversos estudos sobre o desenvolvimento infanto-juvenil, os quais

apontavam para a existência de um desenvolvimento padrão de acordo com faixas etárias. Ou seja, a aprendizagem seria produto de um desenvolvimento cognitivo que, se fôssemos capazes de antecipar, garantiríamos o sucesso do ensino⁷.

Em vias de tentarmos entender um pouco deste processo de articulação entre as psicologias e a pedagogia, e, sobretudo, de entender este movimento no interior das psicologias, outro pensador francês contemporâneo, Michel Foucault, nos pareceu interessante quando faz uma articulação entre disciplinarização e educação.

Foucault (2004) fala que o ponto de partida, tanto desta articulação quanto do seu desdobramento, estaria na concepção de um suposto “sujeito natural”, anterior às determinações sociais, culturais, econômicas etc; sujeito que, naturalmente, teria a capacidade de aprender, independentemente do meio no qual estaria inserido. Como se naturalmente, portanto, o sujeito produziria um saber, constituindo-se como um fundamento deste.

Foucault nos traz a tese de que o sujeito tem o saber que lhe é permitido ter dentro da díade poder-saber. Isso quer dizer que o conhecimento do sujeito está diretamente atrelado às modificações históricas das malhas do poder nas quais ele se encontra atrelado, sendo elas as responsáveis por determinarem aquilo que cabe ao sujeito aprender. Portanto, o sujeito não produziria um saber pela sua natural capacidade de produzir conhecimento, mas seria, antes, efeito de relações que o envolveriam do exterior: “o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 2004: 27). Ou seja, Foucault nos traz a tese segundo a qual não conhecemos aquilo que desejamos conhecer, mas aquilo que os dispositivos de poder-saber em que estamos inseridos nos permitem conhecer.

Essa análise foucaultiana traz outro olhar também sobre as psicologias. Segundo este olhar, as psicologias ajudariam na construção do imaginário do “sujeito natural”. Coube às psicologias, neste processo, o encobrimento dos trâmites do poder sobre a

⁷ Citaríamos, como primado da psicologia no âmbito educacional, Jean Piaget com sua epistemologia genética. Ainda Wallon, que, por mais que traga contribuições significativas que vão para além das etapas piagetianas, não sai das amarras de uma concepção desenvolvimentista do sujeito. Não deixamos, contudo, de perceber outras concepções, diferentes a essas, tais como a psicologia da histórico-cultural, de Lev Vygotsky, a qual concebe que as aprendizagens são responsáveis pelo o desenvolvimento, ou mesmo a psicologia behaviorista, que defende que aprendizagem é similar ao desenvolvimento.

possibilidade de aquisição de conhecimento, através de cinco operações segundo as quais se teria a construção do suposto sujeito natural (e, claro, ideal). Começariam por relacionar os atos, os desempenhos e os comportamentos singulares dos indivíduos a um conjunto, estabelecendo um campo de comparação que serve, de um lado, como um espaço de diferenciação, de outro como um princípio de uma regra a seguir. Em seguida, as psicologias diferenciam os indivíduos uns dos outros em função dessa regra. Assim, mediriam os sujeitos em termos quantitativos de forma a poder diferenciá-los e os hierarquizariam em termos de valor de capacidades, em níveis. Através desta medida valorizadora, fariam funcionar a coação de uma conformidade a realizar. Por fim, traçariam o limite que definiria a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira entre o normal e o anormal. A aprendizagem apresenta-se, pois, circunscrita dentro desta normalização.

“Na medida em que a pedagogia, a educação e a escola operam aplicando, com maior ou menos autonomia, processos de conformação que especificam [o] sujeito, classificando-o e fixando-o arbitrariamente em categoria que oscilam entre a normalidade e a anormalidade (...) eles exerceriam uma normalização” (GADELHA, 2009: 178)

Haveria, nessa normalização dos sujeitos, uma política: seria preciso trabalhar com a diáde normal x anormal para se construir um sujeito natural (politicamente ideal). Tudo se passa como se os esforços políticos tentasse fazer do normal o modelo a ser seguido, em função de determinados interesses políticos. Neste sentido, a escola, lócus privilegiado para formação de sujeitos-cidadãos, passa a ser um espaço de normalização, ou seja, deve não só “definir a norma do humano, mas também incluir, através de seus discursos, a normalidade do humano” (CASTRO, 2006: 73).

Parece-nos que a circunscrição do limite o normal e o anormal favorece a concepção de uma “pedagogia desenvolvimentista”, na medida em que estabelece padrões e normas de comportamento e desenvolvimento, as quais servem de parâmetro para a criação de didáticas metodológicas. Para Foucault, as psicologias, de uma maneira geral, teriam favorecido, com a concepção de desenvolvimento-padrão, uma política do ensinar e aprender, que, de um lado, teriam instaurado normal, e, de outro, teriam favorecido o

processo de normalização. Para esta concepção, poderíamos supor como hipótese que o ensinar que aqui tratamos, isto é, articulado à aprendizagem, estaria estreitamente relacionado ao desenvolvimento-padrão esperado. Isto porque, ao determinar o desenvolvimento esperado de cada faixa etária, concebendo o sujeito como um organismo que se desenvolve em etapas consecutivas - as quais dependem, de um lado, das estruturas biológicas, e, de outro, de fatores variantes tais como meio no qual o sujeito se encontraria subsídios à criação de uma forma, um caminho, enfim, um método de ensino, que fosse capaz de dar conta deste desenvolvimento.

Indo nesta vertente política, articulando-a com o olhar deleuziano sobre a educação, percebemos que comumente o que é ensinado é aquilo que se supõe importante que seja aprendido - ou seja, aquilo que o poder, macro ou micro, estabeleceria como importante e necessário à formação dos sujeitos -, num processo que tornaria homogêneas as singularidades da aprendizagem.

Detemo-nos um pouco aqui: qual a articulação entre ensinar, aprender e método? Eis o foco de nossa preocupação: o desenvolvimentismo e a pedagogia que lhe é própria instaura uma ponte, uma mediação entre aquele que ensina e aquele que aprende: um método que preencheria esse “entre”, esse quase-abismo, essa zona obscura da incerteza. A pedagogia criou, então, o binômio “ensino-aprendizagem”, que nos parece apontar para o conceito de uma relação constituída entre aquele que ensina ao outro o que lhe importa aprender e o outro, docilmente à espera de aprender (e, claro, pensar) aquilo que lhe disseram ser importante saber, conhecer e aprender. O hífen é colocado como símbolo do método.

Na medida em que vincula o ensinar e o aprender, colocando, neste meio, o método, o caminho de um ensinar pouco vacilante e pouco hesitante, teria a pedagogia se esquivado da zona obscura de incerteza, do “entre” silencioso e suspensivo?

Tudo pode ser ensinado segundo um método? Um pensamento pode ser ensinado? Pode se ensinar pensamento como exercício? Um silêncio, um gesto, um olhar: seriam ensináveis? Ou, antes, seriam indiferentes na relação do ensinar-aprender? Pode-se ensinar e aprender segundo um método que unifica e não dá conta da diferença nos silêncios, nos gestos e nos olhares?

Penso que o “sujeito da educação”, antes de qualquer prescrição, é uma singularidade incodificável; porque ele é, antes, povoado de afetos, corpo que afeta e é afetado, que olha e é olhado, silencia e faz silenciar. Desde este lugar, como pensar a aprendizagem de forma a atender a seu caráter incodificável e singular?

Esta monografia parte da idéia de se pensar a aprendizagem a partir da singularidade, chamada comumente de aluno, e a relação desta singularidade consigo e com o seu redor. Para tanto, tentamos nos distanciar da tendência pedagógica de circunscrever as singularidades dentro de um espectro que lida com distinções entre normal e anormal, possível e impossível, sob uma didática do ensinar. Paralelamente, buscamos traçar uma perspectiva segundo a qual o ato de aprender escapa às perspectivas prescritivas das didáticas metodológicas e tem sua potência no espaço suspensivo do ensinar e aprender, exercida por uma singularidade que convém não desconsiderar para fazer justiça ao ato livre e criativo do aprender.

Partimos da concepção de que o lugar dado ao aprender é geralmente um lugar secundário, tal como o resultado de um ensino didaticamente bem transmitido. O aprender parece ser como um lugar à espera do conhecimento, e o aprendiz como um sujeito silencioso que precisa preencher seu silêncio com as palavras a serem transmitidas por aquele que ensina. Não haveria um “entre” silencioso, senão um “sujeito silencioso”, ou, ainda, um “sujeito ainda não articulado” que precisaria das palavras e do conhecimento para se articular, para ser um “cidadão” que encontra seu lugar nas tessituras sociais a partir das mediações propiciadas pelo ensinante.

Para nós, um novo olhar pode ser apresentado a partir das leituras de Deleuze. Quando dizemos que Deleuze nos faz perceber o “entre” silencioso, queremos dizer aquilo que, a princípio, não é verbalizado, porque é da ordem dos afetos⁸. Segundo a concepção deleuziana, a possibilidade do aprender advém justamente desse entre, desse silêncio, de “encontros fortuitos” que temos com signos que não conseguimos assimilar, decifrar.

⁸ Mais adiante veremos como Deleuze desconstrói a idéia de conceitos universais categorizantes, na qual o verdadeiro e o falso estão diretamente relacionados ao acordo e/ou adequação entre a proposição e a coisa, predominante na lógica clássica. Ele propõe, no lugar desta lógica e em aderência aos estóicos, uma lógica do sentido, que desarticula as palavras e as coisas, tirando das palavras seu caráter universal e relacionando-as ao sentido expresso pela linguagem. Por esta concepção exposta pelo filósofo, é a linguagem que atribui sentido às coisas, sendo o sentido a própria condição da linguagem.

Assim, a aprendizagem recusaria a concepção de processos preexistentes a ela mesma sobre uma forma de um modelo ou de uma possibilidade disponível em idéia antes de todo e qualquer acontecimento (BOUANICHE, 2007). Seriam os signos⁹, à primeira vista indecifráveis, os responsáveis por qualquer possibilidade de aprendizado: eles nos violentam, nos tirando de nosso estado de tranqüilidade, colocando nosso pensamento em movimento.

No lugar do método, de uma prática instrumentalizada que subjaz sob um modelo de pensamento, a possibilidade de aprendizagem ocorreria sob a idéia de “acaso”, pois é justamente “o acaso do encontro (...) que garante a necessidade daquilo que é pensado” (DELEUZE, 2010: 15). Eis que Deleuze inaugura outra concepção sobre o aprendizado e o pensamento: estes são movimentos singulares que estabelecem uma relação heterogênea entre aquele que aprende e os signos sobre os quais se debruça para decifrar.

A pedagogia como “petição de princípio”¹⁰ torna-se, assim, nossa principal questão. Como um estudante pode, voluntariamente, engendrar-se no processo do aprender e do pensar, se aquilo que nos faz pensar e aprender são os signos que, pelo menos a primeira vista, nos são inassimiláveis? Como podemos supor, de antemão, no âmbito pedagógico ou fora dele, que os signos que nós emitimos são aqueles que importam ao outro decifrar?

Bem verdade, podemos admitir que, à primeira vista a concepção deleuziana nos põe frente não somente aos pilares da pedagogia, mas também frente aos pressupostos da educação formal. Dizendo de outro modo, Deleuze parece nos confrontar tanto com as bases da pedagogia quanto com os objetivos e metas da educação formal (nacional)¹¹.

⁹ Falaremos mais especificamente dos signos no Capítulo 8 desta monografia.

¹⁰ CHARBONIER, Sébartian. *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendente de l'apprentissage et du problème*. Paris: L'Harmattan, 2009.

¹¹ Tentamos usar o termo “pedagogia” no sentido micropolítico, quando falamos do ensinar e do aprender. O termo “educação formal” no sentido macropolítico, ou seja, naquele sentido em que usam os documentos oficiais que ditam as normas e metas da educação nacional.

3. Referencial teórico

O objetivo com desta monografia é pensar a aprendizagem pelo viés da filosofia deleuziana, mas, para tanto, torna-se necessário trazer outros conceitos articulados ao da aprendizagem.

O primeiro livro com o qual tivemos contato com Deleuze foi, como afirmado antes, *Proust e os Signos* (2010/1976). Nele, Deleuze faz um estudo do aprender relacionado à interpretação de quatro tipos de signos – mundanos, amorosos, sensíveis e o das artes. Foi, portanto, este livro que possibilitou as primeiras reflexões que depois vieram a ser articuladas aqui nesta monografia.

Contudo, o livro base desta monografia é *Diferença e Repetição* (2009/1968), porque é o livro em que, de um lado, Deleuze aprofunda os temas trazidos em *Proust e os Signos* e, de outro, traz novos estudos filosóficos sobre a aprendizagem e o pensamento. Nesta monografia, foi trabalhado especificamente o Capítulo 3, intitulado *A imagem do pensamento*, focando em dois pontos principais, um tangendo ao estudo filosófico da história da filosofia, que recai na crítica à tradição filosófica que tem seu primado na “imagem dogmática do pensamento”, e outro, tangendo a proposta deleuziana de um “pensamento sem imagem”, que viria a se opor e substituir aquela imagem.

A leitura do seu último livro, *O que é a filosofia?* (2009/1991), também foi importante na medida em que Deleuze traz com bastante vigor seus estudos sobre a filosófica história do pensamento filosófico. Ainda aí, embora seja controverso o modo em que responde a questão do que significa pensar, na medida em que uma nova imagem do pensamento parece dar lugar a um pensamento sem imagem, nos detemos especificamente na crítica à imagem do filósofo como aquele que ama a filosofia em oposição à idéia do pensamento de afeto, a “paixão de pensar”, trazida por Deleuze. Assim, a leitura do *O que é a filosofia?* mantém-se articulada com a leitura do *Diferença e Repetição*, tanto pela crítica à tradição filosófica, quanto pela tentativa de negar a imagem dogmática do pensamento. Ainda que haja importante discussão a respeito da posição deleuziana, se, enfim, Deleuze cria uma outra imagem de pensamento ou não, nesta monografia não a abordaremos, nos

deteremos somente na crítica à imagem do pensamento de *Diferença e Repetição*, para articulá-la com os conceitos de *pensar e aprender*.

Com essa ideia fechamos a monografia, retornando ao problema colocado em *Proust e os signos*, elucidando os quatro tipos de signos e trazendo, por fim, a questão do aprender como decifração de signos.

Eis então nosso percurso teórico. Partimos, portanto, da crítica feita por Deleuze à tradição filosófica. Nela, expomos a questão da amizade na filosofia grega e o problema do começo em filosofia, para culminarmos, enfim, na crítica à “imagem dogmática do pensamento”. A partir de então, tentamos trazer a concepção deleuziana sobre o pensamento, visivelmente oposta àquela presente na tradição filosófica que tem seu primado na “imagem dogmática do pensamento”. Articulamos, aí, a lógica do sentido, para chegarmos ao cerne da monografia, ao aprendizado como decifração de signos.

Neste momento, trazemos os signos à monografia, tentando articulá-los com as artes, no intuito de tornar mais compreensível as elucidações deleuzianas sobre os quatro tipos de signos – mundano, amoroso, sensível e artístico.

Chegamos à última parte desta monografia, intitulada “Deleuze educador da aprendizagem”, na qual retomamos a ideia do aprender como decifração de signos e aprofundando um pouco mais o debate, retomando, também, a crítica ao método, que esteve presente na quinta parte deste trabalho, e trabalhamos no intuito de estabelecer articulações entre os conceitos de “pensamento”, “criação” e “problema”, essenciais ao pensamento educativo deleuziano.

4. Crítica à tradição da filosofia

4.1. Filosofia e amizade

Estamos numa sala de aula quando algum aluno – afinal, com muita propriedade -, nos pergunta: o que é a filosofia? Sendo filósofos ou não, estudiosos no assunto ou não, esta pergunta nos desestabiliza: como explicar para este aluno o que é a filosofia? E eis que nos deparamos com a impossibilidade de responder a essa pergunta: foram tantos filósofos, de diferentes correntes, que tentaram dar cabo desta pergunta, sem, contudo, dá-la por encerrada, que ora recorremos para o pensamento de diversos filósofos acerca do que é a filosofia – sabendo que não conseguiremos responder ao aluno -, ora abrimos um debate filosófico em sala de aula, sabendo, ainda, que ele não se esgotará.

Comumente, recorre-se à etimologia da palavra *philia* (amizade), *sophia* (sabedoria), como um direcionamento do debate. Filosofia seria, resumidamente, amizade ou amor à sabedoria e filósofo seria aquele que é amigo da sabedoria.

A questão da amizade é filosoficamente discutível: afinal, o que é ser amigo e por que os gregos precisaram criar essa imagem da filosofia? Amigo designaria uma intimidade, uma relação de confiança. Ainda mais, para os gregos, em filosofia, o amigo designa uma “presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento” (DELEUZE, 2009/1976: 11). Curiosamente, esta concepção introduz o Outro no interior do próprio pensamento: a condição de possibilidade de pensamento ergue-se sobre uma relação heterogênea.

Afinal, o que fazem os gregos? Sim, introduzem o Outro no interior do próprio pensamento, mas quais as conseqüências disso para a história filosófica da filosofia? Dizemos, por ora, que os gregos criaram um imaginário do que é a filosofia e do que é o filósofo e, neste imaginário, criaram, paralelamente, um imaginário do que é pensar. Então, o filósofo, que é amante da sabedoria, procuraria, por amor, a sabedoria. Contudo, restaria, ainda, uma questão: como um filósofo procuraria, por amor, a filosofia?

Os gregos nos fizeram crer que este amor que se sente pela filosofia põe o filósofo numa espécie de pensamento reto voltado para o verdadeiro. Dizendo de outra forma, o desejo de conhecimento, entendendo o conhecimento sempre ligado ao verdadeiro, faria da

busca do filósofo uma busca livre e espontânea. Os gregos teriam criado, então, uma “imagem do pensamento” em que o pensar pressupõe uma boa vontade daquele que ama o conhecimento.

Teriam os gregos, com esta “imagem do pensamento”, aberto a possibilidade de um novo tipo de saber? Estariam, ao propor um amor ao saber, propondo um saber do amor? Seria a filosofia o amor ao amor do saber? Seria a filosofia, enfim, um saber do afeto? ¹² Drummond, em *Amor e seu Tempo*, nos traz poeticamente o que poderia servir como um começo para nossas reflexões; ele nos diz:

É isto, amor: o ganho não previsto,
o prêmio subterrâneo e coruscante,
leitura de relâmpago cifrado,
que, decifrado, nada mais existe
(Drummond, Amor e seu Tempo)

Poderíamos, então, no lugar da amizade, pensar o afeto. No lugar do amigo, no lugar daquele em quem posso confiar porque compartilho idéias e sentimentos, também pensar no afeto. O afeto pode ser sentido diversas vezes, mas é sempre diferente. Diversos são nossos amados ao longo da vida, muitas vezes sentimos amor, mas o amor que sentimos por cada amado é um amor singular, único, pertencente somente àquele amado. Bem verdade que procuramos, em nossos amores, uma regra geral, como quem tem ânsia por segurança, por certezas, mas a cada novo amor somos surpreendidos porque nosso amado presente nos traz mundos novos e nos vemos impossibilitados de enquadrá-lo dentro da nossa regra geral do amor.

Estamos, pois, falando de afetos, daquilo que nos sensibiliza e nos move. Também estamos falando de Mesmo e Outro, Igualdade e Diferença: os afetos, ainda que sejam os mesmos, são sempre outros, porque as pessoas e as coisas pelas quais sentimos afeto são sempre outras, o tempo é sempre outro. A tentativa de examinar os afetos em vias de enquadrá-los no Mesmo, reconhecê-los e representá-los numa espécie de círculo “isto é amor, amor é isso”, exclui o que há de mais fundamental neste processo, que é aquilo que nos afeta, o “objeto do encontro”.

¹² *Pathos* vem do grego como aquilo que move a alma, podendo ser afecção ou emoção. *Philos* vem do grego e designa amor, amizade. Diríamos que amor e afeto estão, portanto, diretamente relacionados.

Seria preciso, antes, voltar-se ao encontro, pois nossos afetos “não são figuras já mediatizadas e referidas à representação, mas, ao contrário, estados livres ou selvagens da diferença em si mesma”. Os encontros, lócus privilegiado dos afetos, nos afirmam que “do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém” (DELEUZE, 2009/1968: 209-210).

A amizade, que teria sido utilizada para corroborar com o ideal do pensamento grego, nos parece mostrar uma ambigüidade no seio do pensamento filosófico grego – Igualdade x diferença, Mesmo x outro. Ainda que a tradição filosófica tenha comumente pensado a diferença em relação à Igualdade e o outro em relação ao Mesmo, como se diferença e outro fossem diferenciações derivadas da Igualdade e do Mesmo, escapou a ela a possibilidade de se tratar Diferença e Outro como diferença intrínsecas, para além da representação sobrepujada pela Igualdade e pelo Mesmo.

Sob o paradoxo da própria constituição da filosofia grega, Deleuze faz um estudo em que articula o começo em filosofia e a problemática do ato de pensar como ato de uma boa vontade. Encontra, então, uma “imagem dogmática do pensamento” e propõe, em seu lugar, um “pensamento sem imagens”, o qual nos traz um outro olhar sobre a filosofia, a educação, e, enfim, sobre a vida, nos propondo um saber de afeto.

4.2. O “problema do começo”

Além do imaginário criado no qual o filósofo seria amigo da sabedoria, a filosofia precisou criar, também, uma forma de pensar e de construir o pensamento. Como construir um pensamento sólido e duradouro de forma que todos possam compartilhar desse mesmo pensamento? Segundo Deleuze, uma alternativa encontrada foi o auxílio do uso dos pressupostos – tanto objetivos, quanto subjetivos. Para começar, então, partir-se-ia de conhecimentos partilhados por todos, a fim de que o pensamento a ser erguido também fosse compartilhado por todos.

Para a tradição, o sujeito, desejoso de conhecimento, se voltaria espontaneamente ao verdadeiro. Haveria, portanto, um pressuposto de um “pensamento natural” articulado à

crença de uma “boa vontade do pensador” e de uma “natureza reta do pensamento” (DELEUZE, 2009/1968). Neste sentido, o pensar não só estaria vinculado a pressupostos implícitos e pré-filosóficos - pois traria uma imagem de um pensador naturalmente voltado ao verdadeiro -, mas também estaria vinculado ao modelo da reconhecimento. Perpassando esta concepção de pensamento, como um elo que ligaria estes três pressupostos, encontramos o método, que seria “capaz de vencer as influências exteriores que desviam o pensamento de sua vocação e fazer com que ele tome o falso pelo verdadeiro” (DELEUZE, 2010/1976 :88)

Como um modelo que se define pelo exercício feito em conjunto pelas faculdades, a reconhecimento introjeta sobre o objeto a idéia do mesmo. O objeto seria o mesmo quando uma faculdade visa um objeto idêntico a visada por uma outra faculdade ou quando todas as faculdades se referissem a seus dados e a elas mesmas a uma forma de identidade do objeto (DELEUZE, 2009/1968). Seria, então, o mesmo objeto que seria lembrado, imaginado, tocado etc.

Operariam, aí, o *sensu comum* como norma de identidade do ponto de vista do sujeito que pensa a forma de um objeto correspondente, e o *bom sensu*, como norma de partilha, do ponto de vista dos *eus* empíricos e dos objetos qualificados por estes *eus* empíricos – ou seja, do ponto de vista da capacidade dos *eus* empíricos designarem objetos e partilharem as designações universalmente.

Neste sentido, simultaneamente, a reconhecimento exige:

O princípio subjetivo da colaboração das faculdades para ‘todo mundo’, isto é, um *sensu comum* como *concordia facultatum*; e, para o filósofo, a forma de identidade do objeto exige um fundamento na unidade de um sujeito pensando do qual todas as faculdades devem ser modos. (DELEUZE, 2009/1968: 195).

Pensemos, por exemplo, em Descartes, considerado o “pai da filosofia moderna”. Descartes, preocupado com os pressupostos, expõe a supremacia do *cogito*, esquivando-se, contudo, dos pressupostos implícitos através dos quais foi possível a descoberta do *cogito*¹³.

¹³ Sob as bases do *cogito*, encontra-se a afirmação “eu penso, logo existo”, como uma constatação lógico-epistemológica evidente e incontestável, que parte do princípio de que o nada não pode pensar e então é preciso uma existência para que ocorra pensamento.

Dentre estes e outros grandes nomes da filosofia, segundo Deleuze, encontramos o “problema do começo” que pode ser percebido em frases como “todo mundo sabe...”, “é evidente que...” “ninguém pode negar...”. Estes pressupostos, que suporiam uma forma universal do pensar, sustentam a concepção de um modo de pensamento como um “exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de *uma boa vontade* do pensador e de uma *natureza reta do pensamento*” (DELEUZE, 2009/1968: 192). O que a tradição filosófica teria feito até então, assumindo postulados implícitos ou explícitos, seria uma universalização da *doxa*, elevando-a a um nível racional.

Deleuze (2009/1968) nos dá o exemplo do problema encontrado e resolvido por Descartes¹⁴ no caso da cera que quando aproximada do fogo modifica alguns de seus atributos iniciais, mas, permanecendo a mesma, nos é possível, ainda, reconhecê-la. Descartes nos mostra que os objetos possuem, para além de seus diversos modos, propriedades essenciais (imutáveis) em via das quais se guia nosso entendimento afim de reconhecê-los.

O exemplo do cogito cartesiano nos parece mais claro ainda para entendermos o ponto a partir do qual o qual Deleuze vê a filosofia. Nas *Meditações Metafísicas* (1972), Descartes busca encontrar um conhecimento claro e distinto, sobre o qual poderá erguer todo o conhecimento. Na *Meditação Terceira*, após a retomada das coisas sobre as quais duvidou da existência nas meditações anteriores, e pensando em si mesmo frente as suas dúvidas, Descartes é levado a duas afirmações, a saber: “eu existia, sem dúvida, se é que me persuadi, ou, apenas, pensei alguma coisa” e “não há, pois, dúvida alguma que sou, se ele [enganador mui poderoso] me engana” (DESCARTES, 1972: 92). Assim, afirma que “esta proposição, *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes em que a enuncio ou a concebo em meu espírito” (DESCARTES, 1972: 92).

O cogito se apresenta como a primeira coisa que escapa à dúvida e se torna o pilar para a fundamentação do conhecimento. O modo cartesiano de produção de conhecimento é, portanto, estruturado não na experiência – que é calcada na percepção sensível e esta poderia nos conduzir ao falso-, mas a partir do ato de pensar. Assim, o pensamento é

¹⁴ Meditação Segunda das *Meditações Metafísicas* (1972)

concebido como um saber imediato do sujeito, e, portanto, todas as operações da vontade, do entendimento, da imaginação e dos sentidos seriam formas de pensamento.

A identidade do “eu” no “eu penso”, que funda a concordância das faculdades, suporia um objeto como sendo o Mesmo, num processo de universalização do objeto. Sob plano de fundo, seriam o *sensu comum*, desde o ponto de vista do ‘eu’ que pensa e desde a forma do objeto que se apresenta a este ‘eu pensante’, e o *bom sensu*, desde o ponto de vista de uma norma compartilhada por todos empiricamente, que, juntamente, dariam suporte a essa e outras filosofias aparentemente sem pressuposições. Eis que nem Descartes escapou daquilo mesmo que tentou fazer durante toda meditação: pensar sem pressupostos.

Segundo Deleuze, sob um sensu comum como o *cogitatio natura universalis*, a tradição teria criado uma “imagem de pensamento” - imagem dogmática e moral do pensamento -, sobre a qual se ergueriam as filosofias. A tradição filosófica teria criado uma imagem de um pensamento naturalmente direcionado ao conhecimento e a verdadeiro, sob a concepção de um pensamento que seria a unidade de todas as faculdades fundada num eu pensante.

Encontraria-se, aí, um exemplo do modelo da reconhecimento como um exercício feito em conjunto por todas as faculdades sobre um objeto suposto como o mesmo: “é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido” (DELEUZE, 2009/1968: 194). O objeto seria, assim, reconhecido quando uma faculdade o visse como idêntico a uma outra faculdade ou quando todas as faculdades referissem aos seus dados e a si mesmas a uma forma de identidade do objeto (DELEUZE, 2009/1968).

Para Deleuze, “se Descartes é filósofo, é porque se serve deste gracejo para erigir uma imagem de pensamento tal como ela é *de direto*: de boa natureza e a afinidade com o verdadeiro pareceriam, de direito, ao pensamento” e, assim, “para *aplicar* o espírito bem-dotado, é preciso um método explícito” (DELEUZE, 2009/1968: 194). Seria suficiente, pois, “uma decisão e um método capaz de vencer as influências exteriores que desviam o pensamento de sua vocação e fazer com que ele tome o falso pelo verdadeiro” (DELEUZE, 2009/1968: 88).

4.3. Imagem dogmática do pensamento

O objetivo do estudo filosófico da história da filosofia nos parece, agora, um pouco mais claro: procurar o que historicamente constituiu a filosofia enquanto tal, encontrar os problemas subjacentes a sua legitimação para, posteriormente, propor talvez não uma outra filosofia, mas uma outra relação filosófica com a própria filosofia.

Diríamos, sinteticamente, que Deleuze critica quatro postulados da filosofia, intrinsecamente ligados entre si, para entender a filosofia tal como comumente a concebemos.

O postulado de que o pensamento é uma atividade natural do sujeito se alia ao postulado de que o sujeito pensa voltado ao verdadeiro, como se, voluntariamente, desejoso de conhecimento¹⁵, o sujeito se colocasse no movimento do pensar. Subjaz, aqui, o postulado de que pensar seria reconhecer coisas e objetos, ou, ainda, a concepção de um pensar equivalente ao uso concordante das faculdades, que teria como principal meta a classificação e a qualificação de objetos e coisas. Perpassando os três primeiros, o último postulado defende que seria preciso um método, um caminho, que conduziria o pensador de boa vontade à verdade a qual quer chegar.

A boa vontade do pensador, concebido como um sujeito pensante universal, que procura espontânea e racionalmente a verdade e que faz uso de um determinado método capaz de direcioná-lo para o verdadeiro, compõe o que Deleuze chama de “imagem dogmática do pensamento” (DELEUZE, 2009/1968). Haveria, assim, um duplo aspecto que comporia o dogmatismo a imagem tradicional: de um lado, a suposição de que todos saibam o que significa pensar, de outro, a concepção do pensamento como a unidade das faculdades orientada sob a forma do mesmo, em vias do reconhecimento de um objeto.

Num certo sentido, esta imagem é também moral, pois, diria Deleuze recorrendo a Nietzsche, só a moral tem a habilidade de nos fazer crer que o pensamento tem uma boa natureza, que o pensador uma boa vontade e que o Bem articularia o pensamento com o

¹⁵ Tradicionalmente, o conceito “conhecimento” encontra-se atrelado ao “verdadeiro”, ou seja, ser verdadeiro é o *sine qua non* de todo conhecimento. Neta concepção, hegemônica na tradição filosófica, o sujeito pensante apreenderia o objeto e seria capaz de representá-lo. Vê-se, pois, que o ato de conhecer atrela-se ao ato cognoscitivo, sob um princípio em que conhecer é conhecer verdadeiramente um objeto.

Verdadeiro (DELEUZE, 2009/1968). Ela é moral, ainda, porque nos faz celebrar as instituições porque o mesmo nos conduz ao encontro de valores estabelecidos pelo Estado, pela Igreja, pela Família, como se o tempo dos objetos fosse eterno e eternamente estes objetos eternos fossem sacralizados. Eis o perigo da recongnição: nos faz celebrar valores estabelecidos e nos deixa pouco espaço para a criação de novos valores (DELEUZE, 2009/1968).

Os esforços da tradição teriam convergido no intuito de conceber a diferença somente entre coisas, na consagração das formas. Todo e qualquer desvio do pensamento seria entendido como um erro. O erro seria o reverso da imagem dogmática e testemunharia, ainda, em favor dela, na medida em que dá ao falso a forma de verdadeiro, rendendo homenagem à Verdade. Por isso, Deleuze (2009/1968: 125) nos diz que:

Não só o pensamento assume o ideal de uma 'ortodoxia', não só o senso comum encontra seu objeto nas categorias de oposição, de similitude, de analogia e de identidade, mas é o erro que implica em si mesmo esta transcendência de um senso comum sobre as sensações e de uma alma sobre todas as faculdades que ela determina a colaborar na forma do Mesmo.

Se o pensamento não confundir duas coisas ao concebê-las ou percebê-las, poderia, ao perceber uma coisa, cometer um erro ao confundir uma coisa com outra. Quem, por exemplo, erraria na conta $2+2 = 4$? Quem diria que o Globo é quadrado, quando a ciência já demonstrou que é redondo? Quemalaria que o triângulo tem quatro lados? Quem diria "bom dia, professor", quando quem passa é o tio? A criança que está na escola (e não aprendeu – ainda – o que lhe foi ensinado), ou o louco, o distraído.

O erro, causado por "forças do fora", por fatos que desviam a retidão do pensamento, é a figura do negativo no pensamento dogmático. Diríamos, então, que ele, como uma espécie de falha do bom senso, sob a égide da forma do senso comum que permanece sempre inalterado em qualquer tempo e lugar, "dá o testemunho da persistência da imagem dogmática em considerar a natureza reta do pensamento e os desvios condicionados aos fatos exteriores" (CARREIRA, 2010: 37).

5. Por uma outra filosofia: o pensamento sem imagem

5.1 Por uma outra lógica: a lógica do sentido

O negativo do erro abre, nos aponta Deleuze, um problema de fundo, que recai sobre a lógica. A tradição teria feito do sentido a condição do verdadeiro, numa proporcionalidade resguardada entre a extensão e o condicionado, aquela sendo maior que este. Assim, o sentido fundaria a verdade, e o erro não seria mais do que uma possibilidade.

A lógica tradicional operaria abrindo a proposição a duas dimensões. De um lado, a *designação*, dimensão do verdadeiro e do falso, que estabelece uma relação da proposição com o estado de coisas exteriores – como a associação de uma palavra com a imagem ao qual a palavra faz alusão. De outro, a *expressão*, a dimensão do sentido, que faz a articulação do sujeito que enuncia e o enunciado que se exprime. O sentido teria, assim, uma estreita correlação com aquilo que ele funda. A verdade e o falso seriam independentes às condições que lhes designam, supondo-se que “o verdadeiro e o falso permaneçam não afetados pela condição que só funda um tomando outro como possível” (DELEUZE, 2009/1968: 221).

A condição do verdadeiro posta por esta teoria daria base ao que Deleuze chamou de “experiência possível” (DELEUZE, 2009/1968). A “experiência possível” trabalharia com o dado do sensível em vias de adequá-lo. Neste tipo de experiência, o sensível não é aquilo que só pode ser sentido, mas aquilo que mobiliza as faculdades no intuito de fazer do objeto um objeto lembrado, reconhecido, imaginado etc.

Diríamos, em poucas palavras, que a “experiência possível” trabalharia sobre as condições da experiência. O dado, tendo sua representação *a priori*, estaria marcado pelo modelo da reconhecimento. Então, esta experiência seria transcendental na medida em que ela, em tendo os dados *apriorísticos*, antecederia a experiência e tornaria possível o conhecimento empírico (HEUSER, 2008).

Para Deleuze, a questão seria, antes, encontrar as condições de produção deste dado, encontrar a relação, estabelecida pelo próprio sentido, entre a proposição e o objeto designado, pois “é próprio do sentido ideal ultrapassar-se em direção ao objeto designado” (DELEUZE, 2009/1968: 222). A questão tangeria, então, a “experiência real”, que coloca

sobre o sentido a própria produção do verdadeiro, ultrapassando as demarcações *apriorísticas* do falso e do verdadeiro. Não se trata, contudo, de “renunciar à procura da razão das coisas. Simplesmente, esta razão não é geral e abstrata, mas concreta e a cada vez singular” (BOUANICHE, 2007: 80, tradução nossa)¹⁶.

O sentido seria, no âmbito da “experiência real”, como a Idéia que se desenvolve fora dos limiares da representação; Idéia que se constitui “de elementos estruturais que não têm sentido por si mesmos, mas constitui o sentido de tudo o que ela produz (estrutura e gênese)” (DELEUZE, 2009/1968: 223). Diríamos, assim, que o sentido, desde este ponto de vista, seria o não-senso da “experiência possível”, que trabalha com o empírico das faculdades.

Estamos, aqui, fazendo uma importante distinção entre a lógica clássica, que abre caminho para o silogismo científico, que trabalha com premissas e conclusões universais e necessárias, na construção de verdades irrefutáveis, e a lógica estóica – pelo viés da leitura deleuziana -, que cria o silogismo estóico, trabalhando com a questão do sentido, numa lógica diferente a dos universais.

Resumidamente, diríamos que o silogismo científico, obtido pelo método da demonstração, tem como principal meta a construção de conhecimentos universais, verdadeiros e necessários. Para tal, ocorre um estreitamento da relação entre sujeito e predicado, de forma que este pertença àquele em virtude tanto da necessidade quanto da “natureza específica do objeto”. Desta forma, o predicado aparece como sendo uma propriedade do sujeito, ou uma disjunção que possibilita propriedades outras do sujeito. Por exemplo, quando falamos “o homem é um animal racional”, usamos o termo “racional” como uma diferença do gênero “animal”, entendendo essa diferença como secundária à semelhança: o homem não deixa de ser animal, mas, por ser racional, abre uma diferença dentro do gênero animal; racional é, em última instância, uma diferença específica, entendida como a essência da espécie humana. Vê-se, neste exemplo, claramente a relação “per se” do sujeito com o predicado (relação essencial entre causa e efeito).

¹⁶ No original “(...) n’est pas question de renoncer à trouver la ‘raison’ des choses. Simplement, cette raison n’est pas générale et abstraite, mais concrète et à chaque fois singulière”.

A lógica da qual nos fala Deleuze é, ao contrário, a lógica do acontecimento, e é calcada no sentido, ou seja, no acontecimento expresso pela linguagem. Assim, o atributo da coisa passa a ser o verbo, entendido como um “extra-ser”, que não é nem o ser nem sua qualificação. O acontecimento, sendo ele mesmo o sentido do encontro, é o expresso da proposição, irreduzível ao estado das coisas; insiste e subsiste na preposição, mas não é nem a preposição nem a representação lingüística de coisas. O sentido é, e somente pode ser, um atributo que se diz da coisa no momento em que se diz sobre a coisa. Por isso, ele é insensível no nível do sentido comum (HEUSER, 2008).

Diríamos, na linha do que está sendo proposto por Deleuze, em consonância com a lógica estoica: “sendo o homem animal racional, ele não pensa”. Detemo-nos um pouco aqui: haveria alguma lógica nesta afirmação? Pois, se o homem é racional, ele pode tanto pensar quanto não pensar, diante de dadas circunstâncias. Por exemplo, o homem pensa enquanto dorme? Indo além, trazemos um questionamento tido pelas leituras de algumas obras de Deleuze: a todo e qualquer momento o homem pensa, ainda no exato momento em que titubeia, mesmo quando não vê sentido naquilo que apareceu para ele? A relação entre sentido e pensamento é cara a Deleuze, porque é próprio do pensamento buscar o sentido das coisas, dos encontros, da vida. Fora deste âmbito, segundo o filósofo, não há pensamento, mas reconhecimento.

Afirmaríamos, em seguida, que não há nem uma verdade nem uma falsidade nessa afirmação em termos de adequação entre sujeito e objeto, porque já não é mais isto que está em jogo, senão o extraproposicional desta enunciação – que é o próprio sentido. Por que dizemos, numa dada circunstância, “sendo o homem animal racional, ele não pensa”?

Justamente por sua incompreensão momentânea, pela falta de sentido que pode ser observado do que é proposto, que o deslocamento no pensamento pode ocorrer, e a verdade ou a falsidade da mesma deixa de ter importância, pois o sentido, nesse termo, desloca junto com a própria proposição e dá o que pensar no pensamento. (CARREIRA, 2010: 40).

A questão do sentido está, pois, no problema trazido pela própria enunciação. Há enunciações que causam problema e o sentido delas deve ser como que desvelado do próprio problema. O problema difere, por natureza, da proposição e do jogo de proposições correspondentes, e é justamente aí, no problema, que está a gênese do ato de pensar. Por

isso é que Deleuze nos diz que “uma solução tem sempre a verdade que merece de acordo com os problemas que ela corresponde; um problema tem sempre a solução que merece de acordo com *sua* própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido” (DELEUZE, 2009/1968: 229).

Não se trata, de maneira alguma, de buscar algum valor mais alto que a verdade, nem mesmo de abdicar a própria verdade. Trata-se de introduzir a diferença no interior da própria verdade, trata-se de analisar a verdade das verdades ou das concepções nelas mesmas (ZOURABICHVILI, 1994). A verdade está no próprio sentido, que, por sua vez, só traz consigo sua verdade no seio de um problema criado por aquele que foi afetado pelos signos. O ato de pensamento é o movimento que visa encontrar o sentido encoberto pelo problema; portanto, ato que só se dá mediante um afeto e move-se em vias de construir um saber deste afeto, um saber afetivo.

5.2. Por um pensamento sem imagem: a criação de novos possíveis

Claro está que, para Deleuze, ninguém se põe a pensar por espontânea inclinação ao verdadeiro; a espontânea inclinação está no âmbito da reconhecimento, e o âmbito da reconhecimento permite, antes, a reflexão, a comunicação, o entendimento, mas não o pensamento. Por isso, aos olhos de Deleuze, tão problemática se mostra a tradição filosófica: trabalha com um método do pensar, como uma descrição do exercício do pensamento, como se o pensamento estivesse dentro dos limites do possível e do programável, como se o pensamento se circunscrevesse fora das intensidades que inevitavelmente afetam e movimentam o ser.

Deleuze propõe uma concepção de pensamento que subjaz sobre a idéia de “encontro fundamental”. O que nos colocaria no movimento do pensar seria um encontro fortuito com aquilo que, a princípio, não reconhecemos, não deciframos. Incapazes de deciframos os signos desconhecidos advindo de encontros involuntários, somos forçados a decifrar a verdade desses signos. O ato de pensar se deflagraria com a violência causada

pelos signos involuntários que nos incitam à decifração, ao desvelamento, ao descobrimento de seus sentidos.

Não haveria, portanto, uma dependência do pensar sobre a possibilidade mesma do pensar, ou seja, não haveria nada que, de antemão, garantisse e viabilizasse o pensamento. Como possível, entendemos, comumente, aquilo que pode acontecer, aquilo que temos certas garantias de que se efetivará. Por isso, o possível parece circunscrever a idéia de pensamento dentro de seus limites. Porém, nos perguntamos: como prever o limite do pensamento, sem, antes, ser afetado por aquilo que dá o que pensar?

O possível, nos diz Zourabichvili (2000: 335) comentando Deleuze, “você não o tem previamente, você não o tem antes de tê-lo criado (...) o possível chega pelo acontecimento, e não o inverso”. No âmbito do pensamento, então, dizendo de outra maneira, nada supõe o ato de pensar antes mesmo do próprio ato.

O que dá o que pensar é a força de um encontro fortuito que o mobiliza a partir dos signos que se impõem ao pensamento para serem interpretados. A questão da “possibilidade” em Deleuze é fundamental porque ele sabe que “uma experiência real [de pensamento] implica, ao contrário [do que supõe o possível], a afirmação de uma relação radical com o que ainda não pensamos” (ZOURABICHVILI, 2000: 350-351).

O que Deleuze quer é, de um lado, negar o domínio de um pensar voluntário, dentro da estrutura de uma “doutrina das faculdades” como gênese do pensamento (BOUANICHE, 2007), e, de outro, dar ao pensamento a potência da criação de novas formas de vida – e aí, sim, novas possibilidades de se relacionar com e na vida. Se não seria o possível que nos faria pensar, mas a “experiência concreta”, vividamente vivida, então seria pelo encontro que temos com signos indecifráveis que seríamos forçados a pensar no intuito de interpretar signos e criar.

É fundamental salientar, ainda, que Deleuze não nega a evidência de que “tudo o que pensamos confirma que temos a possibilidade de pensar”, porque não é isso que está em questão; o que está em questão é que a possibilidade é insuficiente para “atestar um ato efetivo de pensar” (ZOURABICHVILI, 2000: 350). E, neste sentido, a negação da possibilidade como uma condição *sinequanon* pré-existente ao próprio ato de pensar é uma postura política, que incide em diversas esferas. No que tange ao que aqui trazemos, à

crítica da “imagem dogmática do pensamento”, vemos que o posicionamento deleuziano contra a idéia de verdades universais e necessárias – morais.

Portanto, a verdade, aquela sobre a qual com tanto esforço investiu a tradição, não seria descoberta por afinidade, por boa vontade, ela, ao contrário, se *trai* por signos involuntários (DELEUZE, 2010). São o acaso e a coerção os capazes de moverem o pensamento em busca da verdade desses encontros. Deleuze nos fala que, de todo modo, o encontro só pode ser sentido e, por isso, o objeto do encontro faz nascer a sensibilidade no sentido, sensibilizando a alma. É deste encontro, pois, que surgirá a verdade, que deve ser buscada por aquele que foi afetado.

A articulação feita entre a “má vontade para pensar” e a “verdade dos signos dos encontros” traz uma outra contribuição para o conceito de pensamento, que é a concepção de heterogeneidade da relação entre os signos e aqueles que buscam decifrar signos.

Já os gregos, quando nos trouxeram na concepção de filosofia a imagem do amigo, nos tinham feito notar a necessidade do estrangeiro no pensamento. Haveria escapado a eles e à tradição filosófica que esta imagem do amigo traz consigo a idéia da filosofia como um saber do amor, saber do *pathos*. Esta imagem, no cerne do começo da filosofia, nos faz paradoxalmente ver que não há “o ideal grego de sabedoria e um modelo de amizade, mas o ponto de vista do “amor ciumento” que aguarda os signos, as zonas obscuras e equívocas: um gesto, um olhar, um silêncio”¹⁷ (BOUANICHE, 2007: 73, tradução nossa).

No âmbito pedagógico, a contribuição deleuziana nos faz pôr em xeque a homogeneização das aprendizagens, que tem, como plano de fundo, a homogeneização das singularidades no que chamaríamos “sujeito da educação”, em consonância com a crítica de Foucault em relação às psicologias da educação.

A pedagogia trabalha sob o primado da reconhecimento, na idéia do “sujeito pensante”, pois é a reconhecimento que se relaciona com os sentidos em vias a lembrar, reconhecer, imaginar; a reconhecimento busca, ainda, categorias e formas de apreensão do objeto. Por isso é que Deleuze nos fala que os conceitos, uma das formas das verdades universais e consagrações do mesmo tão caras à filosofia:

¹⁷ No original: non plus l'idéal grec de la sagesse, et le modèle de l' "amitié", mais le point de vue de l' "amour jaloux" qui guette les signes, les zones obscures et équivoques: un geste, un regard, un silence.

(...) designam tão-somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. (DELEUZE, 2009/1968: 203)

Assim, questionamos, como negar as “influências exteriores” neste movimento que nos põe a pensar? Não seriam justamente elas que nos colocariam neste movimento?

A partir da concepção deleuziana, não se pergunta sobre o ser das coisas, não se põe a pensar sobre o que uma coisa é; abandona-se todos os modelos e desconfia-se de um mundo ideal e transcendente. Pergunta-se, antes, quais forças coagiram o pensar e entraram em ressonância com ele, pois “na obscuridade dos signos estão envolvidos, exclusivamente, sentidos, nenhuma idéia clara, nem significação explícita” (HEUSER, 2008: 100).

6. A vida como a arte dos encontros: os signos

Quando perguntamos quais forças coagiram o pensamento a pensar, estamos nos questionando quais signos se impuseram a fim de serem desvelados pelo pensamento. A presença dos signos no ato do pensamento é crucial para Deleuze.

Na obra *Proust e os Signos*, Deleuze traz sua leitura filosófica da obra *Recherche du Temps Perdu*, de Marcel Proust, e todo livro se passa entorno dos signos, porque é sempre, necessariamente, por intermédio da decifração de signos que alguém aprende.

Os signos são específicos de cada mundo, e que existe uma pluralidade de mundos. É preciso decifrar os signos dos mundos aos quais pertencem, aos mundos que se apresentam para nós, que se impõem a nós, que nos violentam por se mostrarem ofuscantes, confusos, incompreensíveis. Não há o mundo totalizante, senão uma pluralidade de mundos que nos são acessíveis pelas experiências que temos. Não há mundos fechados e pré-definidos, há a vida e os encontros que temos na vida, que compõem forças, desfazendo e refazendo novas relações e novas verdades.

Nas singularidades das relações entre o aprendiz e os signos, nas experiências que o aprendiz tem com os signos, encontraríamos quatro tipos de signos, hierarquicamente estabelecidos. O primeiro tipo, dos signos mundanos, é aquele dos signos da mundaneidade, do cotidiano, que se relacionam com o “tempo que se perde”. O segundo tipo, dos signos amorosos, é aquele dos signos do amor, mentirosos e enganadores, que se relacionam com o “tempo perdido”. Os signos sensíveis são aromas e sabores, que quando experimentados nos remetem para algo além deles mesmos e nos proporcionam um encontro com o “tempo que se redescobre”, trazendo-nos alegria e plenitude, mas também com o “tempo perdido”, trazendo-nos alteração e desaparecimento. Estes nos revelam que “o sentido material não é nada sem uma essência ideal que ela encarna” (DELEUZE, 2010/1976: 12-13), e nos remetem ao quarto e último tipo de signo, os signos da arte, que nos trazem o “tempo redescoberto”, tempo de criação. Os signos artísticos remetem a todos os outros três tipos de signos, mas são os únicos desmaterializados e, por isso, encontramos nele a essência ideal (ou Idéia).

Nossa tarefa de aprendizes de novos mundos é “compreender por que alguém é recebido em determinado mundo e por que alguém deixa de sê-lo” (Deleuze, 2010/1976: 5). Paralelamente, nossa tarefa de educadores é saber que a relação estabelecida entre o aprendiz e os signos é uma relação sempre heterogênia, e que não se aprende fazendo como alguém, mas - e no máximo - com alguém. Ainda assim, ainda que como educadores possamos saber que a aprendizagem não é possível pelo processo de fazer como alguém – processo de imitação ou reprodução -, não podemos assegurar de que o aprendiz aprenderá aquilo que esperamos que ele aprenda, pois não há nada que nos garanta saber os caminhos pelos quais o aprendiz fez seu trajeto de aprendizagem. Quais signos, amores, afetos e encontros fizeram parte da experiência do aprendiz?

Com Proust, o filósofo entende que a inteligência, faculdade comumente associada ao aprendizado, tem uma limitação concisa: as verdades da inteligência são puramente intelectuais e “faltam-lhes a necessidade” (DELEUZE, 2010/1976:21). Ainda que a inteligência seja fundamental na interpretação dos signos e no esforço do pensamento, a inteligência é sempre tardia, como um movimento sempre *a posteriori* da violenta experiência com os signos.

Esta concepção da inteligência como um movimento *a posteriori* é fundamental para Deleuze. O filósofo nos diz:

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. (DELEUZE, 2009/1968: 203)

Aprender não é adquirir conhecimento, nem mesmo saber, aprender é uma experiência que se faz no tempo e está intimamente ligado à criação de um novo modo de pensar, agir e ser. E se aprender é uma experiência que se faz no tempo e se cada aprendiz estabelece uma relação singular com os signos, devemos assumir, também, que cada signo estabelece uma relação com a verdade que ele traz e uma relação com um determinado tempo. Neste movimento, o tempo é essencial para o aprendizado, pois é justamente da busca pela verdade dos signos que surge uma maneira de se relacionar com o tempo.

Por isso, Deleuze critica fortemente a concepção comum de filosofia e verdade, pois “as idéias formadas pela inteligência só valem por sua significação explícita, [são] portanto convencional” (2010: 15). É que a explicação de um signo se confunde com seu próprio desenvolvimento, pois ele mesmo é temporal, de forma que sua verdade é a verdade de um tempo. E é bem notado, acrescenta, que alguns signos às vezes apresentam uma espécie de repetição, mas são todos eles atuais, e, portanto, diferentes.

6.1. Os signos mundanos

Os signos mundanos são aqueles que surgem como suplentes de uma ação ou pensamento. Eles não remetem a uma significação transcendente, nem a um conteúdo ideal, e têm a pretensão de se valerem pelo sentido das ações e pensamentos que substituem. Por vezes, os signos mundanos também antecipam ações ou apresentam um acontecimento quando, de fato, foi outro acontecimento que ocorreu.

Sendo intensamente emitidos, em salões da alta sociedade, convenções, festas etc, sofrem intensas transformações, evoluindo no vazio e por isso, dentre todos os outros tipos, são os mais materiais. Por estarem o tempo todo mudando, em estreita relação com o mundo, com as relações rápidas e superficiais, também é característica desses signos serem ludibriadores e vazios. Por isso, na hierarquia dos signos, estes se encontram na posição mais baixa, pois são os mais materiais, substituem o objeto e se fazer valer pelo sentido. A mundaneidade, julgada pela ação, é decepcionante, e é também estúpida do ponto de vista do pensamento. Neste âmbito, “não se pensa, não se age, mas emite-se signos” (DELEUZE, 2010/1976: 6).

Acontece na vida de Doutor Quejando, em certos momentos, e depois, tudo continua na mesma, mesma vida, mesma coisa; nada muda, talvez a paisagem. Num dia,

(...)
O Doutor Quejando, pois,
vinha andando
andando
quando encontrou o carneirinho Mé
em companhia da vaquinha Bu.

- Olé!
Como vais tu ? - disseram-lhe os dois
O Doutor Queijando continuou andando,
mudo
Mas na cerca havia um urubu.
Mudo.
E o Doutor Queijando e o urubu trocaram um horrível
[olhar de simpatia
E o pior de tudo
é que se acabou a historia...
Se acabou a historia
e a vida continua.
(Mário Quintana, Os sonetos e o Doutor Queijando)

O tempo relacionado aos signos mundanos é o “tempo perdido”, mais especificamente ao “tempo que se perde”. Perde-se tempo porque estes signos reaparecem no final do seu desenvolvimento intactos ou idênticos como no início. Doutor Queijando encontrou o carneirinho, a vaquinha e o urubu num só dia, e nada efetivamente mudou nele ou na vida ele; a história acabou, e a vida continua, como se nada tivesse alterado a vida do Doutor, como se esses personagens fossem mundanos, como se os encontros fossem corriqueiros e se esvaíssem com o passar da situação.

Contudo, “a revelação final de que há verdades a serem descobertas nesse tempo que se perde é o resultado essencial do aprendizado” (DELEUZE, 2010/1976: 20). Por isso, “quando pensamos que perdemos tempo, seja por esnobismo, seja por dissipação amorosa, estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro, até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde” (DELEUZE, 2010/1976: 21).

O curioso dos signos mundanos é que nos afirmam que sem a mundaneidade “o aprendizado seria imperfeito e até mesmo impossível”, pois seus signos, ainda que sejam vazios, possuem a capacidade de produzir uma “espécie de exaltação nervosa, exprimindo sobre nós o efeito das pessoas que sabem produzi-los” (DELEUZE, 2010/1976: 6).

Cabe à inteligência, assim, entender que mesmo os signos mundanos, os mais frívolos, mais vácuos possíveis, correspondem a determinadas leis, e a descoberta dessas leis é o que nos possibilitará dar sentido aos signos, que, a primeira vista, se apresentam a nós desconexos e insignificantes. Também aí se faz presente a memória voluntária, o pior tipo de memória, segundo Deleuze, que busca no passado algo para dar conta do presente,

como se ela prolongasse o passado até o presente, recompondo o presente sem se apoderar do passado. É claro que alguma coisa se perde nesse trabalho da memória voluntária, e o que escapa a ela é o essencial, o “*ser-em-si* do passado” (DELEUZE, 2010/1976: 54)

6.2. Os signos amorosos

Os signos do amor são trazidos pelo mundo do amado, que se apresenta como um mundo possível a ser decifrado, que se desabrocha em uma pluralidade de mundos. O próprio amado é, neste sentido, um signo a ser decifrado. O amor, porém, apresenta uma contradição, pois não é possível interpretar os signos do amado sem se deparar com mundos nos quais se criaram e se produziram outras pessoas antes da chegada do amante. Por isso, os signos do amor são signos enganadores, que escondem aquilo mesmo que apresentam para nós: seus mundos.

Como nos deparamos com os signos amorosos? Ninguém sabe, ao certo, como nasce o amor por aquele ser que amamos, mas há, dentre os amores, um fato singular: amamos aquela pessoa, de repente, como se num dado momento ela se destacasse de um grupo e se tornasse singular e única. Num grupo de amigos, no grupo dos colegas de faculdade, no grupo dos amigos do trabalho, no grupo dos conhecidos de um curso, o amado, de repente, se destaca. O amante “extrai a criatura amada de um conjunto preliminar e interpreta os signos, que são, a princípio, coletivos” (DELEUZE, 2010/1976: 76).

O curioso é que o amor sempre trabalha sobre séries. De um lado, extrai o amado de uma série, fazendo-o o mais importante da série, como se ele, mais do que qualquer outra pessoa, fosse o que mais emitisse signos a serem interpretados. De outro lado, o amor nos remete à série amorosa pelas quais passamos, no intuito de vermos, nessa pessoa diferente, uma similitude com todas as outras diferentes que compuserem a série e sobre as quais buscamos uma homogeneidade. Entra aí, o medo e o ciúme: fará como todos os outros amados da série já fizeram, nos trairá, nos dirá mentiras e acabará com nosso relacionamento?

Quando nos vemos envolvidos por alguém, acionamos nossa inteligência no intuito de descobrir a lei da série amorosa e de nos prevenir de futuros sofrimentos. A inteligência também funciona, neste caso, como uma forma de apaziguar sofrimentos e angústias típicas de um amor. Por um lado, a inteligência serve para transformar o sofrimento em alegria, e, por outro, em correlacionar o particular ao geral, esse amor à série amorosa que fomos constituindo ao longo de nossas experiências amorosas.

Paralelamente, tentamos nos lembrar incansavelmente de nossos amores passados, como se estivéssemos a todo o momento antecipando o fim. A memória do ciumento é a memória voluntária, que tudo quer reter, porque “ela quer tudo armazenar para que a inteligência disponha de matéria necessária às suas próximas interpretações” (DELEUZE, 2010/1976: 49). Por isso, o tempo dos signos amorosos é o “tempo perdido”, pois a busca pela verdade desses signos modifica, além do amante e do amado, as coisas que permanecem.

Isso nos traz muito bem Milan Kundera em a *Insustentável Leveza do Ser* (1983/1985). O “acaso” do amor aconteceu com Tomas, personagem principal deste livro. Subitamente, Tomas se viu apaixonado por Tereza. Havia prometido a si mesmo ter não mais que amizades eróticas, quando, por acaso, viu sua vida atrelada à Teresa logo na primeira noite em que dormiram juntos: dormiu e acordou com a mão dela firmemente entrelaçada na sua. Hesitou ao amor, sublocando um quarto para a moça; não durou muito, ela e sua mala, enfim, se instalaram no apartamento dele, de apenas um divã – curiosamente grande.

A convenção não-escrita da amizade erótica implicava que o amor fosse excluído da vida de Tomas. Se ele desrespeitasse essa condição, suas outras amantes se sentiriam imediatamente numa posição inferior e se revoltariam.

Sublocou, portanto, um quarto para Tereza e sua pesada mala. Queria cuidar dela, protegê-la, alegrar-se com sua presença, mas não via nenhuma necessidade de mudar seu modo de vida. Assim, não queria que se soubesse que ela dormia em sua casa. O sono compartilhado era o corpo de delito do amor.

Com as outras mulheres ele nunca dormia. Quando ia vê-las em suas casas, era fácil, podia ir embora quando quisesse. Era mais delicado quando elas vinham à sua casa e ele tinha de lhes explicar que as levaria de volta depois de meia-noite, pois sofria de insônia

e não conseguia dormir junto de outra pessoa. Não estava longe da verdade, mas a razão principal era menos nobre e não ousava confessá-la a suas companheiras: no instante que se seguia ao amor, sentia um irresistível desejo de ficar só. Achava desagradável acordar em plena noite ao lado de um ser estranho; repugnava-lhe o despertar matinal do casal; não tinha vontade de ser ouvido escovando os dentes no banheiro, nem se sentia atraído pela intimidade de um café da manhã a dois.

Portanto, qual não foi sua surpresa quando acordou com Tereza segurando firmemente sua mão! Olhou-a e custou a compreender o que estava acontecendo. Evocou as horas que tinham se passado e acreditou respirar o perfume de uma felicidade desconhecida.

Desde então, ambos se alegravam por antecipação com o sono compartilhado. Eu diria mesmo que, para eles, o objetivo do ato sexual não era a volúpia, mas o sono de depois. Ela, sobretudo, não podia dormir sem ele. Se por acaso ficasse sozinha em seu quarto (o que depressa se tornou um alibi para Tomas), ela não conseguia pregar o olho a noite toda. Nos seus braços, mesmo no auge da agitação, ela sempre se acalmava. Ele contava, a meia voz, histórias que inventava para ela bobagens, palavras elogiosas ou engraçadas que repetia num tom monótono. Na cabeça de Tereza essas palavras se transformavam em visões confusas, que a conduziam ao primeiro sono. Tomas tinha pleno poder sobre o sono dela, fazendo-a adormecer no momento que escolhia.

Quando dormiam, ela o segurava como na primeira noite; apertava-lhe firmemente o pulso, um dos dedos ou o calcanhar. Quando queria se afastar sem acordá-la, Tomas tinha de usar de astúcia. Livrava o dedo (o pulso, o calcanhar) do seu abraço, o que sempre a despertava um pouco, pois ela o vigiava atentamente, mesmo dormindo. Para acalmá-la punha-lhe sempre na mão, no lugar de seu pulso, um objeto qualquer (um pijama enrolado em bola, um chinelo, um livro) que ela apertava em seguida energicamente como se fosse uma parte de seu corpo.

Um dia em que acabara de fazê-la adormecer, mas em que ela ainda estava na antecâmara do primeiro sono, donde podia ainda responder às suas perguntas, ele lhe disse: Bem! Agora vou-me embora. Para onde? perguntou ela. Vou sair, disse ele com voz severa. Vou com você! disse ela levantando-se da cama. Não, não quero. Vou para sempre disse ele, saindo porta a fora. Ela se levantou e seguiu-o até a porta de entrada, piscando os olhos. Estava só de camisola, curta e sem nada por baixo. Seu rosto estava imóvel, sem expressão, mas seus movimentos eram enérgicos. Da entrada, ele passou para o corredor (o corredor do edifício, compartilhado pelos moradores), e fechou a porta na frente dela. Tereza abriu-a com um gesto brusco e o seguiu, convencida, no seu estado de sonolência, de que ele queria partir para sempre e que ela devia retê-lo. Tomas desceu um andar, parou no patamar e ficou esperando por ela. Ela foi ter com ele, segurou-o pela mão e trouxe-o para junto de si, na cama.

Tomas Pensava: deitar com uma mulher e dormir com ela, eis duas paixões não somente diferentes mas quase contraditórias. O amor não se manifestava pelo desejo de fazer amor (esse desejo se aplica a uma série inumerável de mulheres), mas pelo desejo do sono compartilhado (esse desejo diz respeito a uma só mulher).
(KUNDERA, 1985: 20-21)

O acaso teria feito Tomas e Tereza se unirem. Enquanto ela sofria imensamente por ciúmes de Tomas com suas amigadas eróticas, ele, ainda que se esquivasse do amor, ainda que mantivessem amigadas eróticas, via em Tereza uma mulher que nunca havia visto antes. Depois do divórcio, a alegria de estar sozinho era imensa, mas a chegada de Tereza causou em Tomas sensações que nunca havia experimentado antes. Fazia amor com ela, mas era diferente: descobriu que amar não era somente fazer sexo – o que poderia fazer com qualquer outra mulher -, mas gostar de dormir junto com a amada – isso somente acontecia ao lado de Tereza.

Ao mesmo tempo em que descobre isso, Tomas assiste a inúmeras demonstrações de ciúme da amada. Tereza o acusa de mentiroso, quando ele nega ter estado com Sabrina, sua maior amigada erótica. Como nos signos amoroso, nos quais “a mentira perfeita suporia, no próprio mentiroso, uma prodigiosa memória voltada para o futuro” (DELEUZE, 2010/1976), Tereza é cruel e dura com Tomas, que, por sua vez, esconde de Tereza seus outros mundos. Tomas toma banho sempre que acaba de fazer sexo com outras mulheres, para que ela não sinta cheiro de outras, ou, ainda, ensaia sair de casa, deixar Tereza sozinha, num jogo em ele diz que vai embora, esperando que ela corra atrás dele, suplicando para voltar.

6.3. Os signos sensíveis

O terceiro tipo de signos é o dos signos do mundo das qualidades sensíveis (aromas e sabores). A qualidade, uma vez experimentada, não se associa mais ao mesmo objeto, mas a um outro, completamente diferente, e “tudo se passa como se a qualidade envolvesse, mantivesse aprisionada, a alma de um objeto diferente daquele que ela agora designa” (DELEUZE, 2010/1976: 11).

Ainda que os signos amorosos estejam, na hierarquia dos signos, mais perto do das artes – essência pura imaterializada -, eles ainda possuem materialidade. Por isso, nos trazem uma alegria extraordinária e afirmativa, nos fazendo lembrar, involuntariamente, de tempos passados, mas, logo adiante, nos trazem a sensação de alteração e desaparecimento, a sensação de um tempo que não volta mais.

Age, nesta ambivalência entre a alegria e a tristeza, entre a plenitude e o vazio, a memória involuntária. Ela baseia-se na semelhança entre suas sensações de dois distintos momentos: o agora que se vive, e o passado que traz uma semelhança com o presente que se está sendo vivido. Esta memória tem, assim, uma característica específica, que é o de interiorizar o contexto, tornando antigo contexto articulado à sensação do presente.

Assim, “ao mesmo tempo que a semelhança entre os dois momentos se ultrapassa em direção a uma identidade mais profunda, a contigüidade que pertencia ao momento passado se ultrapassa em uma diferença mais profunda” (DELEUZE, 2010/1976: 56). A qualidade idêntica do presente com o passado faz emergir, então, diferença intrínseca entre os acontecimentos, e o essencial desses signos torna-se a diferença interiorizada (DELEUZE, 2010/1976). São esses os dois poderes da memória involuntária: o da repetição no presente e a diferença no antigo.

Por isso, o tempo dos signos das qualidades sensíveis é o tempo redescoberto no seio do tempo perdido: revela a verdade do tempo passado; apesar de nos darem alegria, podem nos trazer uma sensação de perda, e nos conduzir ao vazio. Eis a ambigüidade desse tempo: tudo e nada, ser e vazio. Nos conduzem ao êxtase de um tempo passado, nos fazendo como que reviver este passado, mas nos relembram a fugacidade do tempo perdido, revivido pela redescoberta no interior do tempo perdido.

Lembro-me dos dias chuvosos de minhas férias na casa de minhas tias em Belo Horizonte. Elas moravam em uma casa, e lá fora, fora da casa, no terreno envolta da casa, haviam plantações coloridas. Meu desejo era que chovesse para que eu fosse para fora da casa e sentisse a chuva na pele, entranhada pelo cheiro da terra.

Quanto mais chovia, mais intensa era minha sensação; era preciso me deliciar com a chuva e o cheiro de terra às escondidas, antes que uma delas lembrassem da menina travessa criada em apartamento.

Lembro-me, ainda menina, vendo os noticiários no jornal que diziam das chuvas torrenciais na capital de Minas, e pensando “e eu aqui, dentro deste apartamento”. Ainda hoje, quando visito as minhas tias, chove.

Ainda hoje quando chove me lembro da menina travessa em Belo Horizonte. Como se fosse hoje, posso lembrar das ligações de minha mãe a casa e elas dizendo “essa menina sua é uma prenda, tão educada, tão comportada, não nos dá trabalho nenhum. É uma benção tê-la aqui!”. Há minutos atrás tinha ido uma tia (a mais brava) ir me procurar do lado de fora da casa, correndo atrás de mim. Era uma senhora de setenta anos correndo atrás de uma menina de seis. Penso hoje: dava-lhe algum prazer em fazer isso, ainda que o fizesse brava.

O que faço eu sempre quando chove? Lembro-me involuntariamente dos dias com minhas tias. Sem esforço, o cheiro da chuva me remete àqueles dias.

Os signos sensíveis possuem uma ambigüidade: nos trazem alegria e tristeza. Nos trazem a alegria de um tempo vivido; neste caso, a alegria de estar na casa das minhas tias, longe dos mais pais, perto daquelas senhoras que com tanto carinho me recebiam na casa delas. Contudo, a alegria não dura muito, logo vem uma tristeza da sensação de um tempo passado que não volta mais: onde está aquela menina travessa que brincava às escondidas no terraço da casa das tias?

Bem verdade, aquela menina ainda parece estar presente em mim, mas a relação que hoje tenho com a chuva não é a mesma que outrora eu tinha. O cheiro da terra, contudo, ainda me chama e me faz lembrar daqueles tempos. Porém, hoje sou eu mesma que procuro me esquivar da chuva, para evitar uma gripe. A ambigüidade aflora em mim nos dias chuvosos: eles me lembram de dias felizes em Belo Horizonte, mas me trazem uma certa tristeza por esses dias não voltarem mais. Basta, pois, “que a sensação atual oponha à antiga sua ‘materialidade’ para que a alegria dessa superposição dê lugar a um sentimento de fuga, de perda irreparável, que a sensação é repelida para o fundo do tempo perdido” (DELEUZE, 2010/1976: 19).

6.4. Os signos da Arte

O ultimo tipo de signos é o signo da arte. Deleuze descobre, na leitura da *Recherche*, que “o sentido material não é nada sem uma essência ideal que ela encarna” (DELEUZE, 2010/1976: 12-13). Aí está o último tipo de signos, os signos da arte, que encontram sentido numa essência ideal. A este todos se remetem, especialmente os signos das qualidades sensíveis, que já remetiam a uma essência ideal, porém ainda materializados no objeto.

A arte, para Deleuze, é o que concebe a verdadeira unidade entre um signo material e um sentido espiritual. Ela revela, assim, a essência, entendida como “Diferença última e absoluta” (DELEUZE, 2010/1976: 39). Por isso, o tempo dos signos da arte é o “tempo redescoberto”, onde se reúnem todas as outras linhas do tempo e faz com que elas encontrem suas verdades.

O tempo redescoberto é, pois, o tempo que se encontra enrolado na essência, tempo que reúne sentido e signo. O movimento de redescoberta nega o uso da memória presente nos signos amorosos e sensíveis. Se o problema da memória voluntária é não dar conta do *ser-em-si* do passado, o problema da memória involuntária é que, além de suas determinações serem contingentes e exteriores, a essência encarnada nela não revela o tempo original, senão nos faz redescobrir o tempo perdido. Ainda que a memória involuntária represente um esforço da vida de nos preparar à arte, os signos sensíveis, que dela fazem uso, são, ainda, da vida e não da arte.

Todos os outros signos são materiais e por isso não podem ter a revelação que os signos da arte nos revela. Em todos estes três, “nós sempre caímos na armadilha do objeto, nas malhas da subjetividade. É apenas ao nível da arte que as essências são reveladas” (DELEUZE, 2010/1976: 36). A impossibilidade da revelação da verdade nos signos mundanos, amorosos e sensíveis está, pois, sob a materialidade desses signos, que encobre as qualidades dos signos através dos objetos que os emitem. Neste encobrimento, somos levados às determinações objetivas dos signos e aos mecanismos de interpretação subjetivos, no intuito de desvelar o objeto.

Os signos da arte, ao contrário, por serem imateriais não se encobrem em nenhum objeto e já se mostram desvelados de todo e qualquer objeto. Por isso, nos revelam a Diferença intrínseca, a essência, ao passo que os outros sempre nos levam à reconstituição de conjuntos associativos nos quais a diferença é sempre extrínseca.

A essência, para Deleuze, “é alguma coisa em um sujeito, como a presença de uma qualidade última no âmago de um sujeito: diferença interna” (DELEUZE, 2010/1976: 39). Assim, cada sujeito expressa um mundo que, de um lado, não existe fora dele mesmo, mas, de outro, não se confunde com o sujeito. A essência “se implica, se envolve, se enrola no sujeito (...) não é apenas individual, é individualizante” (DELEUZE, 2010/1976: 41).

O interessante da essência é que, diferença em si, ela não tem como se diversificar sem se repetir. É o que nos acontece diante de uma música, uma escultura, uma peça de teatro: ouvimos, vemos, admiramos uma, duas, três e infinitas vezes a mesma música, a mesma escultura e a mesma peça, e a cada vez que isso acontece é como se estivéssemos diante de uma nova música, uma nova escultura, uma nova peça. É que “a diferença, como qualidade de um mundo, só se afirma através de uma espécie de auto-repetição (...) diferença e repetição são duas potências da essência, inseparáveis e correlatas” (DELEUZE, 2010/1976: 46-47).

7. Deleuze, educador da aprendizagem

7.1. Aprendizagem e decifração de signos

A aprendizagem, para Deleuze, só é possível pelo encontro fortuito que emite signos que nós não prevemos, e por isso mesmo não fazem parte do nosso universo de reconhecimento - ou seja, não os reconhecemos como algo “esperado” na relação de ensino e aprendizagem. Ao não (re)conhecermos, somos forçados a interpretá-los, decifrá-los. Somos forçados a pensar com aquilo que não está posto não está ao alcance da reconhecimento, aquilo sobre o qual não temos idéias nem imagens; a força da impossibilidade da reconhecimento é propriamente o que possibilita o ato de pensamento. Somos forçados a buscar a verdade dos signos pelos quais fomos desestabilizados, os quais estão à margem de nossa zona de domínio, sob a qual erguemos nossas vidas e criamos, dentre outras coisas, certezas e universos de valores.

Quando falamos que a aprendizagem está ligada aos encontros que temos com signos desconhecidos, falamos, também, da heterogeneidade da relação: aprender é, de alguma forma, um tipo de relação entre o aprendiz e os signos, relação singular e única. O sentido do signo está nesta relação criada pelo encontro, não podendo ser identificado diretamente ao objeto que emite os signos.

Contudo, admitimos, na ânsia de descobrirmos a verdade dos signos involuntários, agimos com *objetivismo*, procuramos no objeto a verdade do signo. Esta é a tendência do pensamento que consagra a reconhecimento, pensamento que busca classificar, qualificar e apreender o objeto, como se ele fosse os signos que emite. Também é a tendência da memória voluntária, que lembra coisas, mas não dá conta dos signos. É, ainda, a direção do prazer e da atividade prática, que desejam consumir o objeto. Por fim, também é a tendência da inteligência, que anseia a objetividade (DELEUZE, 2010/1976).

Deleuze nos diz que cada signo tem duas partes, de um lado, ele designa um objeto, de outro significa uma coisa diferente. Por preguiça, praticidade ou comodismo, temos o hábito de procurarmos no objeto a verdade, quando, de fato, a verdade está no sentido emitido pelo signo.

Como o sentido “ultrapassa em direção ao objeto, este já não pode ser posto na realidade como exterior ao sentido, mas apenas como limite de seu processo” (DELEUZE, 2009/1968: 222), ou seja, como limite da doação de sentido emitido pelo signo, encoberto no objeto.

A relação da proposição e o designado deve ser, necessariamente, estabelecida pelo próprio sentido, de forma que o sentido aparece como a Idéia, desenvolvida nas determinações sub-representativas (DELEUZE 2009/1968); e no momento vivo em que a pessoa se encontra com este sentido. Ainda assim, a linguagem não dá conta total do sentido, sempre alguma coisa dele extrapola a capacidade de se falar dele. Na ânsia de desvelar tudo que nos traz o objeto, nosso olhar objetivista nos leva a uma inevitável decepção de não encontrarmos, logo à primeira vista, a revelação da verdade emitida pelos signos, porque, de fato, fazemos isso através dos objetos, que são tão somente portadores de signos.

A decepção é um momento fundamental na aprendizagem. Com a decepção, nós, aprendizes, somos levados à renúncia de interpretação objetiva, pois vemos que ela não dá conta do sentido dos signos. Paralelamente, tentamos remediar a decepção por uma interpretação subjetiva, reconstruindo conjuntos associativos. Se é verdade que os signos não devem ser confundidos com os objetos que os emitem, também é certo que eles são mais profundos que os sujeitos que visam interpretá-los, mas se encarnam neles por uma série associativa construída pelo sujeito através da interpretação subjetiva.

A linha do aprendizado passa, pois, por dois momentos: a decepção de nosso *objetivismo* e a tentativa de minorar essa decepção através de uma interpretação subjetiva. Nessa espécie de compensação, somos, ainda, levados a admitir que ela não é suficiente porque não revela a verdade do signo.

O que se põe em jogo, aqui, não é o saber, nem a certeza, mas, antes, a relação heterogênia entre o aprendiz e os signos, entre os signos involuntários que se impõem ao aprendiz, que deve, como um decifrador, procurar as verdades desses signos, no momento em que eles se impõem. De fato, os signos se desenvolvem ao mesmo tempo em que são interpretados. Não à toa, “o mundo vacila na corrente do aprendizado” (DELEUZE, 2010/1976: 25); ele tem suas certezas tornadas fluidas, seus saberes postos em xeque.

Antes, pois, de se colocar frente ao objeto a fim de reconhecê-lo, de encontrar o significado dele, é preciso “sentir o efeito violento de um signo” (DELEUZE, 2010/1976: 22), encontrar o sentido deste signo. Enquanto o signo não é objeto, mas se encontra parcialmente nele, e enquanto o sentido não se reduz ao sujeito, mas depende do sujeito para ser interpretado e depende das circunstâncias para se encontrar com este sujeito, é a essência, ou seja, a Diferença em si, segundo Deleuze, que faz a ligação entre o signo e o sentido, dando razão a essa relação, complicando um no outro.

7.2. Aprendizado

*Considerar o mundo como coisa a ser decifrada é,
sem dúvida, um dom
(DELEUZE, 2010/1976: 25)*

As questões centrais da aprendizagem em Deleuze tangem o signo e a verdade. Procurar a verdade é “interpretar, decifrar, explicar, mas esta ‘explicação’ se confunde com o desenvolvimento do signo em si mesmo” (DELEUZE, 2010/1976: 16).

Deleuze pensa a aprendizagem não mais no âmbito da reconhecimento, que trabalha com o exercício concordante das faculdades erguido sobre um plano das identidades. Para ele, a reconhecimento traz uma ilusão e encontramos sempre dois aspectos desta ilusão:

A ilusão natural, que consiste em decalcar os problemas sobre proposições que se supõe preexistentes, opiniões lógicas, teoremas geométricos, equações algébricas, hipóteses físicas, juízos transcendentais; e a ilusão filosófica, que consiste em avaliar os problemas segundo sua ‘resolubilidade’, isto é, de acordo com a forma extrínseca variável de sua possibilidade de solução. (DELEUZE, 2010/1968: 232).

De certo, os filósofos que trabalham sob a ótica da reconhecimento são prisioneiros da imagem dogmática do pensamento, fazendo recair sobre a verdade os problemas e a possibilidade das soluções. A linha da aprendizagem, segundo este viés, é uma linha traçada dentro do âmbito do possível, porque parte de uma concepção moral de verdade e determina quais são os problemas que poderiam existir com base nessa verdade.

Em Deleuze, a aprendizagem se opõe ao possível. Não é o possível que faz aprender, porque “tudo se torna possível, na medida em que as partes da situação, tais como visionário as apreende, não são previamente combinadas: são acontecimentos puros compondo problematicamente um único acontecimento (a situação)” (ZOURABICHVILI, 2000: 343). Por isso, nunca se sabe exatamente como alguém aprende, mas é sempre através da interpretação dos signos que um aprendizado pode ocorrer. Segundo vimos, esse encontro é da ordem do inesperado e do involuntário.

Como aprender é fruto da relação entre o aprendiz e os signos, a aprendizagem nega a existência de qualquer pressuposto anterior a ela. Não é o possível que nos faz aprender, mas a “experiência concreta”. Como nos fala Zourabichvili, “tudo é possível, mas nada ainda está dado (...) o possível é o que advém” (ZOURABICHVILI, 2000: 350).

A pedagogia se apresenta, segundo Deleuze, dentro do âmbito da reconhecimento e não compreende que a questão fundamental da aprendizagem está relacionada com o problema da força imposta ao pensamento. A questão, então, não é como adquirir os conhecimentos e transmiti-los àquele que deseja, mas forçar alguém a pensar e criar sentido. (CHARBONIER, 2009).

Para Deleuze, o sentido faz repousar sobre o encontro a potência do pensamento, instaurando uma nova relação com o objeto. Tal potência é a possibilidade de se criar possíveis e, com isso, outras formas de viver. Por isso, o objeto, segundo Deleuze, é o “objeto do encontro”, não é aquilo que mobiliza os sentidos, mas que sensibiliza os sentidos.

Enquanto a pedagogia se preocupar em como fazer para transmitir conhecimento, formar cidadãos, ela se esquivará do essencial, do mais profundo, que é: como forçar alguém a pensar? Porque sabemos que pensar, ao contrário do que supõe a tradição filosófica, não é um movimento advindo da boa vontade do sujeito, senão um movimento imposto pelos signos.

A questão “o que nos faz pensar?” é de fundamental importância para a pedagogia deleuziana. Deve-se ressaltar, mais uma vez, que a preocupação não é da à aquisição de conhecimento, muito embora não negamos a importância deles no cotidiano em que vivemos. Deleuze, trazendo uma outra concepção de educação que já não é mais calcada no

objetivo de formar cidadãos com conhecimentos necessários à vida política, traz a possibilidade de se falar de um saber de afeto, um saber construído por aquilo que importa à vida daquele que o construiu. Com isso, o filósofo se torna partidário de uma micropolítica, engajada nas vidas cotidianas, no que acontece com cada um, no que importa a cada um. Um acontecimento que afeta uma pessoa é “mais do que qualquer coisa que acontece dentro daquilo que chega, [é] qualquer coisa que transtorna as maneiras de ser e de sentir e não se deixa ser identificado, reconhecido ou representado”¹⁸ (BOUANICHE, 2007: 125, tradução nossa).

Um acontecimento traz signos a serem interpretados. Instaura-se um problema: qual o sentido desses signos? O que nos trazes? A busca pelo sentido desses signos que afetam àqueles que se deixaram ser afetados pela sua intensidade é justamente a busca pela verdade dos signos. Por isso, Deleuze afirma que o problema é o “elemento diferencial do pensamento” (DELEUZE, 2009/1968: 232), pois é do seio do problema que há uma produção do verdadeiro.

Os signos nos dão problema porque não são da ordem da reconhecimento. O problema, diferindo-se do jogo das proposições correspondentes, tem sua verdade no sentido dado por ele mesmo. Como a verdade do problema é extra-proposicional, somos forçados a pensar para encontrarmos essa verdade. Verdade e falsidade seriam não uma delimitação que fundariam a criação do problema, senão criações do próprio problema.

Por isso, Deleuze nos fala de um aprendizado atrelado aos signos, ao que nos afeta e desestabiliza; aquilo que não é dado por formas, como na reconhecimento, mas que traz uma intensidade que impossibilita que se imponha a nossa capacidade de lembrar, imaginar, reconhecer. O aprendizado, tem, pois, sua fonte na perplexidade da alma. Para Deleuze, aprender é aprender a expressar a diferença intrínseca a cada um de nós.

Quando Deleuze desarticula as palavras das coisas, as coisas das significações, ele parece romper com a lógica formal, e, para além, com a moral filosófica. Esta desarticulação nos tem sido fundamental para pensar a aprendizagem em nossa pesquisa.

¹⁸ No original: “il est plutôt quelque chose *dans* ce qui arrive, quelque chose qui bouleverse les manières d’être et de sentir et ne se laisse pas identifier, reconnaître ou représenter”

Na corrente do estabelecimento de uma nova relação do homem com o saber e da desvinculação do ato do pensamento à concepção de competência/inteligência/habilidade, pensamos na aula como um acontecimento. A aula, vista como um acontecimento, rompe com a lógica pedagógica erguida sobre o binômio ensino x aprendizagem, e instaura uma lógica do sentido. Esta nova lógica possibilita que o trabalho da aula de filosofia seja calcado no traçado de problemas e criação como expressão da diferença.

De certo, na aprendizagem é importante a memória, a imaginação, a sensibilidade, a inteligência, mas essas faculdades subjetivas só se mobilizam pela força dos encontros.

Trazemos, aqui, um problema crucial para a pedagogia: como fazer com que um aluno aprenda aquilo que importa a ele saber? Este é um problema mal colocado, vejamos por quê. Partimos do pressuposto que existem coisas importantes a serem aprendidas e que essas coisas são saberes necessários ao aluno. Disto posto, vamos à aula com a “missão” de fazer com que o aluno aprenda um determinado saber. Na sala de aula, o professor ensina ao aluno, com base em determinado método, em determinada forma em ensinar, afim de que ele aprenda. Está, aí, pois, o problema: a pedagogia pressupõe o que importa aprender e supõe que o aprender está diretamente articulado ao ensinar. Agora, reolocamos a questão: como podemos pressupor aquilo que importa ao outro aprender?

Rubem Alves nos fala da terrível experiência que teve com os filhos prestando vestibular. Pela filha, aspirante a estudante de arquitetura, sentia tanta dor ao vê-la tentando memorizar mitose a meiose, Guerra dos Cem anos, cálculos algébricos, etc, que foi estudar com ela, memorizando tudo aquilo necessário para prestar um vestibular. Dizia a ela “você tem de aprender essas coisas que você não quer aprender porque a burocracia oficial assim determinou. Mas não se aflija. Passados dois meses, quase tudo terá sido esquecido. Só sobrarão os conhecimentos que fizerem sentido” (ALVES, 2005: 73-74). Rubem Alves sabe que não aprendeu nada enquanto estudou com a filha; o que fez foi memorizar, decorar conhecimentos, mas não aprender.

Bem sabe ele que aprendemos o que nos importa aprender, o que nos afeta. E ainda que possamos aprender aquilo que, a primeira vista, não nos afetou, foi preciso termos alguma relação afetiva com o que estava diante de nós: uma abertura, como quem esperando, não espera nada, e, sem saber como, vê-se envolto numa curiosidade

descompromissada. É preciso que alguma coisa nos mova, que sejamos excitados a buscar sua verdade; é preciso que esta verdade nos incite a criar, produzir novas maneira de ser, agir e estar no mundo. Todo resto, aquilo que não passa pelo afeto, direta ou indiretamente, fica guardado nas memorizações insignificantes. Pensar, bem o sabe, não é saber resposta, não é ter soluções preexistente às possíveis perguntas que possam nos fazer, porque “as perguntas surgem quando nós, ao contemplarmos a natureza, nos sentimos provocados por seus assombros. O início do pensamento se encontra nos olhos que têm a capacidade de se assombrar com o que vêem” (ALVES, 2005: 81).

A questão do aprender, também sabe Alves, traz consigo sobre o tempo, pois aprender é uma experiência que se faz no tempo. A grande revelação final da aprendizagem é a que já estávamos aprendendo quando achávamos que estávamos perdendo tempo. É preciso perder no tempo, é preciso se perder nas intensidades do tempo para, enfim, chegar à verdade dos signos. Este é *leitmotive* da *Recherche*: “eu ainda não sabia, eu compreenderia mais tarde” (DELEUZE, 2010/1976: 85).

8. À guisa de conclusão: por uma pedagogia dos afetos

O aprender concebido por Deleuze é uma experiência singular de produção e criação: é a busca pela verdade que leva o indivíduo a se expressar, a expressar sua singularidade e diferença. Nessa busca, é preciso “perder tempo”, adentrar por vias desconhecidas, mundos ainda não descobertos, para, enfim, criar o que não se sabia ainda. O “ainda não” designa a “contingência de um processo feito de bifurcações e de experimentações imprevisíveis”¹⁹ (BOUANICHE, 2007: 72, tradução nossa).

Todo conhecimento deve não somente ser conhecimento para a vida, mas da vida, ou seja, um conhecimento que é um saber de afeto, saber daquilo que nos afeta e nos faz afirmar a vida. Fora disso, têm-se tão somente instrumentos, ferramentas para viver na vida; precisamos, contudo, aprender a viver a vida.

E o que seria o que aqui chamamos de “aprender a viver a vida?”. É o mesmo que acontece com qualquer um que deseja aprender uma arte, um ofício. Ninguém se torna um marceneiro se não for sensível aos signos da madeira, ninguém se torna um artista plástico se não for sensível aos signos das cores. Torna-se artista ou torna-se marceneiro na medida em que se é sensível aos signos deste ou daquele ofício, desta ou daquela arte.

Contudo, ninguém se torna marceneiro ou artista plástico se não aprender a lidar com a madeira ou as tintas. O aprendizado exige, também, o exercício da percepção, da memória, da imaginação etc. Estas faculdades habitam a todos, mas é preciso que elas sejam violentadas, levadas ao limite.

Aprender a viver a vida, como se tornar um artista ou um marceneiro, é se deixar ser afetado pelos encontros e criar novas formas de ser através da busca pelo sentido dos signos trazidos por esses encontros. E se deixar ser afetado pelos encontros é, de alguma forma, abrir-se ao novo, porque é o inesperado que suscita e incita.

Os problemas suscitados com os encontros nos fazem rever nossas formas de estar no mundo. Primeiro, porque somos levados ao movimento do pensamento que visa encontrar o sentido dos signos emitidos, e, neste movimento, somente nós, os afetados,

¹⁹ No original: “le ‘pas encore’ proustien désigne (...) la contingence d’un processus fait de bifurcations et d’expérimentations imprévisibles”

podemos dizer a verdade desses signos. Toda verdade, então, depende da relação que estabelecemos com os encontros. Depois, ninguém que é afetado continua a pensar, agir e ser do mesmo modo que era antes, porque o pensamento compõe forças, desloca conceitos e cria novas formas de viver.

O que procuramos trazer nesta monografia foi a evidência da possibilidade de se pensar uma pedagogia dos afetos, comprometida com a descolonização do pensamento, mais do que com a formação imediata e utilitária de “cidadãos”. A pedagogia dos afetos abre mão da educação como “petição de princípios” (CHARBONIER, 2009), que trabalha com pressupostos, predeterminações e objetivos, sempre formativos, para dar lugar a uma pedagogia que trabalha com a potência de cada singularidade. Mais do que “formar cidadãos para a vida”, uma pedagogia dos afetos se interessa pelas experiências do pensar, porque somente elas podem assegurar a afirmação da diferença intrínseca de cada singularidade.

O que uma pedagogia dos afetos propõe é a abdicação do “pensamento dogmático” que visa explicar, esclarecer, iluminar o aluno com os conhecimentos cânones da sociedade, sob um pressuposto de que o aluno é um sujeito ainda incompleto, que precisa de um arcabouço de conhecimentos para se formar e ser um cidadão autônomo.

Não há explicações necessárias. Há experiências que cada singularidade tem com o pensamento, a partir das quais ela irá experimentar seu próprio problema, confrontando-se com sua própria maneira de viver a vida, num processo de criação de saberes – sempre afetivos, porque frutos de um processo eminentemente afetivo.

Talvez a própria palavra pedagogia não seja apropriada ao que aqui desejamos propor. Em sua etimologia, a palavra pedagogia designa condução, e o pedagogo é, então, aquele que conduz o outro pela mão. Para aonde?, nos questionamos. Conduzir o outro é sempre querer levá-lo a algum lugar pré-determinado, por um caminho pré-definido. É justamente isto que faz a pedagogia que articula o ensinar e o aprender: ensina ao outro o que a ele importa aprender, pressupondo o que é importante para ele.

Ora, bem sabemos que o que é importante ao outro é da alçada do outro. É preciso deixar o outro a criar e enfrentar seus próprios problemas, para se engajarem na experiência do pensar. Nesta via, não há conhecimentos a serem transpostos metodologicamente, de

modo a serem assimilados pelo outro; é da alçada do outro criar e experimentar seus problemas, porque somente o outro tem a potência de ser sensibilizado.

A proposta de uma pedagogia dos afetos, contudo, não tira o lugar do professor, antes o recoloca em outro espaço. Não é mais ele que traz os problemas, afim de que os alunos cheguem às possíveis soluções esperadas, julgando as respostas como verdadeiras ou falsas, porque por atitude, típica de uma “sociedade pedagogizada” – termo de Rancière, trazido por Gallo (2008: 123-124) -, “somos tratados como crianças, como escravos: como aqueles que não têm direito ao pensamento próprio, ao próprio juízo”. O que a pedagogia dos afetos propõe é que saíamos dos espectros da moral e do senso comum, consagradores e perpetuadores do Mesmo, trazendo a concepção de um professor não seja um mestre que tudo sabe, a quem todos se portam pelo seu douto saber, mas uma singularidade que propicie encontros afetivos.

Aqui, possivelmente, muitos nos fariam a pergunta “como pode um professor propiciar encontros?”. Coerentes ao pensamento deleuziano, teríamos que admitir que, se não se sabe como uma pessoa aprende, não se pode ter de antemão formas de como ensinar. Sabemos, contudo, que é preciso que o professor seja sensível aos signos emitidos pelos alunos e aos signos que habitam a vida dos alunos, aos acontecimentos que emergem do cotidiano, às contínuas trocas de forças das relações entre os alunos e entre os alunos e o professor.

Somente a sensibilidade aberta e atenta aos signos, aos encontros e à vida pode dar às singularidades de se afirmarem enquanto diferença em si, diferença que, a todo momento, se afirma se diferenciando, negando determinações e (de)nominações. O que acreditamos, na esteira de Deleuze, é que somente a sensibilidade aberta e atenta pode garantir a descolonização do pensamento para a contínua criação de novas formas de vida. E o que seria essa sensibilidade aberta e atenta senão uma sensibilidade que se deixa ser tomada pela zona obscura da incerteza, que titubeia a um olhar, um gesto, um silêncio? E o que seria essa sensibilidade senão uma abertura à experiência com a vida, e uma abertura para a criação de diferentes modos de relação consigo mesma, com os outros e com a vida, relações estas que nos “dão problema”, nos incitando à criação de outras formas de estar no e com o mundo?

Bibliografia:

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Versus Editora, 2005.

BOUANICHE, Arnaud. **Gilles Deleuze, une introduction**. Paris: Univers de Poche, 2007.

CARREIRA, Sérgio. **O que significa aprender?** Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova imagem, pedagógica, do pensar. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

CASTRO, Edgardo. **Leituras da modernidade educativa**. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter O. (Orgs.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CHARBONIER, Sébartian. **Deleuze Pédagogue**. La fonction transcendente de l'apprentissage et du problème. Paris: L'Harmattan, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2009, 2ª reimpressão da 2ª edição de 2006/1968.

_____. **O que é a filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 2009, 6ª reimpressão da 2ª edição de 1997/1991.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 2ª reimpressão da 2ª edição de 1987/1976.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Trad. de J Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1972, 2ª ed.

FERRARO, Giuseppe. **A linha, a medida e a espera do futuro interior**. In: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara (orgs). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento das prisões. Trad de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, 29ª ed.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GALLO, Silvio. **O problema e a experiência do pensamento**: implicações para o ensino de filosofia. In: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara (orgs). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HEUSER, Ester M. D. **Pensar em Deleuze**: violência às faculdades do empirismo transcendental. 2008. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS: Porto Alegre, 2008.

KOHAN, Walter O. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Trad. de Tereza B. Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MORA, Ferrater José. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes: 2001.

SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud. **Le vocabulaire de Gilles Deleuze**. Nice: Centre de Recherches d'Histoire des Idées, 2003.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze une philosophie de l'événement**. PUF: 1994, Paris.

_____. **Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política)**.
In: ALLIEZ, Eric (org). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Tradução coordenada por Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Escola de Educação - EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matricula: FABIANA FERNANDES RIBEIRO MARTINS

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: DELEUZE EDUCADOR DO APRENDIZADO: POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS

ORIENTADOR(A): _____

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS

Nota: 10,0

Considerações:

Trabalho monográfico preciso e extremamente pertinente para o mundo educativo. Suas reflexões são para nosso espírito uma 'lufada de ar fresco'. A discussão conceitual é 'logo-rosa' e nos provoca o pensamento.

Apesar do excesso de vírgulas a leitura do texto é fluida e sensível.

A meu ver esta é uma monografia que expressa um trabalho elaborado no tempo e que contribui verdadeiramente para inúmeras questões contemporâneas em particular, para os caminhos possíveis da Educação.

DATA: 14.12.2010

Assinatura: Sandra Medeiros

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

Nota: 10,0 (DEZ)

Considerações:

A monografia de Fabiana apresenta uma excelência e profundidade de reflexões a partir da teoria de Deleuze e sua discussão sobre a aprendizagem. Ela discute sobre a questão do ensino e da aprendizagem sob a ótica das categorias de Deleuze, um educador da aprendizagem e as questões dos signos. Pela excelência de suas reflexões, confiro-lhe a nota 10,0 (dez). *AM*

Data: 14/12/2010

Assinatura: Angela Maria Souza Martins

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10,0	10,0	10,0 (DEZ)

Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 2010.

Angela Maria Souza Martins

Prof. Orientador